
ACTAS DE COMUNICACIONES

Encuentros Internacionales con Menores en Contextos de Riesgo

Tetuán-Marruecos

www.encuentromarruecos.com

**Antonio Salvador Jiménez Hernández
José David Gutiérrez Sánchez
Herminia Carrasco Santos
Patricia González González
(Coords.)**

**Asociación Infancia, Cultura y Educación
www.a-ice.es**

ISBN: 978-84-941942-3-8

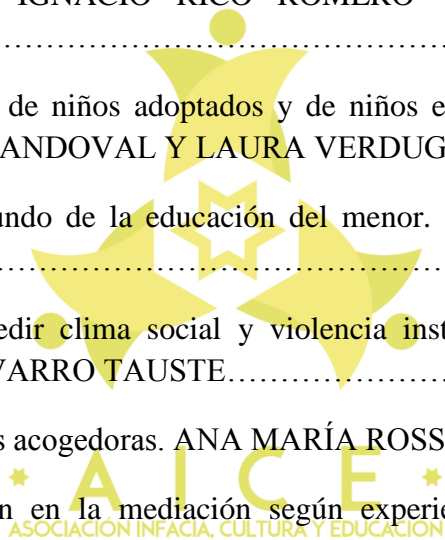
Junio, 2014



ÍNDICE

1. Educar en la Resiliencia a la Infancia en riesgo social a través del deporte. CLARA ISABEL FERNÁNDEZ RODICIO Y ROSA M ^a LORENZO AGUILERA.....	7
2. El aprendizaje cooperativo: estrategia fundamental en la incorporación al sistema educativo del alumnado en riesgo social. EDITA JIMÉNEZ DE GARIBALDI Y MARÍA TOMÉ FERNANDEZ	26
3. El caballo y yo: la intervención psicoeducativa asistida a caballo (I.A.C.) como vía de desarrollo de la competencia emocional en menores de CRAE. M ^a BELEN FRANQUET MONTUFO.	51
4. Un paseo por lo imaginario: Antología de los Imaginarios Sociales. JAVIER DIZ CASAL Y FÁTIMA BRAÑA REY.	76
5. Tratamiento e integración de los menores extranjeros no acompañados. MANUEL BENÍTEZ SÁNCHEZ.....	91
6. Patrimonio Cultural como herramienta para la intervención social. JAVIER DIZ CASAL Y FATIMA BRAÑA REY.....	110
7. Proyecto de Creación de un espacio lúdico, educativo y cultural con perspectiva de género. SONIA PRIETO HUERTAS Y M ^a DEL PILAR ROMERO ORMEÑO.....	127
8. Plan de intervención para el Desarrollo de la Creatividad en alumnos de 8 a 10 años. SONIA PRIETO HUERTAS Y M ^a DEL PILAR ROMERO ORMEÑO.....	142
9. Integración Social de Menores y Jóvenes migrantes no acompañados en la Comunidad Autónoma del País Vasco. MADDALEN EPELDE JUARISTI.....	162
10. Relato autobiográfico de adolescente gallega de origen magrebí sobre la ambivalencia emocional y el rendimiento escolar. JAVIER DIZ CASAL Y FÁTIMA BRAÑA REY.....	193
11. Duelo migratorio: la intervención psico-social como factor clave. JENNIFER ORTEGA TORRES Y LAYLA BOUZRAA GUTIÉRREZ.....	210
12. Acogimiento residencial. Juan de Lanuza I. M ^a GEMA LÓPEZ LAJUSTICIA...	223
13. Experiencias didácticas con población en riesgo de exclusión social. JOSE ANTONIO AYUSO MARENTE, TERESA SIBÓN MACARRO Y M ^a ARANZAZU NUÑEZ FERNANDEZ.....	241
14. Aspectos psicoeducativos en los centros de inmigrantes. La experiencia de nuevo futuro. Cádiz. ANA DE BARBAÑO BAUTISTA MELARA, TERESA MENDEZ ROMERO, GABRIEL G. DE LA TORRE Y MIGUEL A. RAMALLO LUNA.....	257

15. Competencias emocionales en alumnado de educación primaria desarrollado en contextos de vulnerabilidad. M ^o DEL CARMEN PEGALAJAR PALOMINO Y M ^o JESÚS COLMENERO RUIZ.....	276
16. De MENAS a MENOS: El tránsito de una vida i-legal en España. MACARENA CORONIL PÉREZ, PAULA GUERRERO LIÑAN Y MARÍA MUÑIZ RIVAS....	291
17. Proyecto de intervención socioeducativa en centro de justicia juvenil para adolescentes infractores: estudio de un caso. CLARA ISABEL FERNÁNDEZ RODICIO Y ROSA M ^a LORENZO AGUILERA.....	307
18. Notas y experiencias sobre los modelos de representación: identidades culturales e integración política. FÉLIX FERNÁNDEZ CASTAÑO.....	340
19. La interculturalidad invisible en la modernidad líquida. FÉLIX FERNÁNDEZ CASTAÑO Y JOSÉ IGNACIO RICO ROMERO.....	358
20. Hacer Hola. JOSÉ IGNACIO RICO ROMERO Y FÉLIX FERNÁNDEZ CASTAÑO.....	374
21. Estatus sociométricos de niños adoptados y de niños en acogimiento residencial. YOLANDA SÁNCHEZ SANDOVAL Y LAURA VERDUGO RAMÍREZ.....	389
22. Las falacias en el mundo de la educación del menor. SEBASTIÁN NAVARRO TAUSTE.....	406
23. Instrumentos para medir clima social y violencia institucional en contextos de riesgo. SEBASTIÁN NAVARRO TAUSTE.....	427
24. Resiliencia en Familias acogedoras. ANA MARÍA ROSSER LIMIÑANA.....	456
25. Ámbitos de actuación en la mediación según experiencia personal. AHMED KISSAMI.....	471
26. La inserción sociolaboral de los menores que emigran sin referentes familiares tras la mayoría de edad. CRISTINA RAYA RODRÍGUEZ.....	481
27. Menores en situaciones de riesgo en la Ciudad de Tánger: Desescolarización, Abandono y Fracaso escolar. AMAL HADID.....	502
28. El derecho al ocio en los menores en situación de exclusión social. ANGELA LUCÍA DE VALENZUELA BANDÍN.....	522
29. La educación del ocio como una oportunidad para el desarrollo personal y comunitario de los menores en situación de riesgo y/o dificultad social. ANGELA LUCÍA DE VALENZUELA BANDÍN.....	543



30. Grafiti, Jóvenes y Mayores haciendo barriada. FLORES DOMÍNGUEZ CARO, VICTOR AMAR RODRÍGUEZ, ANTENOR RITA GOMES Y JOSÉ ANTONIO MÁRQUEZ AGUIRRE.....	562
31. Viviendo la Música con VVVV y Makey-Makey. JOSÉ ANTONIO MÁRQUEZ DOMÍNGUEZ, JOSÉ CARLOS FERRER HERNÁNDEZ, CRISTINA IGLESIAS ALFÉREZ, MERCEDES ESCARCENA PÉREZ, MIGUEL GONZÁLEZ OTERO Y SARA ROMÁN GARCÍA.....	576
32. En Marruecos la protección de la infancia y adolescencia debería comprenderse de manera más compleja y global. DAVID HERRERA PASTOR.....	600
33. Mundos virtuales y exclusión escolar en secundaria. MARIA DEL MAR ROMÁN GARCÍA.....	626
34. Emoción y deporte. M ^a BEGOÑA GARRIDO RIAZUELO Y CÁRMEN CAPARRÓS AGUILA.....	655
35. Oportunidades y Limitaciones en los procesos de inclusión social de las chicas menores migrantes marroquíes sin referente adulto en Cataluña, perspectiva de los profesionales. MARTA PLANS FEIXAS.....	676
36. Expectativas de futuro de adolescentes en riesgo psicosocial y su ajuste social y escolar. LAURA VERDUGO RAMÍREZ Y YOLANDA SÁNCHEZ-SANDOVAL.....	697
37. Menor reeducado, madre amparada. JOSÉ JESÚS TRUJILLO VARGAS Y M ^a VICTORIA PÉREZ DE GUZMÁN PUYA.....	713
38. Factores de riesgo de los menores extranjeros no acompañados infractores en Asturias. JESSICA LÓPEZ HERNÁNDEZ Y GLORIA M ^a BRAGA BLANCO.....	724
39. Las “nuevas generaciones” de las y los menores extranjeros no acompañados. HABIBA HADJAB BOUDIAF.....	742
40. Camino a exclusión. Relaciones entre el fracaso y abandono escolar y los procesos de exclusión social severa. A. BEATRIZ PÉREZ GONZÁLEZ Y GABRIEL ROBLES GAVIRA.....	757



1. EDUCAR EN LA RESILIENCIA A LA INFANCIA EN RIESGO SOCIAL A TRAVÉS DEL DEPORTE

Fernández Rodicio, Clara Isabel

Lorenzo Aguilera, Rosa M^a

*En la vida no hay premios ni castigos,
sino consecuencias (Robert Green).*

Resumen

El riesgo social en la infancia se define como la situación en la que se encuentra un menor debido a la inadecuada satisfacción de sus necesidades por parte de su familia. Por esta razón las entidades públicas, deben promover las condiciones socioeducativas necesarias para minimizar sus efectos. Por esta razón, proponemos la intervención a través de la actividad física y el deporte para la mejora de la salud, la condición física y la creación de hábitos de vida saludable generando una ocupación positiva del tiempo libre. Programas llevados a cabo en otros países confirman los efectos positivos de la práctica deportiva al mejorar la autoestima, el autoconcepto, la estabilidad emocional, el interés escolar, la responsabilidad. De esta forma podemos intervenir para educar en la resiliencia de la infancia en riesgo, logrando una mejora en la capacidad para superar con éxito las dificultades a través del autocontrol y la responsabilidad.

Palabras Clave: riesgo social, deporte, infancia, resiliencia.

1. Introducción.

En el siglo XVIII el filósofo Rousseau decía que el niño y la niña son sujetos de educación desde el nacimiento, y la educación comienza en la familia, y hay que prepararles para que su influencia sea positiva. Pero no es hasta finales del siglo XIX cuando ciencias como la Filosofía, Biología, Psicología y Sociología comienzan a estudiar la infancia como entidad diferenciada del adulto. En este momento, una serie de acontecimientos sociales hace que se contemple a la infancia dentro de un contexto de política de bienestar social, y se contempla la educación como un valor social, como un medio para la socialización.

En la actualidad, la Psicología Evolutiva entiende por infancia: la etapa comprendida desde el nacimiento del ser humano hasta los 12 años. Pero si tenemos en cuenta el concepto de infancia que establece el art. 1 de la Convención sobre los Derechos del Niño (1989): “se entiende por niño todo ser humano menor de dieciocho años de edad”, incluyendo también a la adolescencia. Cabe reseñar que este es el primer instrumento internacional que reconoce los derechos de los niños y niñas como agentes sociales y, a su vez, como titulares activos de sus propios derechos. Pero como bien señala Bartolomé (2013) no faltan instrumentos jurídicos internacionales de protección, el problema está “en la falta de concreción de los mecanismos para hacer verdaderamente efectivos los derechos y los bienes jurídicos y garantías que se establecen con pretensiones de universalidad” (p. 3). Esto sucede con los países de la Unión Europea, que mantiene una legislación dispar en materia de menores.

En la actualidad, las sociedades avanzadas han generado nuevos escenarios y nuevas problemáticas de socialización de la infancia, provocando múltiples factores que pueden generar la aparición de situaciones de riesgo. Por esta razón la Convención sobre los derechos del niño, a lo largo de sus 54 artículos, recoge los derechos económicos, sociales, culturales, civiles y políticos de todos los niños, definiendo las obligaciones de los gobiernos y las responsabilidades de padres, profesores, profesionales y los propios menores.

La familia es el primer agente de socialización, de integración de valores y de influencia en la formación de la personalidad a lo largo de la infancia, no solo por ser la primera que actúa sobre el niño, sino por ser la que encauza los atributos esenciales del proceso socializador. En una situación de crisis como la que actualmente se vive en nuestro país, en donde se ha producido un aumento de la desigualdad en la distribución de recursos, junto con el desmantelamiento del estado de bienestar y el desempleo, se han multiplicado las familias que sufren carencias de todo tipo y que están en una situación de riesgo social. La familia ya no ofrece el refugio de seguridad que garantice el desarrollo adecuado de la infancia, para lograr una personalidad autónoma y ajustada. La pobreza en la niñez es el predictor más consistente de problemas en el desarrollo y en el rendimiento escolar, debido a las condiciones de vida ligadas a la falta de recursos; es uno de los factores de riesgo que más influye en la vulnerabilidad de los menores.

Félix López (1995) desarrolla una taxonomía de necesidades infantiles de entre las que diferencia tres tipos de necesidades:

1. Necesidades de carácter físico-biológico: alimentación, temperatura, higiene, sueño, actividad física y protección de riesgos.
2. Necesidades cognitivas: estimulación sensorial, exploración física y social, comprensión de la realidad física y social, adquisición de valores y normas.
3. Necesidades emocionales y sociales: seguridad emocional.

Los efectos acumulados de la pobreza aumenta la vulnerabilidad física y psicosocial del niño que crece y se desarrolla en un ambiente deprivado.

Como consecuencia del aumento actual en el número de jóvenes desfavorecidos dentro de las grandes ciudades y de los numerosos problemas sociales asociados a ello, están surgiendo numerosos programas de intervención donde a partir de la actividad física y el deporte se intenta ayudar a estos jóvenes. La intervención educativa es una acción intencional que se ejerce en el marco de lo social (Parcerisa, 1999) cuya finalidad es el desarrollo personal, mejorando su calidad de vida e incidiendo en su participación social. Generalmente, se cree que las intervenciones a través de la actividad física y el deporte tiene exclusivamente como objetivo la mejora de la salud, la condición física y la creación de hábitos de vida saludable en cuanto a ocupación positiva del tiempo libre, y no encuentran una relación con la prevención de conductas antisociales.

Existen numerosos programas de prevención realizados a través de la actividad física y el deporte con jóvenes en riesgo en Estados Unidos, donde se confirman sus efectos positivos, mejorando: la autoestima y el autoconcepto el sentimiento de bienestar, la estabilidad emocional.

2. La protección de los menores en España

Los poderes públicos españoles comienzan a preocuparse por la protección de la infancia a partir de la primera mitad del siglo XIX, ya que hasta el momento era atendida por particulares e instituciones eclesíásticas. La Constitución Española (CE) de 1978, vigente hoy en día, consolida un nuevo marco jurídico en protección a la infancia, que se seguía gestionando desde el Decreto de 2 de julio de 1948, Texto Refundido sobre Protección de Menores, en el que la acción protectora de la administración se sostenía y giraba en torno al concepto de tutela (Sáinz-Cantero y Prado, 2010).

La CE ofrece un nuevo marco legislativo al declarar vigentes los acuerdos internacionales como la Convención de los Derechos del Niño (ONU, 1989) que España suscribe en 1991 y la Carta Europea de los derechos del niño (Parlamento Europeo, 1992). Los derechos y principios que recoge la Convención de los Derechos del Niño guían la actuación de los Estados parte en materia legislativa de protección de menores, en donde también se incluyen los mecanismos de protección y garantía de estos derechos. En estos acuerdos internacionales se designa a la familia como el medio idóneo para el desarrollo del menor y la separación de la familia sólo se llevará a cabo cuando las autoridades determinen “que tal separación es necesaria en el interés superior del niño” (art. 9.1 de la Convención sobre los Derechos del Niño). Con la CE se reconoce al menor todo el conjunto de derechos y libertades fundamentales,

considerándole como sujeto de derechos y obligaciones. A su vez, en el mandato constitucional, el Estado traslada la competencia de protección de menores a las Autonomías (art. 148.1.20 y 149.1.3 CE). Pero el Estado se reserva la competencia exclusiva en materia de legislación civil (art. 149.1. CE) sin perjudicar a las CC AA en donde exista derecho civil o foral.

El sistema de protección de menores se articula definitivamente a partir de la Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor (LOPJM), pues con dicha ley se lleva a cabo una profunda reforma del sistema de protección:

- Recoge los derechos del menor, las medidas para hacerlos efectivos (Título I de la LOPJM) y las actuaciones que deben llevar a cabo los poderes públicos en casos de desprotección social del menor. (Título II de la LOPJM).
- Reforma del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil en materia de protección de menores y adopción. (Título II de la LOPJM).

Los poderes públicos deberán llevar a cabo medidas de tipo preventivo para la protección del menor, ya que así se especifica en el art. 12.1. de la LOPJM: “prevención y reparación de situaciones de riesgo con el establecimiento de los servicios adecuados para tal fin”, tendiendo también que velar “para que los padres tutores o guardadores desarrollen adecuadamente sus responsabilidades y facilitarán servicios accesibles en todas las áreas que afectan al desarrollo del menor” (art. 12.2 de la LOPJM).

Actualmente, se pretende llevar a cabo una actualización de la legislación de protección a la infancia, con un anteproyecto de ley que contempla simplificar los mecanismos de acogida y adopción suprimiendo el acogimiento provisional y el pre adoptivo, potenciar el acogimiento familiar frente al acogimiento residencial y racionalizar, acortar y simplificar los procedimientos judiciales, ampliando la intervención del Ministerio Fiscal como garante de los derechos de la infancia. También se pretende unificar los procedimientos y normativas en todas las CC AA.

El punto central de dicha reforma es proteger el interés superior del menor a partir de una serie de criterios comunes tomando como base la jurisprudencia del Tribunal Supremo. Para ello se introducirán mejoras en la regulación de las actuaciones de prevención, actuando en situaciones de riesgo mediante programas que permitan mantener a los menores en su entorno familiar.

3. Factores Protectores y Factores de Riesgo para el desarrollo de la Resiliencia

Existen personas que, a pesar de sus adversidades, presentan habilidades para surgir, adaptarse, recuperarse de las dificultades y acceder a una vida social y productiva aceptable, se las llama resilientes. El término resiliencia procede del latín, de

la palabra *resilio*, que significa volver atrás, volver de un salto, resaltar, rebotar. Estas personas se caracterizan por nacer y criarse en situaciones de alto riesgo, pero a pesar de ello, se desarrollan psicológicamente normales y son exitosos, enfrentando adecuadamente las dificultades (López, 2010). Sus experiencias las perciben de manera constructiva y optimista, aun cuando éstas hayan causado dolor. Braverman (2001) define los factores de riesgo como aquellos estresores o condiciones ambientales que incrementan la probabilidad de que un niño experimente un ajuste promedio pobre o tenga resultados negativos en áreas particulares (salud física, salud mental, resultado académico o ajuste social). Ha identificado factores de riesgo y los más importantes son las experiencias traumáticas (muerte del padre), pobreza, conflicto familiar, exposición crónica a la violencia, problemas de sus padres como abuso de drogas, conducta criminal o salud mental.

Gráfico 1.- Factores de riesgo.



A partir de los años 80 el modelo ecológico-sistémico adquiere una mayor relevancia en el ámbito de la intervención familiar. Busca la atención al individuo actuando con la persona y su entorno social, analizando la interdependencia existente entre su propio sistema y los distintos sistemas que configuran su entorno. Parte de la teoría general de los sistemas de Bertalanffy, y por ello tiene una visión holística del individuo. Intenta la explicación de los hechos sociales, centrándose en las interacciones e interrelaciones que se dan en un determinado contexto, desarrollándose en un medio con el que establece relaciones circulares y no lineales de causa y efecto.

El modelo ecológico de los factores de riesgo y protección (Arruabarena y De Paul, 1994) se asienta en dos supuestos fundamentales: las situaciones de riesgo se deben a conjunto de elementos que definen el entorno ecológico y en donde surge la amenaza para un desarrollo adecuado de la infancia, y que puede actuar aumentando la probabilidad de que surja el problema o disminuyéndola (características individuales, relaciones interpersonales dentro de la familia, características del hogar y relaciones de la familia con otros entornos) (Rodrigo et al, 2008).

El concepto resiliencia se entrelaza con los conceptos de vulnerabilidad, riesgo y mecanismos protectores (Jadue, Galindo, y Navarro, 2005). Se define a los factores de riesgo: como las circunstancias que incrementan la probabilidad de problemas en el desarrollo, bien porque faltan elementos esenciales para un adecuado funcionamiento. Factores de vulnerabilidad: circunstancias que incrementan la probabilidad de que se dé un problema en presencia de factores de riesgo pero que, en ese contexto no tiene efecto amplificador si dichos factores de riesgo no están presentes. Mientras que los factores protectores o amortiguadores son elementos que en presencia de factores de riesgo, contribuyen a disminuir la probabilidad de que tenga lugar un problema. Clark (1995: 4) define los factores protectores como “salvaviduas individuales o ambientales que potencian las habilidades de los adolescentes para resistir los acontecimientos estresantes de la vida y, a la vez, les ayuda a adaptarse a la situación y a desarrollar competencias para enfrentarse a estas situaciones”.

La resiliencia es el resultado de una interacción entre el niño y su ambiente, ya que se ha observado que aquellos resilientes presentan una aproximación activa hacia la resolución de problemas de la vida, siendo capaces de interactuar de forma efectiva y procurarse la atención positiva de otras personas (Kotliarenko y col. 1995). Los mecanismos protectores se ubican tanto en las personas como en el ambiente en que se desarrollan. Los factores protectores se dividen en:

- Factores personales, en los que se distinguen características ligadas al temperamento, particularidades cognitivas y afectivas;
- Factores familiares tales como el ambiente familiar cálido y sin discordias, padres estimuladores, estructura familiar sin disfuncionalidades principales y
- Factores socioculturales, entre ellos, el sistema educativo.

Fergus y Zimmerman (2005) indican que la resiliencia es el proceso de superar los efectos negativos de la exposición al riesgo, es el afrontar con éxito las experiencias traumáticas y evitar las trayectorias negativas asociadas con el riesgo. Las emociones positivas son un elemento positivo ante la adversidad y favorecen el surgimiento de la resiliencia (Becoña, 2006). Fernández Ballesteros (2003) indica que existen cinco grandes categorías de potenciales fortalezas humanas: la emocional, la motivación (optimismo, bienestar, felicidad), intelectual (originalidad, creatividad, talento, inteligencia emocional), interacción social (empatía, habilidades interpersonales,

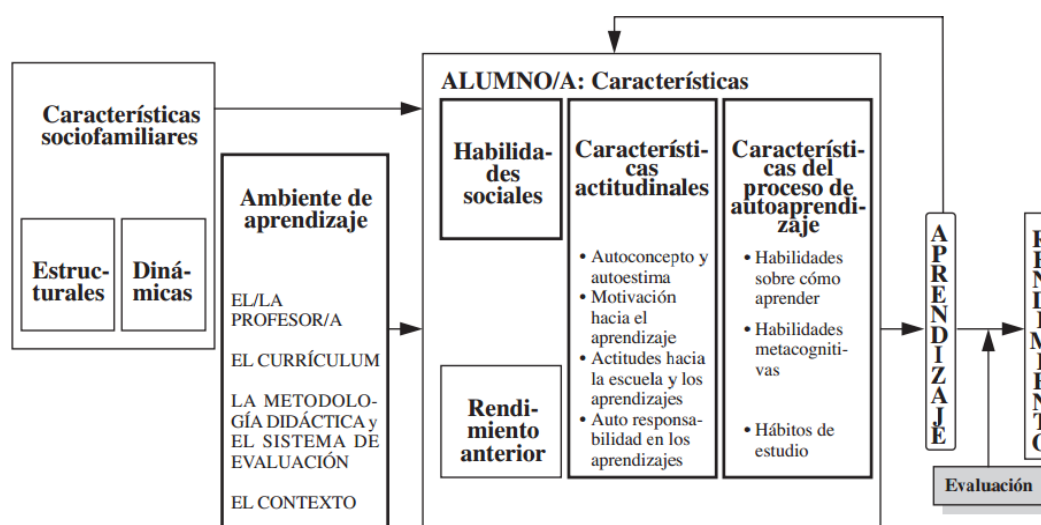
conducta prosocial y espontaneidad) y estructura social (red social de apoyo, oportunidades sociales, recursos económicos).

La resiliencia es un elemento intrínseco a las personas, pero para desarrollarse requiere ayuda oportuna y experta para constituirla como un proyecto de vida. El bajo rendimiento escolar y las dificultades conductuales siguen prevaleciendo en los niños provenientes de familias de bajo nivel socioeconómico y educativo, lo que constituye un serio problema para el sistema educativo español. Las variables ajenas a la escuela como el bajo nivel socioeconómico y cultural de los alumnos, bajo nivel educativo de los padres, ambiente intrafamiliar deficiente, falta de apoyo parental, distintos niveles de desarrollo cognitivo de los niños forman parte de los factores de riesgo de la infancia actualmente (Uriarte, 2006).

Se denomina infancia en riesgo porque estos jóvenes se caracterizan por vivir en un entorno negativo de pobreza y marginación social, bajo unas circunstancias personales desfavorables, que pueden conducirles a caer en múltiples conductas perjudiciales y antisociales como el consumo de drogas y alcohol, conductas violentas y delictivas, desequilibrios mentales y emocionales, conductas criminales, marginación y fracaso escolar, prostitución, embarazos no deseados, problemas de alimentación y mala salud, deficiente desarrollo motor, ansiedad, depresión (Collingwood, 1997).

Asimismo, numerosos estudios muestran que el desarrollo de problemas emocionales y conductuales aumentan en progresión geométrica cuando los niños están expuestos a dos o más situaciones de riesgo (Doll y Lyon 1998; Kolvin y col. 1998).

Gráfico 2.- Variables que influyen en el riesgo al fracaso escolar.



Fuente: Fullana, 1998.

La designación de estudiante *en riesgo* refleja el reconocimiento de que algunos estudiantes están más predispuestos a experimentar problemas, tanto en el rendimiento en la escuela como en sus vivencias personales y sociales. Se refiere a características de su medio familiar, escolar y social que lo predisponen a experiencias negativas, tales como bajo rendimiento, deserción, trastornos conductuales y problemas emocionales. Fullana (1996) elaboró un modelo a partir del análisis de investigaciones sobre rendimiento escolar y de los estudios sobre riesgo. En el gráfico 1 se describen las relaciones entre las variables que son modificables a través de la intervención educativa escolar y que pueden relacionarse con el aumento o disminución de la probabilidad de riesgo de fracaso escolar. Los recuadros con línea gruesa que aparecen en el gráfico 1 indican los conjuntos de variables modificables mediante la intervención educativa escolar. Las flechas indican la relación entre las distintas variables y los aprendizajes.

4. Teoría Ecológica del desarrollo humano

El modelo ecológico Bronfenbrenner (1987) propone una perspectiva ecológica del desarrollo de la conducta humana, ya que concibe al ambiente ecológico como un conjunto de estructuras, en donde cada uno de esos niveles contiene al otro. Bronfenbrenner denomina a esos niveles el microsistema, el mesosistema, el exosistema y el macrosistema. El microsistema constituye el nivel más inmediato en el que se desarrolla el individuo (la familia); el mesosistema comprende las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente (en el caso de la infancia serían la familia y la escuela); al exosistema lo integran contextos más amplios que no incluyen a la persona como sujeto activo; finalmente, al macrosistema lo configuran la cultura y la subcultura en la que se desenvuelve la persona y todos los individuos de su sociedad.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Gráfico 3.- El contexto para el desarrollo humano de Bronfenbrenner.

En realidad el autor denomina a su teoría Proceso-Persona-Contexto-Tiempo (PPCT) (Bronfenbrenner, 2001). En esta fórmula hay cuatro aspectos interrelacionados que deben de considerarse: el proceso, es decir, la relación dinámica del individuo y el contexto. Un proceso que tiene lugar a lo largo del tiempo. Y la persona o el repertorio biológico, cognitivo, emocional, conductual individual. Finalmente, el contexto o ambiente ecológico (micro-, meso-, exo- y macro- sistemas). Entiende por desarrollo un conjunto de procesos a través de los cuales las propiedades de la persona y del ambiente interactúan para producir constancia y cambio en las características biopsicológicas de la persona a lo largo de su vida (Bronfenbrenner, 1992, 2001).

“El potencial evolutivo de los entornos de un mesosistema se ve incrementado si los roles, actividades y diadas en las que participa la persona vinculante con otros entornos estimula la aparición de confianza mutua, una orientación positiva, el consenso de metas entre entornos, y un equilibrio de poderes progresivo que responda a la acción en nombre de la persona en desarrollo” (Bronfenbrenner, 1987: 58). Una buena relación educativa es aquella que parte de la disponibilidad, con una disciplina firme pero mostrando sensibilidad y estimulando la conducta independiente. Es el caso de hijos o hijas de padres divorciados pero que mantienen una relación de apoyo obtienen más y mejores desarrollos socio-emocionales (Bronfenbrenner, 1987b).

Para que un entorno ecológico favorezca los procesos de desarrollo deben darse dos condiciones complementarias (Bronfenbrenner, 1985):

1) la creación de un *contexto de desarrollo primario*: el niño debe poder observar e incorporarse a patrones en uso de actividad progresivamente más compleja, conjuntamente o bajo la guía y el apoyo educativo de personas que poseen conocimientos o destrezas todavía no adquiridas por el niño, y con las cuales se ha establecido una relación emocional positiva.

2) el *contexto de desarrollo secundario*: se entiende la posibilidad de ofrecer al niño o niña oportunidades, recursos y estímulos para implicarse en las actividades que ha aprendido en los contextos de desarrollo primarios, pero ahora sin la intervención activa o la guía directa de otra persona poseedora del conocimiento o destreza que supere a la del niño o niña.

Es necesario llevar a cabo políticas sociales bajo el supuesto de que la comunidad debe considerarse un agente educativo susceptible de influir en el curso del desarrollo de las personas, así como su bienestar y calidad de vida. El modelo ecológico de Bronfenbrenner tiene en cuenta tanto la dimensión micro como macro subyacente a cualquier realidad educativa (Gifre y Esteban, 2012).

5. Factores Protectores desde la escuela

La prevención, entendida como el conjunto de actuaciones sociales anticipadas, tiene una gran relevancia a la hora de evitar situaciones indeseables y a promover un contexto que favorezca la igualdad. En el marco educativo cobran gran importancia las políticas sociales preventivas en aras de reforzar las condiciones que eviten las desigualdades sociales, la discriminación y las diferentes formas de exclusión económica, cultural y comunitaria, especialmente (Araya 2008: 272). “Los centros educativos son los lugares propios de socialización de los niños, y es en ellos donde manifiestan con más claridad sus dificultades en las tareas y competencias de cada una de las etapas evolutivas.” (De Pedro y Muñoz, 2005: 108).

La escuela es un contexto privilegiado para la construcción de la resiliencia, y los nuevos retos de la educación básica requieren de objetivos más amplios que los meramente cognoscitivos, es decir, de objetivos que ayuden al desarrollo personal y social de todos los alumnos, independientemente de su origen social y familiar (Uriarte, 2006).

En el capítulo 1 de la LOE nos recuerda los fines de la educación, ya que el sistema educativo español se configura con los valores de la CE, y se inspira en una serie de principios, de los cuales reseñamos el apartado b): “La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad.”. Teniendo en cuenta

dicho principio legislativo, la escuela debe garantizar el desarrollo integral y el desarrollo de la resiliencia de todos los alumnos, desfavorecidos o no, convirtiéndose en un verdadero espacio de comunicación para establecer vínculos positivos que en algunos casos compensen experiencias negativas de otros contextos sociales.

La investigación llevada a cabo Fullana (1998: 67) llega a la conclusión que la intervención de los profesionales de la educación en la prevención del fracaso escolar en niños y niñas en situación de riesgo debería considerar, al menos, los siguientes objetivos:

- Ayudar al niño a tomar consciencia de su situación.
- Ayudar al niño a desarrollar un proyecto vital.
- Ayudar al niño a desarrollar el sentido de la responsabilidad sobre su aprendizaje y, en general sobre su propia vida.
- Ayudar al niño a desarrollar un autoconcepto y una autoestima positivos: valorarse a sí mismo y que sepan reconocer sus capacidades y habilidades.
- Potenciar las actitudes positivas hacia la escuela y el aprendizaje.
- Ayudar al niño a desarrollar habilidades de interrelación social. Los profesionales tendrían que incidir en el desarrollo de estas habilidades por la influencia que tienen en el concepto y las expectativas que los demás se forman de ellos.
- Potenciar el desarrollo de hábitos de estudio: constancia, organización y atención en el trabajo.

El período de la escolaridad obligatoria tiene una gran importancia en el desarrollo y la socialización de los menores. Gran parte de sus necesidades cognitivas, emocionales y relacionales encuentran en la escuela un medio para satisfacerlas. Desde hace tiempo la sociedad conoce que las emociones y las relaciones sociales influyen en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Otro de los principios del sistema educativo español que se señala en el art. 1 k) de la LOE: “La educación para la prevención de conflictos y para la resolución pacífica de los mismos, así como la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social.”

A lo largo de las distintas etapas evolutivas, los seres humanos desarrollan las diferentes emociones a través del aprendizaje y de las experiencias personales (Fernández-Abascal, García, Jiménez, Martín y Domínguez, 2011). La emoción es un proceso adaptativo regulado en gran medida por el contexto social. El desarrollo de las emociones va unido a la maduración de mecanismos y estructuras neuronales que se desarrolla a lo largo de la infancia y adolescencia.

En los primeros momentos de la vida emergen las emociones primarias: sorpresa, asco, miedo, alegría, tristeza y la ira, que son modeladas por el aprendizaje y la experiencia. Fernández-Abascal et al. (2001) clasifican las emociones en primarias,

secundarias, positivas, negativas y neutras. Las emociones negativas son sentimientos desagradables (miedo, ira, tristeza, asco). Las emociones positivas son sentimientos agradables (felicidad). Y las emociones neutras tienen como finalidad facilitar la aparición de posteriores estados emocionales: sorpresa.

La ira es una emoción primaria negativa que se desencadena ante situaciones valoradas como injustas y produce una necesidad subjetiva de actuar física o verbalmente de forma intensa e inmediata para solucionar el problema. Los estudios sobre violencia en infancia y adolescencia es considerada como la expresión de la agresividad que se manifiesta en la familia y en la escuela, por esa razón es necesario prevenirla y adquirir competencias para enfrentar los problemas (Cunha y Moraes, 2009). La competencia social se define como la capacidad de integrar pensamientos, sentimientos que provoquen consecuencias positivas para sí mismo y para los demás. Para desarrollar tal funcionamiento adaptativo en la infancia son necesarias algunas habilidades como: empatía, expresividad emocional, asertividad, hacer amistades, solucionar problemas interpersonales y habilidades sociales académicas (Cunha et al., 2009).

En el informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación del siglo XXI, Delors (1996) explica que la educación deberá transmitir conocimientos teóricos y técnicos, y propone organizar la educación en torno a los *cuatro aprendizajes fundamentales*, que son los *pilares del conocimiento* para cada persona en el transcurso de la vida. Los pilares del conocimiento son: aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser, un proceso fundamental que une los tres elementos anteriores.



Las familias y los medios de comunicación cada vez más reclaman a la escuela que enseñe a los alumnos a relacionarse y que transmitan valores prosociales que sirvan de prevención para conductas de riesgo psicosocial como el maltrato, las adicciones o la discriminación. Por lo tanto, una escuela en consonancia con las demandas y necesidades sociales debe asumir que los aprendizajes escolares tienen varias dimensiones, y que serán realmente significativos si se orientan más a la enseñanza del pensamiento que a la transmisión de contenidos y si todos ellos contribuyen al desarrollo integral de los alumnos

6. La actividad física y el deporte como medio de integración social.

Una actividad física y deportiva correctamente planificada y centrada en la educación en valores ayuda a mejorar la calidad de vida y el bienestar personal y social de estos jóvenes, proporcionándoles beneficios no sólo de tipo físico, como la mejora de su condición física muchas veces deteriorada por sus hábitos de alcohol, tabaco o drogas. También proporcionan beneficios psicológicos, disminuyendo el estrés y ansiedad y potenciando su autoestima y autocontrol emocional. A nivel social, produce beneficios ya que desarrollan su habilidad de relación interpersonal y su capacidad de responsabilizarse de sus actos. Genera hábitos vocacionales, creándoles una perspectiva de futuro y mejorando su disposición hacia el trabajo (Jiménez, 2000).

Existen numerosos programas de prevención realizados a través de la actividad física y el deporte con jóvenes en riesgo en Estados Unidos, donde se confirman sus efectos positivos, mejorando: la autoestima y el autoconcepto Su entorno y las actividades que allí se practican permiten a los estudiantes tener relaciones interpersonales muy abiertas. Escartí, Gutiérrez, Pascual, Marín, Martínez y Chacón, (2006) llevaron a cabo una investigación que consistió en aplicar y sistematizar el Programa de Responsabilidad Personal y Social (PRPS) de Hellison (1985), adaptándolo a las necesidades culturales del contexto español y aplicándolo a una muestra de adolescentes de riesgo. Los resultados de la observación parecen confirmar que el PRPS ha producido mejoras en algunos de los comportamientos disruptivos que los adolescentes denominados de riesgo presentaban en las clases.

Los objetivos de este modelo de intervención educativa manifiestan una progresión que va desde una búsqueda del autocontrol y del respeto a los derechos de los demás compañeros a un énfasis en la necesidad de esforzarse para alcanzar los objetivos que uno mismo se plantea, sin abandonar en la primera ocasión. La educación debe enfocar su intervención en el compromiso ético y en valores explícito para dar respuesta a estos problemas. Así, toda una serie de especialistas en educación física y deportes trabajan en esta línea partiendo de la base de que el terreno de juego deportivo es un lugar potencialmente idóneo para la transmisión de valores sociales y personales (Ruiz, Rodríguez, Martinek, Schilling, Durán y Jiménez (2006).

El Proyecto Esfuerzo desarrollado por Thomas Matinek en el Departamento de Ciencias del Deporte y el Ejercicio de la Universidad de Carolina del Norte (Greensboro). Se desarrolla con el fin de ofrecer a los escolares un programa deportivo extraescolar, y a su vez, para formar a un grupo de mentores para la escuela. Es un programa extraescolar que desarrolla la universidad y se basa en el modelo de responsabilidad de Hellison y que se esfuerza por desarrollar los cinco niveles que se describen en la Tabla 1.

Tabla 1. Objetivos del modelo de Enseñanza de la Responsabilidad Social y Personal.

1° Respetar los derechos y sentimientos de los demás.

- **Autocontrol del temperamento y de las expresiones verbales.**
- **Participación en la resolución pacífica y democrática de los conflictos.**
- **Aceptación del derecho de todos a poder estar incluidos.**

2° Esfuerzo

- **Auto-motivación**
- **Exploración del propio esfuerzo y del reto de intentar nuevas tareas.**
- **Persistencia en las tareas que se están realizando o practicando.**

3° Auto-dirección.

- **Trabajar con autonomía.**
- **Progresión en el establecimiento y consecución de objetivos.**
- **Coraje para resistir la presión de los compañeros.**

4° Ayudar a los demás y liderar.

- **Mostrar cuidado y compasión por los demás.**
- **Ser sensible y estar disponible para los demás.**
- **Fuerza interior.**

5° Fuera del gimnasio.

- **Intentar poner en práctica estas ideas fuera del programa de actividad física.**
- **Ser un modelo a imitar.**


ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Fuente: Ruiz et al. (2006).

En este sentido, el PRPS mejora la auto-regulación porque su metodología permite a los estudiantes pensar sobre sus comportamientos (auto-observación), evaluarlos tomando como punto de referencia las metas que se han propuesto en la sesión (auto-juicio) y canalizar las reacciones emocionales en comportamientos constructivos y de responsabilidad (auto-reacción) (Ruiz et al., 2006)..

La actividad física y el deporte correctamente planificada, con una metodología específica y centrada en la promoción de valores puede contribuir a la prevención de conductas antisociales y a la mejora de la calidad de vida y del bienestar personal y social, generando una alternativa positiva en sus vidas (Jiménez, 2006).

El Proyecto Educativo de educación en valores a través del deporte, puede ser muy útil en Programas de Servicios Sociales, en ámbitos de Educación No Formal, en Asociaciones Deportivas de Barrio, ONG's..., pero también en el ámbito escolar utilizando el desarrollo normal de las clases de Educación Física (González, Gómez, Rodríguez y Jiménez, (2000).

Conclusiones

La prevención en la infancia y en la adolescencia, entendida como el conjunto de actuaciones sociales anticipadas, tiene una gran relevancia a la hora de evitar situaciones indeseables en el futuro, y de esta forma, promover un contexto que favorezca la igualdad social. Existen numerosos programas de prevención realizados a través de la actividad física y el deporte con jóvenes en riesgo en Estados Unidos, donde se confirman sus efectos positivos, mejorando: la autoestima y el autoconcepto, desarrollo emocional, responsabilidad. En España, se han llevado a cabo proyectos educativos de educación en valores a través del deporte, pero no ha tenido la repercusión que en el ámbito de la prevención necesita llevar a cabo.

Las clases de educación física representan un escenario en donde se puede llevar a cabo una intervención educativa de tipo grupal, en donde se primen el respeto a los demás, el autocontrol de las emociones, trabajo autónomo y colaborativo, potenciando las habilidades sociales, que posteriormente servirán para generar hábitos de comportamiento prosocial. Lo que se pretende con dicha intervención a través del medio escolar, es paliar una situación deficitaria que se da en la familia y en el entorno social más próximo del menor y de esta forma incrementar los factores de protección del menor, y de esta forma, incrementar la capacidad de resiliencia en la infancia, y generar en ellos una capacidad de superación de sus problemas.

Referencias Bibliográficas

Araya, A. (2008). Detección y valoración de menores y familias que se encuentren en una situación de riesgo: una propuesta de intervención precoz y multidisciplinar, *Humanismo y trabajo social*, 7, 271-278.

- Arruabarena, M. I. y De Paul, J. (1994). *Maltrato a los niños en la familia. Evaluación y tratamiento*. Madrid: Editorial Pirámide.
- Bartolomé, J. C. (2013). La poliédrica y heterogénea protección internacional de los menores. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, 4, 1-27.
- Barudy, J. (2009). *La resiliencia infantil primaria o secundaria: una consecuencia de los buenos tratos a la infancia y a la adolescencia y del contenido terapéutico de la solidaridad*. En Villagrasa, C. & Ravetllat, I. (coord.). *Por los derechos de la infancia y de la adolescencia. Un compromiso mundial desde el derecho de participación en el XX aniversario de la Convención sobre los Derechos del Niño* (pp. 463-466). Barcelona: Editorial Bosch-Addia.
- Becoña, E. (2006). Resiliencia: definición, características y utilidad del concepto. *Revista de psicopatología y psicología clínica*, 11, 3, 125-146.
- Bravermna, M.T. (2001). Applying resilience theory to the prevention of adolescent substance abuse. *Focus*, 7, 2, 1-18.
- Brofenbrenner, U. (1987a). Entrevista a Urie Bronfrenbrenner (realizada por José Antonio Corraliza, Amalio Blanco y Angela Loeches). *Estudios de Psicología*, 27-28, 3-22.
- Brofenbrenner, U. (1987b). *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós.
- Brofenbrenner, U. (1985). Contextos de crianza del niño. Problemas y prospectiva. *Infancia y Aprendizaje*, 29, 45-55.
- Brofenbrenner, U. (1992). Ecological systems theory. En R. Vasta (Ed.), *Six theories of child development: Revised formulations and current issues* (187-249). London: Jessica Kingsley.
- Brofenbrenner, U. (2001). The bioecological theory of human development. En N. Smelser y P. Baltes (Eds.), *International encyclopedia of the social and behavioral sciences* (Vol. 10, 6963-6970). New York: Elsevier.
- Carta Europea de los Derechos del Niño, de 8 de julio de 1992. Parlamento Europeo.
- Clark, P. (1995). *Risk and Resiliency in Adolescence: The Current Status of Research on Gender Differences*. Ohio State University, Columbus Dept. of Home Economics Education.

- Collingwood, T. (1997). Providing Physical Fitness Programs to At-risk Youth. *Quest*, 49, 67 - 84.
- Constitución Española (1978). Publicado en BOE núm. 311 de 29 de Diciembre de 1978.
- Convención sobre los Derechos del Niño de 20 de noviembre de 1969.
- Cunha, D. y Moraes, R. (2009). Conflicto escolar: vulnerabilidade e desenvolvimento de habilidades sociais. REID Revista electrónica de investigación y docencia, 2, 79-95. Consultado en 29 de agosto de 2013 en <http://www.revistareid.net/revista/n2/REID2art5.pdf>
- De Pedro, F. & Muñoz, V. (2005). Educar para la resiliencia: un cambio de mirada en la prevención de situaciones de riesgo social. *Revista Complutense de Educación*, 16-1, 107-124.
- Delors, J. (1996). *Los cuatro pilares de la educación*. En La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid, España: Santillana/UNESCO. pp. 91-103.
- Escartí, A., Gutiérrez, M.; Pascual, C.; Marín, D.; Martínez, C., Chacón, Y. (2006). Enseñando responsabilidad personal y social a un grupo de adolescentes de riesgo. *Revista de Educación*, 341, 373-396.
- Fergus, S. y Zimmerman, M.A. (2005). Adolescent resiliencia: a framework for understanding healthy development in the face of risk. *Annual Review of Public Health*, 26, 1-26.
- Fernández-Abascal, E., Martín, M. y Domínguez, J. (2001). *Procesos Psicológicos*. Madrid: Editorial Pirámide.
- Fernández-Abascal, E., García, B. Jiménez, M^a P., Marín, M^a D. y Domínguez, F.J. (2011). *Psicología de la emoción*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.
- Fernández-Ballesteros, R. (2003). Light and dark in the psychology of human strenghts: The example of psychogerontology. En L.G. Aspinwall y J.M. Staudiger (Eds.) *A psychology of human strengths. Fundamental questions and future directions for a positive psychology* (pp. 131-147). Washington, DC. American Psychological Association.

- Fullana, J. (1998). La búsqueda de factores protectores del fracaso escolar en niños en situación de riesgo mediante un estudio de casos. *Revista de Investigación Educativa*, 16, 1, 47-70.
- Fullana, J. (1996). La prevención del fracaso escolar: Un modelo para analizar las variables que influyen en el riesgo de fracaso escolar. *Bordón*. 48 (2). 151-165.
- Gifre, M. y Esteban, M. (2012). Consideraciones educativas de la perspectiva ecológica de Urie Bronfenbrenner. *Contextos Educativos*, 15, 79-92.
- González, J.; Gómez, V.; Rodríguez, J. y Jiménez, P. (2000). *La actividad física y el deporte como medio de integración social y de prevención de violencia: un programa educativo con jóvenes socialmente desfavorecidos*. I Congreso Internacional de la asociación española de ciencias del deporte. Cáceres, del 22 al 25 de marzo de 2002. Pp. 405- 414.
- Jiménez Martín, P. (2000). Modelo de Intervención para educar en valores a jóvenes en riesgo a través de la actividad física y el deporte. Tesis Doctoral, Universidad Politécnica de Madrid.
- Jiménez Martín, P. (2006). Propuesta de intervención con jóvenes socialmente desfavorecidos a través de la actividad física y el deporte. *CONEXÕES, Revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP, Campinas*, 4, 1, 30 - 47.
- Jadue G., Galind, A. & Navarro, L. (2005). Factores protectores y factores de riesgo para el desarrollo de la resiliencia encontrado en una comunidad educativa en riesgo social. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 31(2), 43-55. Recuperado en 30 de agosto de 2013, de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052005000200003&script=sci_arttext
- Kotliarenco, M., I. Caceres, M. Cortez (1995). Introducción a las notas sobre la pobreza. CEAMIN. En: Aporte de la Educación Parvularia para la Superación de la Pobreza. Santiago: JUNJI-Comisión Nacional de Educación Parvularia.
- Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- López Sánchez, F. (1995). *Necesidades de la infancia y protección infantil. Fundamentación teórica, clasificación y criterios educativos*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- López, V. (2010). Educación y resiliencia: alas de la transformación social. *Actualidades investigativas en educación*, 10(2), 1-14.

Ruiz, L. M.; Rodríguez, P.; Martinek, T.; Schilling, T.; Durán, L.J.; Jiménez, P. (2006). El proyecto esfuerzo: un modelo para el desarrollo de la responsabilidad personal y social a través del deporte. *Revista de Educación*, 341, 933 - 958.

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

Sáinz-Cantero, M^a Belén y Pardo, B. (2010). *Régimen jurídico de los centros de protección y reforma de menores*. Granada: Editorial Comares.

Uriarte, J.D. (2006). Construir la resiliencia en la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, 11, 1, 7-24.



2. EL APRENDIZAJE COOPERATIVO: ESTRATÉGIA FUNDAMENTAL EN LA INCORPORACIÓN AL SISTEMA EDUCATIVO DEL ALUMNADO EN RIESGO SOCIAL

Edita Jiménez de Garibaldi

María Tomé Fernández

Resumen

En Panamá, en los últimos años, los niños en la calle han aumentado en todas las regiones tanto urbanas como rurales, según el Ministerio de Educación (2010), son muchos los motivos que llevan a la población a esta situación, entre ellos: la busca del sustento por iniciativa propia, los que van porque sus padres les obligan a buscar el sustento y los que acuden por espacios de libertad o recreación.

Frente a esta situación creciente de niños surge la idea de implementar nuevas estrategias educativas, que ofrezca alternativas que permitan a esta población, reincorporarse al sistema escolar en condiciones adecuadas y que reciban los beneficios a los que tienen derecho.

Es por ello que en este trabajo, planteamos la importancia del aprendizaje cooperativo, como la estrategia por la cual los alumnos con riesgo social pueden ir incorporándose de manera eficaz al sistema educativo.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Palabras clave: riesgo social, alumnado, aprendizaje cooperativo.

1. Introducción

La unidad familiar es el lugar, donde los menores deben encontrar las condiciones de protección que necesitan, y esto en las leyes panameñas está contemplado en el Código de la Familia y del Menor Capítulo 11 donde señala los derechos fundamentales, entre ellos el derecho a la protección, sin embargo, muchos de ellos no reciben esas atenciones necesarias por parte de las personas encargadas de sus cuidados. Al no recibir el menor estas atenciones afecta negativamente el proceso de desarrollo social, adaptación al medio, las competencias básicas, aspectos emocionales, de

aprendizaje y las habilidades sociales que les permita desenvolver en el entorno social, educativo y posteriormente laboral.

De allí que es necesario implementar mecanismos educativos que brinden a los estudiantes la oportunidad de ingresar, permanecer y egresar de todos los niveles educativos a los cuales por ley tienen derecho como lo afirma la Constitución Nacional, “todos tienen derecho a la educación y la responsabilidad de educarse.” (Capítulo 5º, artículo 91:18).

Sin embargo, somos conscientes que muchos estudiantes no reciben esa educación, a causa de problemas sociales, económicos, familiares y otros. Algunas familias no cuentan con recursos económicos para sufragar los gastos de su núcleo familiar, de igual forma el proceder de áreas marginales donde la violencia intrafamiliar y los problemas del medio ambiente, absorben a los niños, niñas y adolescentes induciéndolos a desertar de los centros educativos para asumir el rol de adultos. Por otro lado, es tanta la presión de grupos que en algún momento los conduce a delinquir.

Los centros educativos son considerados lugares, donde los niños, niñas y adolescentes van a socializar y donde manifiestan sus conductas inapropiadas al utilizar medios violentos o de agresividad tanto física, como verbal entre compañeros, al utilizar palabras soeces, interrupción verbal con gritos, ruidos, hablar y levantarse del asiento sin pedir permiso, impedir que el profesor pueda hacer uso de la palabra, poca o nula cooperación entre compañero y el abandono de la actividad. Estas manifestaciones de conductas permiten a los docentes detectar situaciones de riesgo en las cuales están inmersos sus estudiantes para luego hacer intervenciones que permitan prevenir el fracaso escolar, la deserción o un fenómeno mayor como es delinquir.

Esta situación que afecta a la niñez panameña, nos motivan a buscar estrategias metodológicas diferenciadas que faciliten la atención de esta población, permitiendo bajar el índice de violencia, reducir los fracasos escolares, mejorar las habilidades sociales y las necesidades educativas especiales.

El propósito fundamental que pretendemos, es implementar el aprendizaje cooperativo como alternativa metodológica, estimulante y eficaz, que permitan mayor participación de los estudiantes en los procesos educativos. Martí (2001), afirma que estructurar las actividades de enseñanza y aprendizaje, en una clase de manera cooperativa, motiva más a los alumnos, mejora las habilidades sociales, la convivencia en el aula y permite un rendimiento académico más elevado.

Según Johnson y Johnson (1999), el aprendizaje cooperativo permite a los estudiantes desarrollar interdependencia positiva, trabajar juntos en tareas o actividades que se desarrollan mejor en grupo que en forma individual, estar cara a cara con sus compañeros y el docente, trabajar en pequeños grupos, desarrollar comportamientos cooperativos y tener responsabilidad grupal e individual.

Con la implementación del método de aprendizaje cooperativo esperamos: lograr la participación directa y activa del estudiantado en riesgo social en su proceso educativo, la cooperación con ayuda mutua y mejoras significativas las habilidades sociales.

2. Conceptualización de riesgo social

2.1 Riesgo social

Bouche e Hidalgo (2006), definen el concepto de riesgo social señalando algunas características que presentan los niños, niñas y adolescentes, entre ellas la condición de marginados, con graves problemas familiares, económicos y sociales, inadaptados, maltratados y otros.

Es esa falta de respuesta a las necesidades generales de protección y carencias que tiene esta población que les hace estar en riesgo social, sin embargo, estas características solo mencionan las obligaciones que tienen los protectores, pasando por alto la responsabilidad de las autoridades competentes encargadas de la salva guarda y protección de los menores.

En Panamá, el Código de la Familia y del Menor (2011), en el artículo 495 y 498 señala que existen seis (6) aspectos que permite identificar que un menor está en circunstancias especiales difíciles y una de esta es cuando está en riesgo social y está en dicha condición al: no asistir a la escuela, al dedicarse a la mendicidad, vagancia, deambular habitualmente, al consumir bebidas alcohólica o drogas, cuando abandona el domicilio de sus padres, cuando busca empleos que puedan ser peligrosos o perjudiciales a la salud o moral, al tratar con personas viciosas o viva en casas destinadas al vicio, al no poder controlarlo sus padres o parientes y cuando sus padres sean delincuente, alcohólicos o enfermos mentales.

Cuando el menor se encuentra en algunas de las situaciones mencionadas las autoridades competentes, en este caso el Juez de Menores, pueden colocarlo en hogares sustitutos, por un período no mayor a seis (6) meses. Al declarar el Juez su estado de abandono, el menor podrá ser dado en adopción, de acuerdo a lo que estipule el Código de Familia y del Menor.



2.2 Aprendizaje cooperativo

Existe una serie de definiciones de aprendizaje cooperativo presentadas por autores e investigadores, cuyo objetivo es dar una explicación al método, que en los últimos años revolucionó la forma de aprendizaje de los estudiantes, dándole importancia no solo a su forma de aprender sino también a la de sus compañeros.

Para esta metodología el trabajo en grupo es uno de los elementos claves, pues permite la participación activa y apoyo entre compañeros para el logro de los objetivos.

Uno de los objetivos del aprendizaje cooperativo es lograr que los estudiantes creen conciencia de que son parte importante de un grupo y que sin su ayuda no haya avance en el resto. Las siguientes son algunas definiciones que presentan algunos autores.

El aprendizaje cooperativo ha sido considerado, “una práctica pedagógica que facilita el aprendizaje, promoviendo el pensamiento y la conducta social” (Cohen, 1994. p.3

Además, como “un amplio y heterogéneo conjunto de métodos de instrucción estructurados, en los que los estudiantes trabajan juntos, en grupos o equipos, ayudándose mutuamente en tareas generalmente académicas” (Melero y Fernández, 1995. p.39),

“es el uso educativo de pequeños grupos que permiten a los estudiantes trabajar juntos para mejorar su propio aprendizaje y el de los demás”. (Johnson y Johnson, 1999^a. p.11). Para este autor el trabajar en pequeños grupos facilita la participación de los alumnos y permite aclarar dudas que se presenten durante el desarrollo de las tareas.

“Modelo de interacción social que facilita y promueve relaciones equilibradas, comportamiento solidario, rechaza cualquier discriminación y valora la diversidad enriquecedora y positiva”. (Gavilán y Alario, 2010. p.49). De hecho los centros educativos, están formados en su mayoría, por diversidad de alumnos con necesidades educativas especiales por lo tanto los docentes deben tener una serie de herramientas metodológicas que le permita atender esta población.

2.3 Habilidades sociales

El desarrollo de habilidades sociales en los estudiantes, juegan un papel importante en el desarrollo personal, educativo y profesional de las personas, de hecho se constituyen como una herramienta útil a lo largo de la vida, permitiendo que las personas mejoren su capacidad de relacionarse con los demás y tengan mayor conocimiento de sí mismo. Como señala Caballo (2009), las habilidades sociales no son patrones rígidos de comportamiento, sino reglas de actuaciones que dependen de diferentes situaciones y contextos donde se encuentren las personas.

Aunque el término, comienza a adquirir fuerza, continúa diciendo el autor, es difícil poder definirlo con claridad y objetividad. De allí que no encontremos una definición universalmente consensuada, esto se debe a la influencia de factores culturales y contextuales.

En este apartado presentaremos algunas definiciones de habilidades sociales que consideramos relevante para la realización de esta investigación.

“la conducta que permite a una persona actuar según sus intereses más importantes, defenderse sin ansiedad inapropiada, expresar cómodamente sentimientos honestos o ejercer los derechos personales sin negar los derechos de los demás”. (Alberti y Emmons, 1978. p.2)

“Las habilidades sociales “son conductas observables, aprendidas y utilizadas en los intercambios sociales para obtener fines concretos” (Zavala et al, 2008. p.326).

Las habilidades sociales son un factor relevante en el proceso enseñanza aprendizaje. Al pasar de la etapa familiar con sus patrones de conducta, los niños y niñas pasan a una diferente, como es la escuela, en ella se realiza otro proceso de interrelación, con personas nuevas y diferentes al núcleo familiar, por lo que es

necesario desarrollar nuevas habilidades que les permitan lograr la aceptación entre sus pares.

3. Leyes que sustentan los derechos a la educación en Panamá

El derecho que tienen los niños, niñas y adolescentes a recibir educación, ha sido proclamado en la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948), que señala en el artículo 26, el derecho a la educación y que debe ser gratuita, por lo menos en los grados elementales y fundamentales.

Luego en Jomtien, Tailandia (1990), se firma La Declaración Mundial sobre Educación para Todos, resaltando que la educación básica es la base del aprendizaje, por lo tanto debe ser universal, de calidad, equitativa y que brinde atención prioritaria al aprendizaje.

Posteriormente en La Declaración de Salamanca. Congreso Mundial de Educación Especial. UNESCO (1994), el Marco de Acción de la Declaración de Salamanca está enfocado principalmente en la necesidad que las escuelas sean abiertas a todos los niños, niñas y adolescentes, sin importar las condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas y otras. Las escuelas deben acoger a niños, niñas y adolescentes con Necesidades Educativas Especiales (NEE).

Por último, los mandatarios que forman parte de las Naciones Unidas se reunieron en Nueva York (2000), y acordaron redactar ocho objetivos a los que llamaron Objetivos de Desarrollo del Milenio, cuya meta de logros será el 2015. Entre los objetivos está el número dos (2), concerniente a la educación, en esta proponen, Lograr la enseñanza primaria universal. La meta propuesta establece que para el año 2015 los niños, niñas y adolescentes de todo el mundo logren terminar un ciclo completo de enseñanza primaria.

En este sentido Latino América y el Caribe, según el informe de ONU (2011), la matrícula en educación primaria 1998 – 1999, fue de un 93% y en los años 2008 – 2009, de 95%, esto significa que el aumento en once años fue sólo de dos puntos de porcentaje (2%), si tenemos en cuenta que el plazo vence en el 2015, resulta difícil el logro total del objetivo.

De acuerdo al informe de ONU Panamá (2005), la tasa de matrícula en la educación primaria alcanzó el 100% en cobertura completa, en el ámbito nacional, a pesar del logro recomienda ONU Panamá, cuidar la deserción escolar y transformar los métodos y contenidos del sistema educativo de tal forma que permitan desarrollar el conocimiento, la creatividad y la capacidad innovadora de la población, lo cual les permitirá tener competitividad económica en el mundo globalizado.

Además de los acuerdos y declaraciones internacionales mencionadas anteriormente, podemos señalar que la base legal de la educación panameña se encuentra en la Constitución Nacional, capítulo 5º artículo 91 donde se establece: el derecho de los panameños a recibir una educación democrática y científica, encaminado a fomentar en el estudiantado conciencia nacional, basada en el conocimiento de la historia y los problemas de la patria, tener dominio de la ciencia, la cultura y participación en el proceso del desarrollo económico, justicia social y solidaridad humana.

De igual forma, establece que la educación es un servicio público y gratuito en el primer nivel de enseñanza o educación básica general.

La Ley 47 de 1946, Orgánica de Educación, con las adiciones y modificadas introducidas por la Ley 34 de 1995, Ley 50 de 2002, y Ley 60 de 2003, señala que la educación es un derecho y un deber de las personas, sin distinción de edad, etnia, sexo, religión, posición económica, social o ideas políticas y corresponde al Estado Panameño, organizar y dirigir el servicio público de la educación, con el fin de garantizar la eficiencia y efectividad del sistema educativo nacional, que comprende tanto la educación oficial, como la educación privada impartida por personas o entidades privadas.

El Código de la Familia y el Menor (2011), establece que el “menor” (Desde la concepción hasta 18 años), tiene derecho a una educación integral, que comprende desde el primer nivel de enseñanza o educación básica general, establecido como obligatoria y señala la protección física, mental y moral del menor nacional o extranjero, garantizándole un lugar, alimentación, salud y educación en una perspectiva preventiva y curativa.

Debe destacarse además que Panamá suscribió mediante la ley 15 del 6 de noviembre de 1990 la convención sobre los derechos del niño, adoptada por la Asamblea General de Naciones Unidas del 20 de noviembre de 1989, documento en el cual se consagra las políticas del Estado Panameño para garantizar la supervivencia, desarrollo, protección, y participación de la infancia.

Finalmente, podemos decir que la niñez es la reserva de la nación y la esperanza para el desarrollo del país. Por lo tanto, el Estado Panameño y la Sociedad Civil deben unir fuerzas para satisfacer las necesidades básicas de su desarrollo en las mejores condiciones.

4. Metodología

Se trata de un estudio cuasiexperimental aplicado a un grupo de estudiantes en riesgo social ubicado en la Ciudad de Panamá. Se eligió esta población por ser adolescentes, con problemas económicos, desestructuración familiar, problema de consumo de sustancias ilícitas, conducta violenta entre compañeros, apatía hacia los estudios, conducta desafiante y disruptiva, incumplimiento de deberes escolares

deserción del sistema educativo, falta de compromiso de los padres en la educación de sus hijos, con altas posibilidad de integración en pandillas y a delinquir.

5. Población

La población estaba compuesta por la totalidad de los estudiantes del Centro Educativo en Busca de un Mañana, formada por los alumnos y alumnas que cursan la asignatura de español en los niveles de Pre-media, 7º, 8º, y 9º del centro educativo de riesgo social durante el año 2011 siendo un total de 376 estudiantes, distribuidos de la siguiente manera: Primaria 82 y pre-media 294.

6. Muestra

La muestra, de acuerdo a las características de nuestro estudio, es intencional, formada por 50 alumnos y alumnas, que representan el total de alumnos matriculados en octavo grado del Centro educativo, En Busca de un Mañana, Ciudad de Panamá.

7. Diseño de la investigación

Atendiendo la naturaleza de nuestro estudio, éste responde a una investigación cuasiexperimental (comparativa), como se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1.

Diseño de la investigación cuasi experimental

<i>Grupo</i>	<i>Pre-test</i>	<i>intervención</i>	<i>Pos-test</i>
A (control)	X1	No hay intervención n	X2
B (Experimental)	X3	Intervención n (Aprendiza je cooperativo)	X4

Fuente: Elaboración propia, 2012

Los grupos estaban distribuidos de la siguiente forma: veinticinco (25) alumnos y alumnas del octavo B (grupo experimental) y veinticinco (25) alumnos y alumnas, del octavo A (grupo control).

Tabla 2.

Distribución de la muestra de estudiantes

<i>Grupo</i>	<i>Matrícula</i>
Experimental 8° B	25
Control 8°A	25
Total	50

Fuente: Elaboración propia, 2012

Al grupo experimental 8° B y control 8° A, se les aplicó un cuestionario de habilidades sociales en dos momentos. El pre-test al inicio de la investigación, luego el tratamiento en el grupo experimental, basado en la metodología de aprendizaje cooperativo en la asignatura de español, durante 22 semanas, 110 periodos de clases de 45 minutos. Para implementar esta metodología de aprendizaje cooperativo en el estudiantado, se capacitó al personal docente y técnico del centro educativo En Busca de un Mañana. El grupo control 8° A continuaba con sus clases tradicionales. Al finalizar las 22 semanas se aplicamos el pos-test a los dos grupos.

Es importante señalar que al inicio de la investigación el grupo control 8° A, estaba formado por 25 estudiantes, sin embargo durante el curso escolar 5 alumnos y alumnas dejaron de asistir, por lo tanto no lograron contestar el post test y tampoco pudimos obtener las notas finales ya que no terminaron el año escolar. La deserción escolar es una de las características que presenta esta población.

8. Resultados

Con la información recogida, se crea una matriz de datos y procedimos al tratamiento estadístico de los mismos.

El análisis estadístico de las puntuaciones de cada una de las escalas consta de un análisis descriptivo, donde se muestran las medias y desviaciones típicas de las puntuaciones en cada escala según el género, edad y total, tanto en el momento inicial (pre) como en el momento posterior al experimento (post), así como los intervalos de confianza para las estimaciones de las medias a un nivel de confianza del 95%.

También, se realizaron pruebas estadísticas de contraste hipótesis para estudiar las diferencias en las habilidades entre grupos al inicio del estudio y pruebas para comparar el momento inicial y posterior al experimento en cada uno de los grupos de estudio.

En contraste para la homogeneidad de las escalas entre ambos grupos al inicio del estudio se realizaron pruebas T para muestras independientes, una vez comprobada la normalidad de los datos mediante el test no paramétrico de Kolmogorv-Smirnov.

Para contrastar las diferencias dentro de cada grupo del momento inicial con el momento posterior al experimento se realizaron pruebas T para muestras relacionadas o dependientes.

Finalmente, con el objetivo de estudiar el efecto del experimento desde el momento inicial hasta el final del estudio ajustado por las variables de género y edad se realizaron modelos lineales de regresión para medidas repetidas, ya que se observaron las habilidades sociales al inicio y al final del estudio.

Dichos modelos nos permiten estudiar en conjunto el efecto del experimento desde el inicio hasta el final según el grupo de estudio, el género, la edad de los alumnos y las interacciones entre dichas variables, es decir ajustando por las variables que pueden influenciar las habilidades sociales del alumno y obteniendo estimaciones precisas y robustas sobre la influencia del experimento en los grupos (los resultados aquí presentados solo muestran las interacciones entre las variables que resultaron tener asociación significativa con las habilidades).

Se ajustaron modelos de regresión para medidas repetidas en cada una de las escalas. Se consideró la matriz de correlación entre los valores pre y post del alumnado, una matriz autorregresiva de orden 1. Dicha matriz fue la que mejor se ajustaba los datos (se estudió mediante la bondad de ajuste del modelo). Se comprobó la normalidad de los residuos de manera que los supuestos estadísticos para aplicar el modelo se cumplieran.

Tabla 3.

Distribución de alumnos por edad según el grupo de estudio.

			Identificación de Grupo		
			Experimen tal	Contro l (1)	Total
Eda d	13 – 14	Recuento	11	7	18

	% dentro de Grupo	44	28	36
	% del total	22	14	36
15 – 17	Recuento	14	18	32
	% dentro de Grupo	56	72	64
	% del total	28	36	64
Tota l	Recuento	25	25	50
	% dentro de Grupo	100	100	100
	% del total	50	50	100

Chi-cuadrado=1.389; GL=1; p-valor=0.239

Fuente: Elaboración propia, 2012



Tabla 4

Distribución de alumnos por género, según el grupo de estudio.

Identificación de Grupo			Experimental	Control (1)	Total
Género	Hombre	Recuento	17	14	31
		% dentro de Grupo	68	56	62
		% del total	34	28	62
Mujer	Mujer	Recuento	8	11	19
		% dentro de Grupo	32	44	38
		% del total	16	22	38
Total	Total	Recuento	25	25	50
		% dentro de Grupo	100	100	100
		% del total	50	50	100

Chi-cuadrado=0.764; GL=1; p-valor=0.382

Fuente: Elaboración propia, 2012.



En las Tablas 3 y 4, se puede observar que no se encontraron diferencias significativas en la distribución de hombres y mujeres según el grupo de estudio, tampoco se encontraron diferencias significativas en la distribución de alumnos por grupo de edad al que pertenecían según el grupo de estudio. De este modo se puede concluir que la distribución de los alumnos en cada grupo de estudio por género y edad de éste fue similar en ambos grupos, es decir, la muestra de alumnos por grupo de estudio fue homogénea.

Tabla 5.

Pruebas estadísticas entre grupos para cada una de las escalas al inicio del estudio.

Comparaciones	Prueba de normalidad				Prueba de igualdad		Prueba T para la igualdad de medias						
	Kolmogorov-Smirnov		de varianza		Levene test		95% I.C. para						
En el Pre	Control (1)		Experimental		F	p-valor	T	Gl	p-valor	Diferencia de medias	E. típ. de la diferencia	la diferencia	
	Z	p-valor	Z	p-valor								Inferior	Superior
Autoestima	0,736	0,651	0,705	0,704	0,853	0,360	-0,627	48	0,533	-0,058	0,092	-0,243	0,127
Asertividad	0,675	0,752	0,568	0,904	0,717	0,401	-1,173	48	0,247	-0,115	0,098	-0,312	0,082
Comunicación	0,796	0,551	0,643	0,803	0,649	0,424	1,157	48	0,253	0,109	0,094	-0,080	0,297
Decisión	0,750	0,627	0,843	0,477	0,007	0,932	0,364	48	0,718	0,047	0,128	-0,211	0,305

Fuente: Elaboración propia, 2012

La Tabla 5 muestra los resultados de las pruebas estadísticas realizadas al inicio del estudio. Las puntuaciones de cada una de las escalas siguen una distribución normal por lo que las técnicas estadísticas paramétricas con supuestos de normalidad son aplicables en nuestro caso. Los resultados de la prueba estadística T sobre igualdad de medias entre el grupo control y experimental nos indican que al inicio del estudio las

diferencias entre las puntuaciones de cada grupo y para cada una de las escalas fueron similares con p-valores superiores a 0.2 de modo que no existían diferencias significativas entre los grupos de estudios al inicio del mismo en ninguna de las escalas del cuestionario.

De este modo los resultados indican una homogeneidad entre los grupos en las habilidades que se van a estudiar.



Tabla 6.

Prueba estadística para estudiar las diferencias desde el momento inicial al momento final en el grupo control.

Grupo Control	Prueba de muestras relacionadas								
Diferencias Pre y Post	Diferencias relacionadas Pre-Post								
	95% I. C. para la diferencia								
	Media	D.T.	E. típ. de la media	Inferior	Superior	t	Gl	p-valor	
AUTOESTIMA	-0,161	0,487	0,109	-0,389	0,067	-1,48	19	0,155	
ASERTIVIDAD	-0,119	0,452	0,101	-0,331	0,093	-1,174	19	0,255	
COMUNICACIÓN	-0,029	0,370	0,083	-0,202	0,144	-0,346	19	0,733	
DECISION	0,008	0,672	0,150	-0,306	0,323	0,055	19	0,956	

Fuente: Elaboración propia, 2012

La Tabla 6 muestra los resultados de las pruebas estadísticas realizadas a cada uno de las escalas del cuestionario para las que se estudiaron las diferencias entre el momento inicial y final del estudio en el grupo control. En este grupo se observa cómo las medias de las diferencias fueron próximas a cero en todas las escalas, indicando no variación de los resultados entre el momento inicial y final del estudio (p -valores > 0.1). Así pues las habilidades de los alumnos del grupo control no variaron a lo largo del estudio de manera significativa

Tabla 7

Prueba estadística para estudiar las diferencias desde el momento inicial hasta el final en el grupo experimental.

Grupo Experimental	Prueba de muestras relacionadas							
Diferencias Pre y Post	Diferencias relacionadas Pre-Post							

	Media	D.T.	E. típ. de la media	95% I. C. para la diferencia		t	Gl	p- valor
				Inferior	Superior			
AUTOESTIMA	-0,556	0,371	0,074	-0,709	-0,402	- 7,481	24	0,000
ASERTIVIDAD	-0,595	0,592	0,118	-0,839	-0,351	- 5,024	24	0,000
COMUNICACIÓN	-0,389	0,521	0,104	-0,604	-0,174	- 3,730	24	0,001
DECISION	-0,553	0,670	0,134	-0,830	-0,277	- 4,132	24	0,000

Fuente: Elaboración propia, 2012

La Tabla 7 muestra los resultados de las pruebas estadísticas aplicadas a cada una de las escalas para estudiar las diferencias en el grupo experimental entre el inicio y el final del estudio.

En todas las escalas se observa **diferencias significativas** entre el momento inicial y el final (p-valores < 0.001), dichas diferencias son negativas por lo que indica un aumento de las puntuaciones de las escalas al final del estudio con respecto al inicio y por tanto una mejora en las habilidades sociales de los alumnos del grupo experimental desde el momento inicial hasta el final del experimento.

Tabla 8.

Resultado para el modelo de la escala de autoestima

Autoestima	Estimaciones de efectos- Modelo de medidas repetidas						
	Parámetro	Estimación	Error típico	gl	T	Sig.	Intervalo de confianza 95%
Límite inferior							Límite superi or
Intersección	2,130	0,074	79,044	28,87	0,000	1,984	2,277

Género							
(Hombre vs. Mujer)	-0,047	0,067	46,613	-0,697	0,490	-0,182	0,088
Edad ([13,14] vs. [15,17])	-0,023	0,068	45,994	-0,338	0,737	-0,160	0,114
Post vs. Pre	0,156	0,089	51,062	1,748	0,086	-0,023	0,335
Grupo Experimental vs. Control	-0,048	0,087	88,092	-0,554	0,581	-0,222	0,125
(1)							
Interacción							
Post * Experimental	0,400	0,122	48,564	3,270	0,002	0,154	0,645

Test de normalidad de los residuos del modelo K-S=0-615; p-valor= 0.844

Fuente: Elaboración propia, 2012

La Tabla 8 muestra los resultados del modelo para la escala de autoestima. Se observa que no existen diferencias en la autoestima según el género del alumno (p-valor=0.490), ni tampoco la edad del alumno interviene en la puntuación de autoestima (p-valor=0.737).

La estimación positiva del parámetro correspondiente al momento post con respecto al pre indica que *la autoestima al final del estudio fue mayor que al inicio* (0.156). Por otro lado, el parámetro asociado al grupo experimental es prácticamente cero y no significativo (-0.048, p-valor=0.581), indicando que al inicio del estudio ambos grupos tenían una autoestima similar (no significativamente diferentes).

Respecto al término interacción es significativa, esto nos indica que la autoestima obtenida es diferente en el grupo experimental con respecto al control en el momento post. El que el parámetro de la interacción sea positivo (0.4) y significativo (p-valor=0.002) expresa que la diferencia de autoestima del momento pre al post en el grupo experimental fue mayor que el grupo control, aumentando de manera significativa la autoestima para el grupo experimental desde el inicio hasta el final del estudio mientras que para el grupo control esas diferencias desde inicio al final no fueron significativas.

En particular el aumento de autoestima en el grupo experimental desde el momento pre al post fue en media de 0.4 más que en el grupo control.

Tabla 9.

Resultado del modelo ajuste a la escala de asertividad.

Asertividad		Estimaciones de efectos fijos(b)					
Parámetro	Estimación	Error típico	gl	T	Sig.	Límite inferior	Límite superior
Intersección	2,203	0,086	55,548	25,696	0,000	2,032	2,375
Género (Hombre vs. Mujer)	-0,098	0,076	44,652	-1,289	0,204	-0,251	0,055
Edad ([13,14] vs. [15,17])	-0,210	0,115	46,189	-1,826	0,074	-0,441	0,021
Post vs. Pre	0,148	0,114	48,280	1,292	0,202	-0,082	0,377
Grupo Experimental vs. Control (1)	-0,306*	0,106	53,358	-2,887	0,006	-0,519	-0,093
Interacción							
Experimental * [13,14]	0,537	0,155	44,599	3,470	0,001	0,225	0,849
Post * Experimental	0,447	0,156	46,410	2,864	0,006	0,133	0,762

Test de normalidad de los residuos del modelo K-S=0.558, p-valor=0.915

Fuente: Elaboración propia, 2012

La Tabla 9 muestra los resultados del modelo ajustado a la escala de asertividad. Tanto los chicos como las chicas tenían asertividad similares en ambos grupos sin que esta se diferenciara al inicio y final del experimento, por lo tanto el género no se

encontró asociado con la asertividad. Los parámetros de las interacciones y la significación asociada a ellos nos indican que en el momento inicial en el grupo experimental la asertividad entre alumnos de 13 y 14 años fue mayor significativamente que en el grupo de alumnos de 15 a 17 (0.537 mayor), mientras que el grupo control la asertividad inicial era menor entre alumnos de 13 a 14 años que entre alumnos de 15 a 17 (-0.210 menor). Inicialmente la media del grupo experimental tenía una asertividad inferior al grupo control (-0.306), sin embargo después del experimento la asertividad en el grupo experimental aumentó de manera significativa con respecto al momento inicial (0.447), mientras que en el grupo control se mantuvo similar al inicio.

Esto indica que el efecto del experimento fue positivo, convirtiendo a un grupo experimental que inicialmente tenía una asertividad más baja que el control en un grupo con una mayor asertividad a posteriori que el grupo control de manera significativa.



Tabla 10.

Resultado del modelo a la escala de la comunicación.

Comunicación							
Estimaciones de efectos- Modelo de medidas repetidas							
n							
Parámetro	Estimación	Error típico	gl	T	Sig.	Intervalo de confianza 95%	
						Límite inferior	Límite superior
Intersección	1,988	0,082	77,428	24,161	0,000	1,824	2,152
Género (Hombre vs. Mujer)	0,083	0,075	45,012	1,100	0,277	-0,069	0,235
Edad ([13,14] vs. [15,17])	0,121	0,076	44,396	1,582	0,121	-0,033	0,275
Post vs. Pre	0,060	0,098	49,341	0,608	0,546	-0,137	0,257
Grupo Experimental vs. Control (1)	0,079	0,097	87,590	0,815	0,417	-0,114	0,273
Interacción Post * Experimental	0,329	0,134	46,849	2,448	0,018	0,059	0,599

Test de normalidad de los residuos del modelo **K-S=0.899; p-valor=0.393**

Fuente: Elaboración propia, 2012

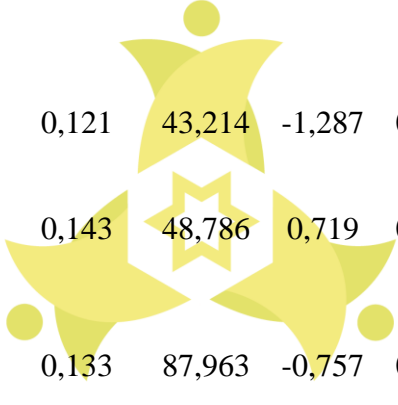
Con respecto a la comunicación la Tabla 10 muestra los resultados del modelo para dicha escala. Ni el género ni la edad se encontraba asociado de manera

significativa con la comunicación. Inicialmente no se observaron diferencias entre el grupo experimental y el control pero una vez realizado el experimento, se observó que el grupo experimental aumentó de manera significativa su comunicación (p-valor=0.018) con respecto al grupo control. La comunicación en el grupo experimental aumentó 0.329 más una vez realizado el experimento, mientras que el grupo control mantuvo una comunicación similar a la del inicio del estudio



Tabla 11.
Resultado del modelo a la escala de la toma de decisión.

Decisión		Estimaciones de efectos fijos(b)					
Parámetro	Estimación	Error típico	gl	T	Sig.	Intervalo de confianza 95%	
						Límite inferior	Límite superior
Intersección	2,259	0,104	85,767	21,755	0,000	2,053	2,465
Género (Hombre vs. Mujer)	-0,147	0,079	41,650	-1,858	0,070	-0,306	0,013
Edad ([13,14] vs. [15,17])	-0,155	0,121	43,214	-1,287	0,205	-0,399	0,088
Post vs. Pre	0,103	0,143	48,786	0,719	0,476	-0,185	0,390
Grupo Experimental vs. Control (1)	-0,101	0,133	87,963	-0,757	0,451	-0,365	0,164
Interacción Experimental * [13,14]	0,431	0,161	41,677	2,674	0,011	0,106	0,757
Post * Experimental	0,450	0,198	46,242	2,274	0,028	0,052	0,849


 * A I C E *
 ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Test de normalidad de los residuos del modelo K-S=0.435; p-valor=0.991

Fuente: Elaboración propia, 2012

La Tabla 11 muestra los resultados del modelo para la escala de decisión. Al igual que ocurría con la escala de asertividad, para el caso de la decisión se observó que inicialmente en el grupo experimental la decisión fue mayor entre alumnos de 13 y 14 años que entre los alumnos de 15 a 17 (0.431, p-valor=0.011), mientras que el grupo control la decisión fue similar en ambos grupos de edad. A modo general, al inicio del estudio no existieron diferencias entre el grupo experimental y control, sin embargo, una

vez realizado el experimento se observó un *aumento significativo de decisión en el grupo experimental* con respecto al control (0.45, p-valor=0.028). De modo que el efecto del experimento en la decisión mejoró positivamente en el grupo experimental mientras que en el control se mantuvo similar al inicio.



Tabla 12
Comparación de las notas en el momento inicial entre ambos grupos.

Comparación en el pre													
Prueba de normalidad		Prueba de igualdad de varianzas				Prueba T para la igualdad de medias							
Kolmogorov-Smirnov		Levene test				t	gl	p-valor	Diferencia de medias	E. típ. de la diferencia	95% I.C. para la diferencia		
Z	p-valor	Z	p-valor	F	p-valor					Inferior	Superior		
0,977	0,295	0,617	0,841	3,055	0,087	-	0,04	48	0,963	-0,008	0,174	-0,357	0,341

Fuente: Elaboración propia, 2012


* A I C E *
ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

La Tabla 12 muestra la homogeneidad de los grupos al inicio del estudio con respecto a las notas obtenidas, donde la media de las diferencias en valor absoluto entre las notas fue inferior a 0.01 puntos indicando no ser significativa estas diferencias (p-valor=0.963).

Tabla 13

Resultado para el modelo de escala de notas

Nota	Estimaciones de efectos- Modelo de medidas repetidas						Intervalo de confianza 95%	
	Estimación	Error típico	gl	T	Sig.	Límite inferior	Límite superior	
Intersección	3,236	0,139	70,083	23,202	0,000	2,957	3,514	
Género (Hombre vs. Mujer)	-0,032	0,132	41,603	-0,243	0,809	-0,299	0,235	
Edad ([13,14] vs. [15,17])	0,037	0,133	40,200	0,280	0,781	-0,231	0,306	
Post vs. Pre	-0,152	0,154	45,022	-0,984	0,330	-0,462	0,159	
Grupo Experimental vs. Control	-0,010	0,163	83,478	-0,062	0,951	-0,334	0,313	
Interacción Post * Experimental	0,328	0,211	42,684	1,555	0,127	-0,097	0,753	

Fuente: Elaboración propia, 2012

En la Tabla 13 al comparar las notas antes y después del experimento en el grupo control y experimental, podemos observar que no se encontraron diferencias significativas.

Con el objetivo de ajustar las diferencias por el género y la edad de los alumnos se aplicó un modelo de regresión para medidas repetidas. Los resultados del modelo de regresión ajustado indicaron que tampoco se encontró diferencias según el grupo, género o edad, Es decir, que no existió diferencias significativas en las calificaciones obtenidas por los alumnos según el género de éste o su edad o si el alumno se encontraba en el grupo control o experimental. De igual modo, aunque se observa un aumento en las calificaciones del grupo experimental desde el inicio hasta el final del experimento, tampoco resultaron ser diferencias estadísticamente significativas.

Referencias Bibliográficas

- Alberti, R., & Emmons, M. (1978). *Your Perfect Right: A guide to assertive behavior*. California, EUA: Impact Publishers.
- Bouche, H., y Hidalgo, F. (2006). *Mediación y orientación familiar*. Madrid: Dykinson, S.L.
- Caballo, V. (2009). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales* (Octava ed.). Madrid: Siglo XXI.
- Cohen, E. (1994). *Designing Groupwork: Strategies for the heterogeneous classrooms*. New York.
- Constitución, P. (2004). *Constitución Política de la República de Panamá*. Panamá: Gaceta Oficial
- Gavilán, P. y Alario (2010). *Aprendizaje cooperativo*. Madrid, España: CCS.
- Johnson, D., Johnson, R., & Holebuc, E. (1999a). *Los nuevos círculos de aprendizaje*. (M. Wald, Trad.) Argentina: Aique.
- Melero, M., y Fernández, P. (1995). El aprendizaje entre iguales. En P. Fernández, y M. Melero, *La interacción social en contextos educativos* (págs. 35-98). Madrid, España: Siglo XXI.
- Monjas, M. (2000). La enseñanza de las habilidades en el contexto escolar. En C. y Ministerio de Educación, *Las habilidades sociales en el currículo* (pág. España). Secretaría General Técnica.
- Moreno, J. (2011). *Código de la Familia y del Menor* (Décima ed.). Panamá: Mizrachi & Pujol, S.A.
- ONU. (1948). *Declaración universal de los derechos humanos*. Nueva York.
- ONU. (1994). *Congreso mundial de educación especial*. Salamanca, España.
- ONU. (2000). *Objetivos del milenio*. Nueva York
- UNESCO. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para todos*. Nueva York.
- UNESCO. (2001). *Docentes para las escuelas del mañana: análisis de los indicadores educativos mundiales*.
- Zavala Berbena, M. A., Valadez Sierra, M. d., y Vargas Vivero, M. d. (2008). Inteligencia emocional y habilidades sociales en adolescentes con alta aceptación social. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, volumen 6(2), 319-338.

3. EL CABALLO Y YO: LA INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA ASISTIDA A CABALLO (I.A.C.) COMO VÍA DE DESARROLLO DE LA COMPETENCIA EMOCIONAL EN MENORES DE CRAE.

M^a Belen Franquet Montufo

Resumen

La intervención psicoeducativa asistida con caballos (I.A.C.) nos ofrece un espacio óptimo de mediación para el desarrollo de habilidades de ajuste social. En este contexto, jóvenes de alto riesgo social (CRAE) con o sin limitación cognitiva y trastornos conductuales mejoran, entre otras, su conciencia emocional, su capacidad de regulación y la gestión de conflictos. La metodología empleada aúna, entre otras, técnicas de trabajo en equipo cooperativo, aprendizaje guiado por descubrimiento o parejas de tutoraje que, partiendo de actividades vivenciales, corporales y funcionales, pone en marcha aspectos relevantes de la competencia emocional, así como funciones cognitivas básicas.

El profesional será el responsable de construir situaciones óptimas de aprendizaje y crecimiento personal que, gracias a la motivación intrínseca generada por la interacción con los caballos, los chicos/as afrontaran con afán de superación.

El caballo, por sus características biomecánicas, etológicas y contextuales, nos facilita situaciones en las que poner en marcha múltiples habilidades que favorecerán la mejora de la autoestima, los vínculos sociales sanos y más equilibrados, y la tolerancia a la frustración, todos ellos elementos claves de la mejora de la gestión de los conflictos interpersonales.

Palabras clave: I.A.C. (intervención asistida a caballo), Riesgo social, Competencia emocional, Habilidades de ajuste social.

Introducción

El proyecto que presentamos se lleva a cabo en la Fundación de Terapias Equestres la Manreana, en Lleida, en la que ofrecemos la Intervención Asistida a Caballo como vía de desarrollo holístico de la persona. En este caso concreto, centramos la intervención psicoeducativa en un grupo de cinco niños y adolescentes de un CRAE de la zona, con el objetivo de mejorar sus habilidades de ajuste social.

El caballo y yo: la intervención psicoeducativa asistida a caballo como vía de desarrollo de la competencia emocional en menores de CRAE

Contextualización

El proyecto que presentamos desde la Fundación de Terapias Ecuestres y zooterapia la Manreana se ubica dentro del ámbito de atención a la salud física y mental, la autonomía de personas con discapacidad física, psíquica o sensorial y la atención a colectivos en situación de riesgo o exclusión social. Se estructuran actividades de ocio, psicoeducativas y terapéuticas dentro de un espacio inclusivo, abierto también a la población en general, para realizar actividades educativas en interacción con el medio natural y animal. Ofrecemos programas dirigidos a la adquisición de habilidades competenciales pre- laborales que faciliten la posterior inserción laboral, con posibilidad de prácticas en la misma fundación.

La Fundación se constituye asimismo como centro formativo homologado y reconocido por la F.E.T.E. (Federación Española de Terapias Ecuestres), que asegura la calidad profesional del mismo y los requisitos de seguridad establecidos.

Objetivos del proyecto

Los objetivos generales son los siguientes:

- Ofrecer un espacio de desarrollo y mejora global para personas con discapacidades varias (neuromotoras, físicas, psíquicas, sensoriales, etc.), Proyectos educativos destinados a los grupos de adaptación curricular del segundo ciclo de la ESO, centrados en el desarrollo de la competencia emocional y de las estrategias de aprendizaje, así como un programa de trabajo de adquisición de habilidades de ajuste social dirigido a jóvenes en situación de riesgo de exclusión. Será en esta última dimensión donde centraremos el trabajo presentado.

- Proporcionar una oferta complementaria de actividades de ocio para las personas discapacitadas, aprovechando y adaptando las instalaciones de la granja escuela y el entorno de campo para que todas las personas se sientan cómodos durante sus estancias.

- Buscar colaboración económica entre instituciones, empresas y particulares con el fin de becar una parte del coste de las terapias a las personas usuarias que más lo necesiten.

- Promover la formación, investigación e innovación en el ámbito de las actividades asistida con animales, tanto dentro de la vertiente terapéutica, como psicoeducativa o de ocio.

Colectivo específico a quien va dirigida la intervención psicoeducativa asistida con caballos.

El colectivo específico en el que queremos centrar la intervención está formado por cinco niños y adolescentes del Centro Residencial de Acción Educativa Llar Vilanova de la Fundación Persona y Valores.

Descripción

El Llar Vilanova es un CRAE situado en Vilanova de Bellpuig que atiende 24 niños de edades comprendidas entre los 5 y los 16 años que se encuentran en situación de alto riesgo social. El imperativo de evitar separar hermanos implica que esta franja de edad sea flexible y que actualmente se atienda a niños de entre los 2 y los 17 años. Según el decreto 284/1996, de 23 de julio de regulación del Sistema Catalán de Servicios Sociales modificado por el Decreto 176 /2000, el CRAE se define como un servicio residencial de acogida, guarda y educación de sus usuarios, mientras no pueden volver con su familia y / o se les encuentra una familia de acogida.

Los objetivos de un CRAE son: guarda y educación mientras que las funciones son la acogida y convivencia, el alojamiento y la manutención, el descanso y ocio, la higiene y atención psicológica, social y educativa.

Según el PEC a nivel general, las características psicológicas y emocionales de los menores residentes del CRAE son:

- Disminución psíquica
- Retraso y / o dificultad de desarrollo madurativo
- Comportamiento del niño que supone un estrés adicional (exigente, nervioso, hiperactivo, oposicionismo, problemas de sueño, comida...)
- Problemas de desarrollo a nivel intelectual, conductual, cognitivo, emocional y/o relacional.
- Trastornos de personalidad y patologías psiquiátricas
- Crisis de ansiedad.
- Baja tolerancia a la frustración.
- Autoestima baja.
- Poca conciencia de su realidad personal y familiar.
- Dificultades de autocontrol.
- Falta de límites.

- Alteraciones en las funciones fisiológicas: sueño, alimentación, enuresis.
- Falta de afecto.
- Dureza emocional.
- Altibajos en el estado anímico.
- Dificultades de relación.
- Falta de unas figuras parentales estables y normalizadas.
- Conducta de fuga (física: huida, psíquica: adicción a tóxicos).

Referente a las familias de los menores, la mayoría se caracterizan por tener serios problemas tanto a nivel personal como psicosocial, con una dinámica familiar muy desestructurada, falta de recursos económicos, siendo a veces los usuarios habituales y cronificados a nivel de diferentes servicios sociales. Estas familias tienden a presentar una nula percepción de las necesidades afectivas, físicas y psíquicas del menor, o bien, aunque conocen estas necesidades, no las pueden satisfacer por la falta de recursos personales y / o familiares.

Análisis de necesidades

Aunque desde el CRAE diariamente se hace un trabajo socioeducativo para abordar los aspectos relacionados a la salud mental de los menores como la resolución de conflictos, la canalización de angustias que presentan, la expresión de emociones y sentimientos, frustraciones y la gestión de las carencias afectivas, entre otras, la necesidad de abordar algunas carencias de una manera más concreta individual los lleva a recurrir al apoyo externo de la intervención psicoeducativa con animales

Así pues, desde el equipo de profesionales del CRAE se detecta la necesidad de trabajar específicamente la competencia emocional de algunos de los chicos / as. Las conductas que rápidamente denoten esta carencia son aquellas muy inhibidas, ligadas a una baja autoestima y escasas habilidades sociales, la baja tolerancia a la frustración con los consecuentes bloqueos o reacciones explosivas, los problemas para establecer vínculos de unión equilibrados y la gestión positiva de la relación con la familia de origen.

Paralelamente, desde la Fundación de Terapias Ecuestres y zooterapia la Manreana, queremos dar una estructura más consistente en la intervención psicoeducativa que ya hace unos años ofrecemos a este perfil de usuarios, y que llamamos TRAC -Trabajo Reconducido Con Caballos - por la mejora de sus habilidades

sociales y personales , teniendo en cuenta las valoraciones de las experiencias anteriores, incorporando los nuevos conocimientos teóricos adquiridos en relación al tema de la competencia emocional y, sobre todo, partiendo de la valoración positiva que los profesionales del CRAE hacen.

Plan de trabajo para la competencia emocional en los menores de Crae en el contexto de intervención psicoeducativa asistida con caballos

Conceptos previos

Aprendizaje- estrategia - habilidad- capacidad - competencia

Según Blanco (2007) el aprendizaje es un proceso socialmente mediado en que se establece un compromiso entre docente y discente para hacer efectivos los cambios constantes en el conocimiento, en el comportamiento, en el pensamiento y en la acción. Gracias a los cambios que provoca la mediación, se adquiere la experiencia que nos traerá nuevas interacciones entre el conocimiento y los estímulos, el clima que se genera y el entorno que lo acoga. En cualquier caso, el aprendizaje requiere un estilo , una manera de hacer las cosas, una acción estratégica que aporte alternativas , consiga nuevas finalidades, decida el tipo de relaciones que se puedan establecer para desarrollar capacidades, adquirirá las habilidades y destrezas suficientes que proporcionen competencias: capacidades más evolucionadas y determinantes para lograr un ajuste social más exitoso y eficaz .

Pozo (1996) considera el aprendizaje como un conjunto de cambios en la conducta y de pensamiento que se lleva a cabo como consecuencia de la experiencia. El aprendizaje convierte la información adquirida del contexto de conocimiento. Este describe, predio y explica la realidad, y, por tanto, reduce la incertidumbre que se pueda dar. Para aprender podemos seguir conformándonos. Para aprender podemos seguir conformándonos con que los alumnos memoricen y sepan repetir los contenidos, o que sean capaces de exponerlos; así conseguiremos que desarrollen habilidades de reconocimiento y comprensión.

Así pues, rechazamos el tópico del aprendizaje como capacidad de almacenar contenidos en la memoria y vemos cómo éste se vincula al concepto de estímulo tanto por los docentes como por los discentes; los docentes utilizan estímulos estratégicos que garanticen una enseñanza progresiva y los discentes utilizando estímulos estratégicos que favorezcan la autonomía y hagan más significativos y funcionales los aprendizajes.

Todo aprendizaje presupone estímulos e incentivos que mantengan la motivación y permitan contrastar nuevos modelos de respuestas o de comportamiento, tanto si el aprendizaje es espontáneo - tiene lugar después de interacciones casuales entre el organismo y el ambiente -, como si el aprendizaje es orientado - cuando una

persona emite estímulos específicos que provocan cambios en la personalidad - . La educación se fundamenta en la ejercitación sistemática y espontánea de las capacidades y se complementa con la guía y control de los educadores mediante acciones estratégicas para asimilar competencias propias.

Pozo y Monereo (1999) hablan de las estrategias como sistemas conscientes de decisión donde el mediador, a través del cesio gradual de estas, facilita al alumno la autonomía y favorece la autorregulación y la toma de decisiones.

Para capacidades entienden aquellas aptitudes, disposiciones o suficiencia para hacer algo y lograr el desarrollo integral de la persona (Blanco, 2007). Para ello debemos determinar el potencial que cada persona dispone para adquirir y desarrollar, a partir de nuevos conocimientos, habilidades o destrezas necesarias para mejorar, ya sea grupalmente o individualmente las capacidades

Las habilidades se muestran como respuestas controladas en interacción con los contenidos aprendidos y orientadas, de forma más o menos eficaz, a la consecución de los objetivos propuestos. Permiten controlar, en el espacio y el tiempo, aprendizajes simples o acciones complejas. Toda habilidad es resultante de una acción aprendida, a menudo, dedicando tiempo, y condicionada por el conjunto de recursos de que se dispone en el momento de escoger una respuesta, y por el grado de integración de las informaciones para el desarrollo de las capacidades. La cantidad y calidad de habilidades de que la persona dispone determinará el grado de eficacia y / o logro de los objetivos previamente fijados.

Blanco (2007) considera que la competencia es aquella que establece una combinación dinámica entre las diferentes capacidades y pone en práctica, de forma integrada y controlada, aquellos conocimientos, habilidades y rasgos de personalidad adquiridos, utilizando valores que la favorezcan. La capacidad es el saber mientras que la competencia es el saber aplicarlo. De esta manera, las competencias conseguidas aumentan la fuerza de las capacidades creando un bucle continuo de relación entre ambas. Es importante decir también que las competencias sólo toman forma en acción: la competencia no reside exclusivamente en la capacidad, sino en la puesta en marcha de tales recursos.

Las competencias se convierten en características permanentes en las personas que ejecutan tareas o realizan trabajos combinando las diferentes capacidades: la cognitiva (conocimientos y habilidades cognitivas), la afectiva (motivaciones, actitudes y rasgos de personalidad), la conductual (aspectos psicomotrices, habilidades físicas y destrezas) y la psicofísica o psicofisiológica.

El proyecto que nosotros presentamos parte de la concepción del aprendizaje como proceso de desarrollo integral de la persona siendo el propio sujeto quien construye el conocimiento desde la interacción condicionado por la mediación que se

plantea durante el proceso. La idea de que el docente/educador es el orientador, potencia las relaciones entre la mediación y el mundo interior y exterior del sujeto, hace que planteamos nuestra intervención pedagógica fomentando el uso estratégico de la mediación. La intervención psicopedagógica asistida con caballos se presenta como espacio de vida real (no artificial, en un sentido excesivamente controlado y programado) pero a la vez suficientemente pautado, en el que se generan interacciones positivas con el entorno que mejoran el desarrollo integral de las capacidades del individuo.

Mostramos a continuación una relación de habilidades que puede verse favorecida en el espacio psicoeducativo de intervención mediada con caballos:

- **Habilidades asimiladoras del conocimiento.** De las habilidades cognitivas propuestas por Monereo (1994) destacamos:

- o Observación y reconocimiento

- o Comprensión .

- o Análisis y síntesis .

- o Interpretación y transferencia

- o Evaluación

- **Habilidades físico- motrices.** De las habilidades clasificadas por Gundlach (1968) en Meinel y Schnabel (1987) y Manno (1995) destacamos:

- o Adquisición y asimilación de posturas y movimientos .

- o Equilibrio

- o Orientación .

- o Relajación .

- o Ritmo .

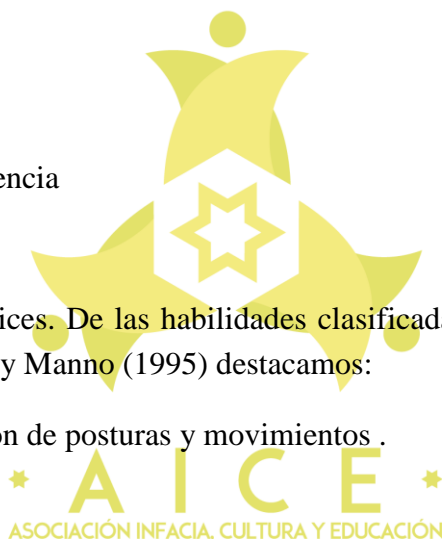
- o Reacción motora

- o Anticipación motora

- **Habilidades sociales.** De las habilidades que por Goleman (1996) nos ayudan a relacionarnos con los demás, destacamos las siguientes:

- o Influencia .

- o Comunicación



- o Manejo de conflictos
- o Liderazgo
- o Catalizador de cambios
- o Establecer vínculos de unión
- o Colaboración y cooperación
- o Capacidad de equipo

Ataremos aquí el concepto de inteligencia. Inteligencia social como la habilidad para entender sentimientos, pensamientos y comportamientos de las personas de las personas, incluido uno mismo, situaciones interpersonales, y también para Actura apropiadamente de acuerdo a este entendimiento. La inteligencia social se compone de una serie de habilidades que permiten al individuo a plantear y resolver problemas interpersonales y crear productos sociales útiles. La inteligencia social puede ser por tanto comparada con la competencia social.

• Habilidades o destrezas intrapersonales. De las habilidades que Goleman (1996) y Salovey y Mayer (1990) citados por Vallés (2003) determinan como conjunto de habilidades personales y emocionales necesarias para afrontar las demandas y las presiones del entorno, destacamos las más significativas:

- o autoconciencia.
- o Confiabilidad
- o Interés y compromiso
- o Automotivación



La suma de los dos últimos bloques -habilidades sociales y habilidades intrapersonales- da lugar a la conocida " Inteligencia Emocional" concebida por Goleman (1999) como una serie de capacidades potenciales subyacentes - entre las que incluye la empatía -, así pues, las competencias emocionales serían las capacidades o habilidades adquiridas que permiten manejarse en el ámbito social, laboral, etc.

Destacamos aspectos como:

- a. Reconocimiento de las propias emociones o atención a éstas cuando se presentan, sabiendo reconocer los sentimientos y siendo conscientes de ellos
- b. Claridad en la percepción de nuestras emociones.

c. Reconstrucción de las emociones, manejo, gestión de los sentimientos, disminuyendo la angustia, la ansiedad o la depresión.

Como factores intrapersonales condicionantes, destacamos:

La Empatía o aptitud para ponerse en el lugar del otro, comprender a los demás e interpretar las emociones de los demás.

Las Habilidades Sociales o estrategias de resolución de problemas interpersonales, saber expresar correctamente el propio punto de vista respetando el de los demás, etc.

La Motivación (Blasco Guiral, JL, et Altri, 2002), fundamentalmente la intrínseca, aquella que nace del propio sujeto y que no depende de refuerzos o recompensas externas al mismo.

Aspectos pedagógicos que justifican el trabajo mediado con caballos

Antes de pasar a describir propiamente la intervención psicoeducativa asistida con caballos, presentaremos las características del equino y sus aspectos pedagógicos que justifican su presencia en el proyecto.

Según Lisandro (2004) el caballo es un animal herbívoro, presa, por tanto curioso y neofóbico, gregario, que vive en manada -de ahí su carácter sociable - estructurando su grupo en unos órdenes de jerarquía, ya sean heredados o adquiridos, muy estrictas que son cumplidos por todos sus integrantes. Independientemente de la posición que ocupa cada animal dentro de la manada, el simple hecho de pertenecer a ella y estar protegido por los demás integrantes hace que se sienta seguro. La convivencia en grupo les ofrece más posibilidades de sobrevivir a los ataques de los depredadores. El caballo estabulado, al perder el grupo de referencia, sigue necesitando de una figura que le guíe y, al mismo tiempo, le ofrezca seguridad. Para entender las características y a su vez la importancia de la relación interactiva que puede establecer con los humanos, hay que considerar los siguientes aspectos:

Los *sentidos*. Dispone de sentidos que las personas no poseemos o si los poseemos están poco desarrollados e incluso aletargados. Entre otros encontramos la premonición y la orientación. Los más desarrollados son la vista, el oído y el olfato.

- La vista del caballo ha evolucionado de manera diferente a la del humano, tiene los ojos situados a los lados de su cabeza, de modo que puede cubrir casi totalmente su entorno sin ser sorprendido y devorado.

- El oído, como todo animal de presa, es uno de los sentidos más desarrollados y sensibles que posee. Le ayuda a prevenir los ataques por sorpresa, sus orejas se mueven en todas direcciones, independientemente una de la otra, por lo que puede concentrarse perfectamente en los sonidos de dos situaciones diferentes.

- El olfato juega un papel muy importante para conocer a sus congéneres por el olor, olfatear el viento en busca de agresores, reconocer alimentos, etc.

- El tacto un sentido que se encuentra en toda la extensión de su cuerpo, como las personas, pero se encuentra más desarrollado en unos pelos largos y fuertes situados cerca de los ojos, en el hocico y la barbada, que les ayudan a saber la proximidad de los objetos.

- El gusto les ayuda a seleccionar los alimentos necesarios a nivel nutricional a cada momento.

Estas particularidades hacen que el caballo sea un animal muy sensible y atento a todo lo que sucede en su entorno. Neofóbico por definición y por su supervivencia en estado natural, requiere de nuestra parte aproximarnos a él de forma cautelosa y confiada. Nos valdremos de esta sensibilidad y del sentido de jerarquía descrito anteriormente para definir nuestro comportamiento con él, que deberá ser bueno y confiable, impartiendo órdenes con sentido y no con violencia y sin lógica.

Su *forma de pensar* es el segundo aspecto a considerar. El esquema mental del caballo requiere que se establezcan pautas de interacción claras y lógicas en nuestra relación. En su comportamiento no tienen cabida las ambigüedades ya que cualquier indecisión resultaría muy desfavorecedora para un animal de presa, y una clara ventaja para sus depredadores. Así pues, la actitud de fuga es la principal defensa ante cualquier situación no muy clara; después de esta primera reacción, y cuando el caballo ya ha puesto de por medio la distancia prudencial, observa e incluso puede volver, si sus sensores de alerta no le indican lo contrario. Organiza la información que percibe de forma dicotómica, y nosotros tenemos que tenerlo en cuenta a la hora de acercarnos a él: seguridad / peligro, lógico / ilógico, agradable / desagradable, posible / imposible serán las polaridades más importantes que a continuación presentamos:

- Seguridad / peligro. La neofobia caracteriza la conducta del caballo, que considera peligroso todo lo nuevo, llevándole a actuar con recelo y desconfianza. Es por ello que deberíamos preparar la presentación de un objeto extraño dejándole oler y mirar y acompañando con nuestras caricias y nuestra voz en tono suave. Si en la relación con el animal se percibe confianza y sosiego, él aceptará lo que le ofrecemos sin sentirse amenazado.

- Lógico / ilógico. Debemos pedirle al caballo respuestas lógicas no desde nuestra perspectiva, sino según su punto de vista, intentando ser empáticos en todo momento. Si establecemos una gradación lógica y progresiva en las exigencias y recompensamos

como se merece cada respuesta, lograremos que comprenda nuestras peticiones y vaya accediendo a hacer cosas que de otra forma no realizaría. Lo que es lógico induce al caballo a hacerlo.

- Agradable / desagradable. Estas sensaciones nos ayudan a hacer entender al caballo lo que esperamos de él; debe asociar cada acción a una de las dos. Reforzar de forma positiva y agradable la respuesta que deseamos, con caricias o voz cálida. En nuestra relación con el caballo debemos ser muy claros a la hora de pedir y sumamente razonables en el momento de reforzar la acción, bien sea positiva o negativamente.

- Posible / imposible. Debemos tener siempre en cuenta la capacidad, tanto física como mental, del caballo, así como su grado de preparación para comprender lo que le queremos enseñar. Es importante que sepamos valorar su madurez adaptando nuestra demanda a su raciocinio. Si ajustamos nuestra conducta al sentido común que rige la manera de relacionarnos con el caballo y su entorno, advertiremos la necesidad de anticipar y acompañar todo lo nuevo que pueda generar desconfianza, así como ser claros y justos tanto en las demandas como en los refuerzos a sus respuestas, y adecuar las exigencias a las capacidades y el nivel de madurez del animal.

Estas polaridades exigen de nuestra relación una planificación reflexionada para cada actuación, a la vez que tendremos que estar dispuestos a reconducir nuestra actuación en sus reacciones y ajustar nuestras demandas cada posibilidad de respuesta. La claridad, la lógica y la equidad en nuestras acciones, harán del caballo un animal calmado, confiado y atento.

La *etología* es el tercer aspecto. Según Irwin (2004) los caballos no hacen distinciones entre su sentir y su actuar. La psicología equina se refleja en su fisiología y viceversa, por lo que no tiene sentido hablar por separado de ambas. Irwin considera que los caballos nunca mienten y, en consecuencia, no conciben que se les mienta. Así pues, para los equinos, lo que transmitimos con nuestro lenguaje corporal es realmente lo que queremos transmitir. Si combinamos esta honestidad con el sensible estado de alerta visto anteriormente, se establece un vínculo comportamental. Aunque escuchan nuestras órdenes verbales, realmente sólo se interesan por nuestra forma de comportarnos; los caballos son según actuamos.

Las personas hemos aprendido a devaluar el lenguaje corporal e favor del lenguaje verbal, éste nos permite disfrazar los verdaderos sentimientos. A pesar de ello, nuestro lenguaje corporal es tan transparente como el del caballo, simplemente nos hemos acostumbrado a no hacerle caso. A mayor nivel de civilización, más complejo e impersonal es éste, y resulta más cómodo enmascarar lo que realmente pensamos, pero nuestros sentimientos reales siguen estando reflejados en nuestros cuerpos. Los caballos tienen la capacidad de leer nuestro estado real y reaccionar a lo que ven y lo que sienten. Nos ofrecen un feedback de lo que perciben con nuestros cuerpos. Si aprendemos a

recibir lo que los caballos nos ofrecen, descubrimos cómo somos realmente y, a la vez, como interaccionamos.

Irwin (2004) afirma que los caballos necesitan de nosotros que seamos unos líderes consecuentes, alguien en quien confiar y con quien contar en cada momento. Para fraguar esta interdependencia debemos ofrecer una línea de conducta ordenada y lógica. Si actuamos o intentamos fingir, ellos se darán cuenta. Todo lo que se pretenda hacer con el caballo, primero deberíamos percibirlo nosotros mismos.

No debemos olvidar que los equinos rigen su vida en manada, en función del liderazgo estipulado. La figura que conseguimos al aproximarnos al animal es el binomio jinete-caballo; ambos deberían crear una unidad en la que cuerpo y mente estén equilibrados y trabajan conjuntamente para conseguir el máximo potencial. El jinete adopta el rol de guía o líder del animal, obteniendo su total confianza, mientras que el caballo se convierte en un ágil y poderoso compañero, deseoso de colaborar con él. En definitiva, tal y como Irwin enuncia, la naturaleza del caballo exige de nosotros un determinado comportamiento. Como animal originariamente gregario, una vez domesticado y estabulado necesita de un líder en quien confiar, y ese rol es el que nosotros tenemos que aprovechar. La relación entre el binomio persona-caballo nos proporciona el conjunto de normas lógicas y el lenguaje corporal, basado en la etología equina, necesario para establecer una interacción positiva entre ambos y poder obtener así un objetivo común.

El cuarto aspecto a considerar es su *biomecánica*. Según la Asociación Mexicana de Equitación Terapéutica (2004) la comunidad científica y médica fundamenta la equinoterapia en varios factores no exclusivos para las personas con necesidades educativas especiales. Destacamos los siguientes:

- *Movimiento tridimensional y rotativo*. Los movimientos de una persona a caballo al paso son muy similares a los de una persona caminando, dado que en ambos casos el movimiento en la pelvis humana y el tronco sigue el mismo patrón. Tales movimientos rítmicos (cadencia de arriba a abajo, movimiento lateral, rotación ligera, inclinación pélvica anterior y posterior) transmiten al jinete de 90 a 120 impulsos, en función del caballo elegido, que estimulan física y neurológicamente todo el cuerpo humano. Tal proceso de estimulación produce endorfinas, minimizando la generación de arcanos y favoreciendo la sinapsis neuronal, permitiendo a la vez que el cerebro identifique músculos, miembros, órganos, etc. y facilita que éste reciba las instrucciones pertinentes, beneficiando el proceso de rehabilitación neuro-muscular o, si se diera el caso de daños neurológicos, propiciando y fortaleciendo la plasticidad cerebral.

- *Estimulación neuro-sensorial*. El cadente movimiento del equino y el ambiente motivador, distendido y natural que rodea el momento de la monta a caballo favorece que el jinete obtenga toda su disposición para el aprendizaje. Estimular el cerebro mediante los cinco sentidos de base favorece las sinapsis neuronales de las diversas

áreas cerebrales y desarrolla procesos mentales complejos que a su vez se organizan en sistemas de zonas que trabajan conjuntamente.

- Finalmente el contexto es uno de los aspectos importantes a considerar en la relación persona-caballo como espacio para el desarrollo de capacidades. Bazzi (2004) sitúa a la persona en un lugar abierto y natural, donde la espera un abanico de sensaciones que facilitarán la actividad integradora: energéticas, sonoras, olfativas, táctiles y visuales. Esto nos lleva a recordar lo que Vygostsky (1977), en educación, denominaba interdependencia entre el aprendizaje y el desarrollo del conocimiento en interacción con el medio.

Consideremos la intervención psicoeducativa asistida con caballos como un proceso de construcción donde cada aprendiz construye nuevos modelos en su psique, en su conducta, en su cuerpo, en su universo. Hablaremos de intervención activa del jinete en su propio proceso de aprendizaje, estimulado por un mediador - el caballo - y un facilitador - el educador - . Se utiliza el aprendizaje por descubrimiento de Bruner ya que atribuye importancia a la actividad directa de la persona sobre su realidad, es más importante el cómo se aprende que lo que se aprende, condición indispensable para adquirir significativamente una información. La toma de conciencia del jinete respecto a su conducta, sus emociones, su control postural y su entorno serán básicas a lo largo del proceso, por lo que la reflexión, la planificación y el autocontrol entrarán en juego en cada momento.

Toda experiencia centrada en las diferencias individuales parte de la implicación tanto emocional como actitudinal del educando, que con cada ejercicio va enriqueciendo su conocimiento interior. Consecuentemente, los cuatro pilares de la Inteligencia Emocional, propuestos por Cooper (1999) fácilmente toman forma en la intervención asistida con caballos (I.A.C.):

A I C E
ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

1. El conocimiento emocional , centrado en los estados emocionales inteligentes del aprendiz producidos por las nuevas sensaciones y emociones , la calibración de su valor y confianza tanto en sí mismo como en el mediador , la retroinformación del entorno y la conexión con éste.
2. La aptitud emocional, basada en la construcción de nuevos modelos de conocimiento a partir del descubrimiento de las potencialidades propias, de la mejora de la confianza, la capacidad de escucha y de seguridad en sí mismo. En definitiva, el sacar provecho de la propia limitación.
3. La profundidad emocional, al replantearse el educando su propio modelo de vida a partir de la integración de los cambios experimentados.
4. La inteligencia emocional, evidenciada en el efecto a largo plazo en la vida diaria del aprendiz, en la manera de resolver los conflictos, asumir presiones, etc. La I.A.C parte del cambio como generador de aprendizaje y desarrollo integral de las capacidades de la persona, al intentar situar cada nuevo reto en la zona de desarrollo próximo del educando, concepto acuñado por Vygotsky

(1997) al considerar a éste como un todo único, diferente y cambiante que se ve modificado en su totalidad interviniendo en una parte.

Además, el hecho de trabajar en pequeños grupos (parejas) facilita los siguientes aspectos:

- Nos permite trabajar en equipo como compañeros, respetando la diversidad de cada uno.

- Aumenta la participación. Todo él está basado en la participación, implicación y compromiso.

- Anima a ser proactivos en lugar de reactivos. El caballo no acepta que seamos reactivos.

- Nos permite trabajar sistemáticamente, sin improvisar, todo tiene que tener un porqué.

- Nos ayuda a mejorar las habilidades en todos los ámbitos que se hayan previsto como necesarios para la adquisición de las competencias básicas.

La Teoría de la Inteligencia Emocional

Una vez mencionadas, por bloques, las habilidades en que podemos hacer más inciso a partir del proyecto educativo de Intervención psicoeducativa asistida con Caballos, presentamos el punto de partida que hará posible el resto del trabajo: la teoría de la Inteligencia Emocional de John Mayer y Peter Salovey (1990), entendida como la capacidad de controlar y regular los sentimientos de uno mismo y de los otros y cómo utilizarlos como vía del pensamiento y la acción. Tal modelo abarca cinco dimensiones que intentarán estar presentes en cada una de las actividades que conforman el proyecto de Intervención psicoeducativa asistida a caballo :

1 .El conocimiento de las propias emociones, la capacidad de reconocer un sentimiento en el momento en que aparece.

2. La capacidad de controlar las emociones, adecuándose al momento.

3 .La capacidad de motivarse uno mismo, autocontrol emocional, capacidad de aplazar la gratificación y apaciguar la impulsividad. (Modelo del "Estado de Flujo" de Csikszentmihalyi) .

4. El reconocimiento de las emociones ajenas (empatía).

5 .El control de las relaciones, habilidad para relacionarse con las emociones ajenas, eficacia interpersonal.

Esta inteligencia emocional, que comprende habilidades muy diferentes de las académicas, aunque complementarias, la podemos definir como la capacidad de motivarnos a nosotros mismos, perseverar en el empeño a pesar de las frustraciones, controlar los impulsos, diferir las gratificaciones, conocer y regular nuestros estados de ánimo y emociones, y la capacidad de empatía con los demás.

Se refiere también a la capacidad de comunicación y de relación con los demás, el autocontrol y confianza en uno mismo, la curiosidad e intencionalidad, a los comportamientos cooperativos.

Así, las emociones ejercen una clara influencia en la voluntad de acción, es decir, en la motivación. Cada emoción nos predispone de una manera diferente desde la experiencia, indica una dirección que en el pasado nos ayudó a resolver una situación concreta o nos advirtió y nos ayudó a interpretarla. Son las emociones las que alertan del riesgo inmediato de una situación o de las posibilidades de éxito o fracaso cuando se afronte, incluso del estado biológico del organismo. Las emociones forman parte de nuestra vida psíquica junto con las cognitivas y no pueden hablar de dos formas diferentes de interpretación de la experiencia de la realidad, ya que están íntimamente relacionadas.

Conocer nuestra vida emocional, saber interpretar las emociones, gestionarlas con eficacia, podrá añadir un mayor control a nuestra conducta y por lo tanto, como dice Daniel Goleman en *La Inteligencia Emocional* (Goleman , 1997) , " ... nos ayudará en la toma racional de decisiones, porque las emociones nos orientarán en la dirección adecuada para sacar el mayor provecho a las posibilidades que nos ofrece la fría lógica".

En cuanto la adquisición de competencias debemos pensar que cada contexto hace necesarias ciertas habilidades, la propia situación demanda una respuesta contextualizada. En este sentido, y en estos momentos, debemos tener presente las prioridades sociales: una educación para el cuidado del cuerpo y su salud y de la forma física, la mejora de la imagen propia y ser alma del desarrollo global de la persona, el aprender a vivir con los demás. Todas estas demandas deben estar vinculadas directamente con el proceso de adquisición de competencias con la atribución de un espíritu más dinámico. Si entendemos que las competencias se adquieren durante toda la vida hemos de contemplar, a la vez de definir las, su flexibilidad y su adaptación a la evolución de las diferentes tareas que se han de programar.

Objetivos

Objetivos generales:

A través de las diferentes sesiones del trabajo reconducido con caballos se pretende la adquisición, entre otras, de las siguientes habilidades:

- Dentro del bloque de habilidades cognitivas: ser capaz de observar y reconocer datos, interpretar y transferirlas, analizarlas y sintetizarlas...

- Dentro del bloque de habilidades motrices: ser capaz de equilibrarse, orientarse, relajarse, mantener el ritmo, reaccionar y anticiparse motrizmente, adquisición y asimilación de nuevas posturas

- Dentro del bloque de habilidades personales (intra): ser capaz de tomar autoconciencia, ser capaz de manifestar confiabilidad, ser capaz de mostrar conciencia emocional y comunicación emocional, ser capaz de manifestar interés y compromiso, ser capaz de automotivarse se, ser capaz de empatizar...

- Dentro del bloque de habilidades sociales (interpersonales) : mostrar habilidades comunicativas , manejar conflictos , ser capaz de mostrar liderazgo , saber establecer vínculos de unión , mostrar conductas de cooperación

De esta manera los principales **objetivos**:

- Conocer y quererse con los defectos y virtudes propios

- Aprender a escuchar, ser consciente de las emociones y saber transmitir las

- Aceptar las dificultades como espacio para superarse y crecer, confiando en las propias posibilidades



Así como avanzar en el desarrollo de los cinco pilares de la *competencia emocional*:

Ser consciente de las propias emociones y saber comunicarlas.

Regularse emocionalmente

Adquirir habilidades sociales

Mejorar en la autonomía emocional

Adquirir hábitos de bienestar

Metodología

La metodología es ecléctica y puede variar dependiendo del momento, pero la tendencia es centrarse en el aprendizaje guiado o por descubrimiento, donde la profesional crea los contextos instruccionales óptimos y reconduce situaciones diversas. Es decir, el educador no ejerce una función de transmisor de los nuevos aprendizajes (en este caso, de cómo comunicarnos con el animal), sino que da las pautas mínimas y hace de mediador de las situaciones educativas, intentando construir contexto de aprendizaje idóneo para que el alumno se desarrolle por sí mismo.

Se intenta potenciar el modus operandi basado en:

1. - FASE DE PLANIFICACIÓN (momento pre- activo): observación e interpretación del contexto, y planificación para decidir " qué hacer " y "¿cómo lo haré para hacerlo?"

2. - FASE DE ACTUACIÓN (momento activo): reviso y pongo en marcha las habilidades propias que me ayudarán a superar el conflicto. Actuación - intervención.

3. - FASE DE REVISIÓN (momento post -activo): se prende distancia y se revisa " como he hecho para hacerlo", "¿cómo lo podría haber hecho? ", "Como me he sentido", " ¿qué error he cometido y qué puedo aprender?"

4. - FASE DE PROPUESTA DE MEJORA: opcional y dependiendo de si ha habido o no superación del conflicto.

Favoreciendo el aprendizaje a partir del error y aceptándolo como una parte más del proceso, sin valorarlo negativamente , ayudamos al alumno a reafirmar su autoestima , a ser más tolerante frente al fracaso ya construir un autoconcepto positivo , viéndose capaz de hacer. La tarea del educador se centra en ayudarlo a revisar las habilidades propias y ponerlas en marcha para superar cada conflicto. Una vez pasado, se trabajará la metacognición, es decir, la toma de conciencia de las estrategias personal empleadas para integrar correctamente y poder transferir al día a día del menor.

El trabajo para tutorización es otro de los aspectos metodológicos clave en el trabajo con menores le riesgo social. Las parejas, organizadas en función de las características personales y sus necesidades, y con suficiente diferencia de edad, favorecen la actividad cooperativa y la generación de vínculos personales positivos que luego "se llevarán puestos" los chicos y chicas. Aunque los dos participantes asumen responsabilidades en las diferentes tareas de mantenimiento, trato y manejo de los caballos, será uno de los integrantes de la pareja quien inicialmente actuará " de especialista ", es decir, tendrá conocimientos mínimos en relación al caballo, y será el encargado de transmitirle a su compañero más pequeño, con el acompañamiento y mediación de la profesional. Se busca siempre el trabajo con inversión de roles, favoreciendo no sólo la capacidad de ayudar y ponerse en el lugar del otro, sino también

la de saber pedir y aceptar ayuda. De esta forma, damos cabida también al trabajo directo de las habilidades sociales y relacionales.

ESRUCTURA Y ETAPAS DEL TRAC:

Desarrollamos a continuación la estructura de las sesiones de intervención, exponiendo tanto las diferentes etapas a lo largo de su desarrollo como los tres momentos educativos en los que se sustenta cada intervención.

El desarrollo de la sesión de la intervención mediada con caballos consta siempre, como hemos dicho más arriba, de tres momentos bien definidos, sobre todo en la primera etapa:

- pre- activo
- activo
- post- activo

que podrán nutrirse de diferentes actividades, dependiendo del punto de desarrollo en el que nos encontramos, pero siempre manteniendo ciertos rasgos comunes .

El momento "pre- activo"

El momento "pre- activo" tendrá por objetivo principal favorecer la *planificación* de la actividad, dando respuesta a la pregunta "¿cómo lo haremos"? , "¿Qué necesitaremos"? Aquí toman especial relevancia las habilidades cognitivas de observación, deducción, creación de hipótesis, capacidad de elección, proyección (...) que favorecerán la toma de contacto con el nuevo contexto, reduciendo la desazón que esto podría suponer y reforzando la autoconfianza y aumentando la motivación.

Durante las primeras sesiones del espacio de intervención, cuando aún nos encontramos en la fase de acercamiento , nos dilatar más en el momento pre -activo, observando los caballos en libertad , verbalizando cómo se comportan , cómo se comunican , elaborando hipótesis de por qué es así , haciendo proyecciones sobre " qué haríamos nosotros si ... " ? Activando y verbalizando los conocimientos previos existentes sobre estos animales, detectamos posibles puntos de partida erróneos, e intentamos desmontarlos mediante el propio razonamiento mediado de los chicos y chicas, y ofreciendo situaciones interactivas que propicien el aprendizaje positivo.

En sesiones posteriores, esta primera fase podrá centrarse en el conocimiento de los hábitos de limpieza del caballo o en la elección del material necesario para la actividad a la que nos disponemos, a menudo en el guadarnés, observando y eligiendo uno a uno los elementos necesarios para la higiene, la monta o la actividad lúdica que pretendemos

con el caballo, repasando y enumerando cada una de ellas para evitar olvidar nada que después necesitamos.

Tal y como decíamos anteriormente, son tanto las habilidades cognitivas como los hábitos relacionados con la planificación / preparación los que aquí toman relevancia, dejando en segundo plano las propiamente motrices o las que confieren directamente la inteligencia emocional, es decir, las habilidades social y las personales , que también entrarán en juego más adelante. En sesiones más avanzadas de intervención asistida con caballos el primer momento de la sesión puede incluir ya la presencia directa del caballo, y centrarse en ejercicios prácticos de preparación: ejercicios en la cuerda, con los arneses necesarios para el buen desarrollo físico del caballo, ejercicios de calentamiento del binomio jinete - caballo al paso. Como vemos , tanto en las etapas iniciales del trabajo con caballos como en las posteriores , el primer momento de la sesión deberá dedicarse al desarrollo de una buena planificación , ya que conforme avanzamos en el aprendizaje del trabajo con los caballos , las numerosas actividades de planificación irán acumulándose (acercamiento positivo al animal , hábitos de limpieza , selección del material , calentamiento pie a tierra) pero ocuparán un espacio más breve de tiempo , aunque no por ello dejarán de tener una gran importancia en el buen desarrollo del espacio de I.A.C .



Imagen 1. Sala de material.

El momento "activo"

En el momento propiamente "activo" toma mayor relevancia la interacción directa con el caballo, siempre mediada por el educador . Partimos de la relación entre " flexibilidad motora y flexibilidad mental", básica en cualquier definición del concepto de psicomotricidad. Dos elementos serán claves durante toda la sesión pero, sobre todo,

en este momento posterior a la planificación y anterior a la reflexión: la psicomotricidad y la intervención educativa mediante el juego.

De Lièvre y Staes (1992) entienden la psicomotricidad como un planteamiento global de la persona. Consideran que puede ser entendida como una función del ser humano que sintetiza psiquismo y motricidad con el objetivo de permitir al individuo adaptarse de manera flexible y armoniosa al medio que le rodea. Puede considerarse como una mirada globalizadora que percibe las interacciones tanto entre la motricidad y el psiquismo como entre el individuo global y el mundo exterior. Podría también concebirse como una técnica que presenta actividades que fermentan a la persona conocer de manera concreta su ser y su entorno inmediato para Actura de manera adaptada. Muy ligada a esta concepción nos presenta la idea de Legido J, C. (1981) según el cual " *todo movimiento es indisociable del psiquismo puesto que son dos variables de la misma moneda. El movimiento es un producto del psiquismo y un factor de construcción del mismo, por lo tanto la psicomotricidad actúa como manifestación de éste último*"

Fusionando ambos ámbitos y dándole estructura educativa en el espacio real de interacción reconducida con el caballo, surge la I.A.C psicoeducativa, que aplica la intervención educativa mediante el juego, utilizando el " juego disciplinado " para estructurar situaciones lúdicas de desarrollo personal. En relación a ambos elementos - motricidad y juego - Trigo (1999) afirma que la motricidad se conforma como la vivencia de la corporeidad, como la manera de expresar acciones ligadas al desarrollo humano. A través de ella la persona humaniza y socializa el movimiento, construyendo no sólo el propio conocimiento sino también el del mundo en el que se encuentra inmerso. Enuncia también que el movimiento, es un pilar fundamental de la naturaleza humana y del equilibrio natural de nuestro ser; forma parte de nosotros desde que existimos, de hecho, gracias a él nos situamos y nos estructuramos en relación al mundo, y en este proceso tomamos conciencia de nosotros como seres vivos.

Aparece aquí el *juego*, que se constituye como la primera y más importante manifestación de la motricidad, tan antigua como la propia humanidad. La actividad física, y el deporte aparecen como forme de juego en las que, partiendo de la corporeidad y mediante la motricidad se construye la creatividad. Esta colaborará en el desarrollo de la capacidad de respuesta y reflexión hacia nuevas situaciones vivenciales. La construcción de una actitud creadora favorecerá los estilos de pensamiento abierto , aceptando que todo lo que hasta entonces se pensaba que iba a ser definitivos , no tiene por qué serlo , sino que siempre puede estar sujeto a transformaciones o mejoras .

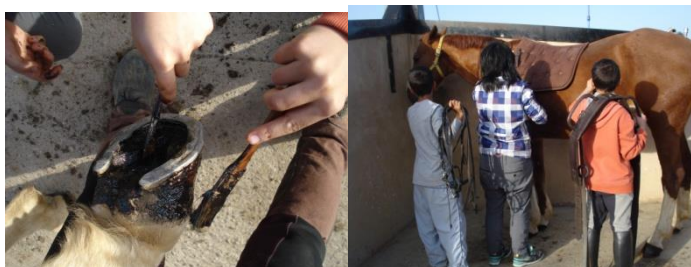


Imagen 2: Momentos de la fase pre-activa y activa

Al igual que explicamos en relación al momento "pre- activo" , las actividades serán progresivas , yendo desde la conciencia corporal y el control postural de uno mismo hasta el control y manejo del ritmo y la trayectoria del caballo , dedicando espacios de desarrollo de múltiples habilidades motrices combinadas entre sí: equilibrio, coordinación, anticipación motora, reacción motora (...) y teniendo en cuenta que indirectamente se está potenciando el resto de habilidades (cognitivas, personales y sociales)

En esta fase se pueden activar miedos y dudas respecto a las propias posibilidades de ejecución de las diferentes actividades, por ello es de gran importancia el trabajo simultáneo, mediante retos motrices debidamente mediados por el educador y dentro de la zona de desarrollo próximo del educando Vigotsky (1977) de las habilidades personales y sociales que realmente son las que determinarán tanto la conducta como la toma de decisiones de la persona.

Una de las características de la I.A.C. es que deja de lado la idea descartiana según la cual el cuerpo y la mente operaban de manera disociada. Para nosotros toma clara importancia al aspecto vivencial, y la recepción de estímulos sensoriales en la interacción (psicomotriz) con el entorno para la construcción de la conducta humana. Damasio (1996), nos justifica lo positivo de trabajar en un contexto vivencial y rico en experiencias emocionales: miedo, empatía, ilusión, etc.... como vía adecuada desarrollo de la regulación emocional y la autorregulación. En nuestra propuesta de I.A.C. destaca la importancia del desarrollo de la autorregulación para actuar de acuerdo al contexto.



Imagen 3. Juego motor de momento activo de la I.A.C.

En cualquier *situación- problema* de los planteados , partiremos de lo que decimos "lectura del contexto" para pasar a escuchar y tomar conciencia, pudiendo así ajustar debidamente nuestra actuación , poniendo en marcha primer habilidades intrapersonales de autoobservación y Autoconocimientos, y después llevando a cabo una actuación consciente o intervención en el entorno.

Así pues, mediante las diferentes actividades motrices lúdicas como juegos de equilibrio , con diferentes materiales, de orientación espacial o de control postural , lograremos no solo la interiorización de frases motoras adecuadas que favorecerán la posterior práctica de la equitación deportiva, sino que también potenciaremos aspectos como la autoestima o la autoconfianza, el liderazgo positivo , la capacidad de gestionar conflictos y de generar confianza, y - entre otros- la construcción de un autoconceptos positivo y ajustado a la realidad a partir del cual dirigir las situaciones -problema con las que nos encontramos, poniendo en marcha las habilidades competenciales de las disponemos para llevar a cabo una acción estratégica

“Actuar estratégicamente ante una actividad de enseñanza-aprendizaje supone ser capaz de tomar decisiones “conscientes” para regular las condiciones que delimitan la actividad en cuestión y así lograr el objetivo perseguido. En este sentido enseñar estrategias implica enseñar al alumno a decidir conscientemente los actos que realizará, enseñarle a modificar conscientemente su actuación cuando se oriente hacia el objetivo buscado y enseñarle a evaluar conscientemente el proceso de aprendizaje o de resolución seguido.”

El momento " post- activo"

En cada sesión habrá que dejar espacio para cerrar los procesos abiertos a lo largo de la misma, dando lugar a la reflexión, pero no una reflexión meramente teórica o discursiva, sino ligada a la actividad vivencial recién realizar, y retomando las hipótesis del inicio. La reflexión favorecerá la capacidad crítica para elaborar propuestas de mejora desde un punto de vista sano y positivo. Las actividades de reflexión pueden ir del más sencillo al más elaborado, dependiendo, al igual que en el momento pre- activo, de las habilidades cognitivas del educando y de su momento evolutivo.

Ligado al hábitos de limpieza ya la elección del material propios de la etapa "pre-activa", le siguen ahora otros hábitos como son los de recoger y limpiar el material utilizado, dejándolo en su lugar y, finalmente, ducharse el caballo para proporcionarle confort e higiene. También en este momento, aceptaremos como cierre de la sesión la entrega al caballo de un premio (zanahoria, manzana, pan seco que el chico / a le ha llevado...) como devolución tangible de gratitud, o de la sensación de satisfacción por la superación de sí mismo y en agradecimiento a su compañero animal. En caso de que el educando ya tenga control pie a tierra del caballo, y como expresión del bienestar propio, un paseo por el prado dejando que el caballo pade tranquilamente favorece la creación de vínculos estrechos y positivos de confianza entre el binomio jinete / caballo. El rol de " cuidador " que adopta el niño / a en relación al animal le lleva a interiorizar hábitos de responsabilidad en relación al otro que favorecen la activación de sentimientos positivos y de respeto hacia sí mismo. Es necesario que el educando siempre acabe la sesión con una sensación agradable en relación al esfuerzo realizado, así como en relación al caballo. Por ello será básico algún acto de los enumerados anteriormente como clausura de la sesión.

**Evaluación y seguimiento**

Desde un primer momento, la intervención mediada con caballos se planifica conjuntamente con los educadores responsables de los menores. Son ellos los que proponen los chicos y chicas susceptibles de beneficiarse con este tipo de intervención, ya partir de ahí se hace la propuesta de parejas de tutorización y de trabajo a realizar. Aunque el feed-back de información sobre la evolución de los menores es constante en los momentos de recibir o despedir a los chicos, existen tres encuentros interprofesionales pactados a lo largo del curso, coincidiendo con cada trimestre. Inicialmente se marcan los objetivos prioritarios para cada niño, a mediados de curso se valora la evolución en el contexto de campo y si ha habido transferencia de las habilidades alcanzadas y sopesando si debe introducirse algún cambio. A finales de curso se revisan los objetivos iniciales y la evolución a lo largo del curso, y se valora la continuidad durante el próximo curso.

Los criterios de evaluación son los hechos observados y contrastados en el contexto de campo, en el propio centro de acogida y el centro educativo del menor. A partir de entrevistas semiestructuradas a los educadores -tutores de cada uno de los menores, se ofrece la visión global del proceso de cada niño. Además, se intenta recoger material gráfico del trabajo realizado por los chicos y chicas para utilizarlos con los otros profesionales (psicólogos, terapeutas, etc....) o en otros contextos (trabajos en la escuela...). En el caso de los menores de más edad, se valora también su percepción de la actividad a partir de dibujos, DAFO s, alguna entrevista sencilla (¿de qué te sirve el trabajo con los caballos? ¿Cómo te veías antes y cómo te ves ahora? ...) etc.

Conclusión

Tras llevar a cabo el proyecto de Intervención psicoeducativa Asistida con Caballos con aproximadamente una docena de niños/as (situados en periodo madurativo de la segunda infancia) y adolescentes de Crae, observamos que trabajando en un nuevo contexto que requiere habilidades y destrezas diferentes, los chicos/as muestran facetas que ni ellos conocían de sí mismos, de manera que reconstruyen la identidad que hasta entonces les había servido, y se dan el permiso de mostrar ciertos cambios en su modus operandi. La clave está en trabajar desde lo vivencial para poder cambiar las creencias tóxicas que les mueven, del tipo “no soy capaz de”, “no soy digno de”, “no merezco”... vinculadas a una baja autoestima y un concepto desajustado forjado en las situaciones de privación vividas, por otras más sanadoras, que pasen por el empoderamiento de los chicos/as y la aceptación de sus habilidades y sus aspectos a mejorar, sin el enjuiciamiento destructivo.

El hecho de trabajar en equipo o por parejas, favorece la transferencia de las habilidades desarrolladas en el contexto I.A.C. al ámbito cotidiano, ya que los compañeros actúan de anclajes entre ellos.

Para concluir, decir que la intervención psicoeducativa asistida con caballos, en un contexto natural y favorecedor del sentimiento biofílico, es un complemento óptimo para que los chicos y chicas de alto riesgo social puedan desarrollar sus habilidades personales y sociales en un espacio de interacción mediada, sanador y libre de juicios de valor u objetivos academicistas.

Referencias Bibliográficas

- AMET: *Asociación Mexicana de Equitación Terapéutica*. [en línea]. <http://www.qromex.org/amet/fundamentos.html>, [Consulta: 04/03/2004].
- Bazzi, G. *Fundación Argentina Científica Establo Terapéutico*. [en línea]. <http://www.buscamascotas.com> [Consulta: 15/3/2004].

- Blanco, P. (2007). Un marc vivencial per al desenvolupament de les competències, Lleida: Unibersitat de Lleida.
- Blasco Guiral, J.L. et al. (2002). Manuela de educación Emocional para formadores. Ed. Generalitat Valenciana. Consellería de Cultura i Educació.
- Cooper, R. (1999). La inteligencia emocional aplicada al liderazgo y las organizaciones, Colombia: editorial Norma.
- Damasio, A. (1996). El error de Descartes. Barcelona: Crítica.
- Legido, J.C. (1981). Concpeto de psicomotricidad. Revista N°1. RTPEF. Madrid.
- Lièvre, I. y Staes, L. (1992). Psicomotricidad: Evolución, corrientes y tendencias actuales. Sevilla: Wanceulen.
- Goleman, D. (1996). La inteligencia emocional, buenos Aires. Vergara, 1996.
- Irwin, C. Horse sense from human portencial, [en línea]. <http://www.eagala.org> [Consulta: 15 de abril de 2004].
- Lisandro Montiel, J. la dualidad del caballo, [en línea]. <http://www.relinchando.com/> [Consulta: 31 de marzo de 2004].
- Manno, R. (1995). Fundamentos del entrenamiento deportivo, Barcelona: Ed. Paidotribo, 2ª Edición.
- Meinel, K., Schnabel, G. (1987). Teoría del movimiento. Síntesis de una teoría de la motricidad deportiva bajo el aspecto pedagógico, Buenod Aires: Stadium.
- Monereo, C. (1994). Estrategias de enseñar y aprendizaje. Formacion del profesorado y aplicación en la escuela. Barcelona: Graó.
- Paredes Ortiz, 2003. *Teoria del deporte*. Sevilla: Editorial Wanceulen.
- Pozo, J.I. (1996). *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza.
- Pozo, J.L. y Monereo, C. (1999). *El aprendizaje estratégico*, Madrid: Santillana.
- Psicopedagogía de la inteligencia emocional*, Valencia: Promolibro.
- Salovey, P y Mayer, J. D. (1990) en Vallés, A. y Vallés, C. (2003).
- Trigo i col. (1999). *Creatividad y motricidad*. Barcelona: Inde
- Vygotsky, L. S. (1997). *Pensamiento y lenguaje*, Buenos Aires: La Pléyade.

4. UN PASEO POR LO IMAGINARIO: ANTOLOGÍA DE LOS IMAGINARIOS SOCIALES

Javier Diz Casal

Fátima Braña Rey

Resumen

El presente trabajo constituye una primera exploración de los conceptos y elementos que nos ayudan a comprender la importancia y utilidad del concepto de imaginarios sociales con el fin de aplicarlo a la investigación sobre los constructos ideológicos de la emigración como *mejora social*. Así pues, articulamos este texto mediante un recorrido por el mundo conceptual de las imaginaciones, recogiendo diferentes articulaciones teóricas que han realizado aportes significativos en la construcción de lo imaginario y la representación social.

Palabras clave: Imaginarios sociales, interaccionismo simbólico

Introducción

“Si has construido un castillo en el aire, no has perdido el tiempo, es allí donde debería estar. Ahora debes construir los cimientos debajo de él.”

George Bernard Shaw

La emigración aparece, en diferentes contextos, ligada a un proyecto de mejora de las condiciones de vida, desde esta perspectiva se puede entender la decisión de emigrar como un proceso de progreso para las personas migrantes. Este ideario de progreso es susceptible de ser estudiado como elemento sujeto a procesos de socialización y enculturación (Bajouich y Gimeno 2013; Benítez, 2011; García y Verdú, 2008) y por ello nos parece importante acceder a datos que nos permitan constatar cuáles son los elementos que pueden tomar parte en la configuración de las representaciones sociales.

Cómo la emigración es un hecho social, como toda acción humana, está sustentada en lo imaginario, lo simbólico. En este sentido es necesario contextualizar el concepto de representación e imaginario social y explorar su desarrollo teórico y

relación con diferentes paradigmas y visiones. El acercamiento al contexto ha de hacerse teniendo en cuenta la multitud de ciencias y corrientes que han dedicado mucho esfuerzo en su estudio e investigación en tanto que concepto definido de manera multidisciplinar.

Así pues el primer paso para realizar este trabajo es acercarnos al rico acervo teórico existente en relación con los imaginarios sociales.

El problema metodológico

Tratar de entender los procesos migratorios desde el punto de partida de los imaginarios sociales supone articular una estrategia de investigación holista y flexible, de manera que permita dar cuenta de las interacciones que se producen dentro del marco social de un grupo determinado y de las significaciones que de estas se desprenden. Este acercamiento a los imaginarios sociales pasa por entender las estructuras simbólicas y los elementos que crean sentido de realidad.

Hablar de imaginarios sociales implica asumir su carácter multidimensional, cualquiera de los elementos que se traten, como en este caso tratamos los movimientos migratorios, tendrán muchas dimensiones sobre las que reposan o de las que dependen. Por medio de la captación de los discursos a través de la observación participante y de entrevistas semi-estructuradas y con la ayuda directa de un colaborador se busca la estructuración de las formas simbólicas para entender los elementos creadores de sentido subyacentes a la formación de los grupos. Para poder entender los comportamientos y motivaciones de las personas que forman un grupo es preciso entender los elementos imaginarios que subyacen a la creación de sentido de realidad de dichas personas.

El imaginario social estará circunscrito a un marco espacio-temporal determinado y que presenta una argumentación discursiva, en gran medida, similar entre las personas miembros que forman un grupo. Esta argumentación discursiva y la concreta idiosincrasia espacio-temporal, que son asimiladas por las personas de un grupo que las interiorizan, implican una compleja estructura simbólica. Es de esta manera que dentro de un determinado grupo que persigue emigrar a un país en concreto se van instituyendo ideas sobre ese elemento, dotando a todas estas ideas de sentido y conformando el sustrato de lo que es real. Como veremos a continuación, esta idea se viene trabajando por medio de diferentes conceptos, desde los fantasmas aristotélicos, pasando por las representaciones durkheimianas a los imaginarios de Castoriadis. El significado actual del concepto es fruto de un largo recorrido teórico-histórico y de un proceso de discusión que ha dado lugar en la actualidad a usos más operativos y prácticos del concepto.

Antecedentes de los imaginarios sociales

El germen del estudio de los imaginarios sociales tiene lugar en la Europa del siglo XIX, en Francia principalmente, aunque también autores de otros países han tenido relevancia en el desarrollo del concepto como veremos posteriormente, así como diversas agrupaciones culturales y científicas como puede ser el *Círculo de Eranos*¹.

El concepto de Imaginarios sociales parte del concepto de Imaginario y en ello es fundamental lo simbólico. Este campo del análisis cultural ha sido objeto de estudio y reflexión desde los primeros textos filosóficos. El estudio de lo imaginario y de lo simbólico lleva acompañándonos desde tiempos inmemoriales, ya decía Aristóteles en el siglo IV a. C. que el alma nunca piensa sin fantasmas². Pero es una convención situar el comienzo de la reflexión sobre los imaginarios sociales en los textos de los primeros sociólogos. Así, lo imaginario y lo simbólico se ha investigado desde diversas ramas de la teología, la filosofía y la sociología (G. Bachelard, E. Durkheim, G. Mead, P. Ricoeur, J. Sartre, C. Castoriadis, o M. Maffesoli); como la hermenéutica y la fenomenología, desde la psicología y el psicoanálisis (C.G. Jung y J. Lacan,); desde la etnografía y la antropología con el estudio del otro social (G. Durand y G. Balandier), desde los trabajos sobre historia de las religiones, religiones comparadas y mitología (H. Corvin y M. Eliade) etc...

Con posterioridad y hasta la actualidad, el estudio de los imaginarios sociales adquiere una gran importancia en España y en América Latina, pudiendo resaltar dos grandes corrientes: la corriente francesa y la corriente hispana. En ambas nos parece destacable su referencia a los idearios sociales y su influencia en el desarrollo de este concepto mediante la práctica científica así como la crítica literaria.

En la literatura específica encontramos el punto de partida del estudio de los imaginarios en la obra de Emile Durkheim “Las formas elementales de la vida religiosa” y en los trabajos y reflexiones de Gaston Bachelard sobre la fantasía y lo imaginario como elementos susceptibles de ser estudiados por la metafísica en tanto que sentido, estructura de la realidad y finalidad. No obstante, teniendo en cuenta la

¹ El *Círculo de Eranos* o *Eranoskreis* (en alemán), cuya etimología sugiere una reunión amistosa para debatir y compartir ideas, es una organización multidisciplinar de estudios filosóficos y científicos de corte multicultural. Fue el teólogo erudito Rudolf Otto quien escogió este nombre para los encuentros entre estudiosos que en un principio se hacían en casa de la teósofa Olga Fröbe-Kapteyn. Esta organización o grupo de investigación siempre se interesó por las corrientes de pensamiento orientales, tan lejanas para el mundo occidental en aquel entonces y aún hoy día, por encontrar una esencia común o una relación entre estos dos mundos. El *Círculo de Eranos* cuenta con representantes como Carl Gustav Jung, Henry Corbin, Gilbert Durand o Mircea Eliade entre otros. Autores importantes en el desarrollo del estudio de los símbolos y lo imaginario ya sea desde el punto de vista de la psicología, la filosofía o la antropología..

² Aristóteles, *Del alma*, III, 7 y 8. Entendemos esos fantasmas que expresa Aristóteles como símbolos o imágenes

importancia del símbolo para entender el concepto de los imaginarios sociales, resulta injusto históricamente obviar a Adolf Bastian autor que posee una gran influencia en los trabajos de Carl Gustav Jung sobre el inconsciente colectivo y los arquetipos. Trabajos realizados a partir de sus estudios antropológicos y de sus ideas sobre el símbolo y la “unidad psíquica de humanidad” que supone una propiedad o esencia común a la humanidad, y se forma de un mundo simbólico arquetípico, complejo y remoto. Según Jung(1982) el inconsciente colectivo se compone de imágenes que están formadas por la “fantasía creadora” la cual goza del “espíritu primitivo ” que se perdió a lo largo de los tiempos. Este espíritu primitivo está reflejado por medio de imágenes mediante las mitologías de los diferentes pueblos, olvidado desde hace mucho tiempo, con sus “imágenes extrañas que se expresan en las mitologías de todos los pueblos y épocas”. Estas representaciones arquetípicas mediante imágenes simbólicas, según la teoría junguiana, son elementos innatos y no dependen del aprendizaje.

Los arquetipos son un elemento interesante que guarda una gran relación con los símbolos y lo imaginario. Jung entendía que estos arquetipos se componían de símbolos e imágenes de carácter remoto que trascendía lo onírico personal reposando sobre formas remotas asociadas a lo mítico a la mística y a lo religioso, para Jung, el total existente de estas formas arquetípicas suponía el inconsciente colectivo. Esta idea es interesante porque mediante el concepto de inconsciente colectivo Jung hace referencia a que los motivantes de las acciones humanas muchas veces sobrepasan la razón y descansan sobre elementos que tienen que ver con creencias más que con hechos constatados, con lo que tiene que ver más con esos aspectos de la sociedad que a priori son invisibles y, como veremos más adelante, los imaginarios sociales evidencian o hacen posible su percepción

Como apuntábamos antes, los trabajos de Durkheim acerca de las representaciones sociales se consideran precursores en estudio de los imaginarios sociales. En 1912 aparece una de sus obras más destacadas, “Las formas elementales de la vida religiosa” de ella nos parece relevante el concepto de alma colectiva representada a partir de categorías sociales como es la religión. Esta consideración opuesta al materialismo como fórmula de explicación para los hechos sociales nos proporciona herramientas para poder entender la relación entre el constructo ideológico y la acción colectiva.

Durkheim desgrana la realidad humana en dos representaciones arquetípicas remotas, a saber lo sacro y lo profano. Siguiendo a Durkheim, estas representaciones hacen posible las realidades simbólicas estructuradas que constituyen, mediante símbolos, los determinantes histórico-culturales de que se compone una sociedad. Lo expresado por Durkheim supone una conciencia colectiva que se representa por medio de las mentes de las personas explicando a partir de este concepto la dualidad entre lo individual y lo colectivo (social)³ (Durkheim, 1982). Trata por una parte los elementos

³ No todo lo colectivo es social pero todo lo social es siempre colectivo.

que tienen que ver con la esencia individual de las personas y por otra, la importancia de las representaciones colectivas (sociales) en la determinación de la actuación individual. Explica también que lo social siempre puede cargar de contenidos simbólicos las representaciones individuales de las personas. Esta idea implica que para Durkheim lo social tiene una proyección propia o un empuje que trasciende lo individual. Siguiendo con esta idea, Durkheim sugiere que las dinámicas de los grupos dan como resultado la creación y aparición de representaciones simbólicas que son aprehendidas y reproducidas por las personas que forman una sociedad y que al mismo tiempo suponen una suerte de estructura por la cual estas personas se guían. Teoriza la existencia de una conciencia colectiva (social), integrada en una herencia social y global y una conciencia individual de carácter privado que se ve influenciada, involuntariamente, por las representaciones simbólicas sociales.

Otro autor de referencia es Bachelard. Su obra representa un estudio de la imaginación en torno al conocimiento, por su formación filosófica y el carácter epistemológico de su interés y su trabajo en filosofía, sirviéndose además de lo poético. Bachelard influye en buena medida en los predecesores del estudio de lo imaginario, de las representaciones colectivas y de los imaginarios sociales. En lo que respecta a la tradición del estudio de lo imaginario en las ciencias sociales, Bachelard deja su impronta en Henry Corbin, Mircea Eliade, George Balandier, Gilbert Durand, Michel Maffesoli y en otros representantes del *Círculo Eranos*.

Bachelard nos proporciona un análisis a cerca de los mecanismos por los que se produce la imaginación creadora⁴. Las imágenes en este autor son percepciones significativas que tienen potencial transformador. En este sentido el concepto de imagen de este autor recuerda también la dicotomía entre la acción individual y la guía conductual del alma social que veíamos en Durkheim. Sin embargo, el análisis de Bachelard sobre lo imaginario está cargado de representaciones simbólicas remotas y “elementales”, haciendo referencia al gran contenido simbólico que poseen los cuatro elementos de la naturaleza realizando una oposición entre racionalidad e imaginación (Bachelard, 1938; 1943; 1944; 1948a; 1948b y Solares, 2009). En la obra de Bachelard se puede apreciar la influencia de las teorías de Jung.

El desarrollo del estudio de los imaginarios sociales desde la psicología encontramos la obra de Jung. En su “teoría de los arquetipos”, superando la reductora noción freudiana sobre la libido y sus empeños en dotar a cualquier representación simbólica de unas connotaciones meramente sexuales. Jung, en sus libros “Respuesta a Job” y “Lo inconsciente” aborda la temática de los arquetipos y en ello se ve la relación entre las propuestas de Durkheim y Jung sobre la dualidad de la conciencia, sobre el carácter colectivo (social) e individual inherente al género humano y sobre las representaciones simbólicas que van más allá de lo personal.

⁴ Concepto divulgado principalmente por Henry Corbin en su obra “La imaginación creadora en el sufismo de Ibn ‘Arabi”.

No obstante para Jung, todas estas representaciones simbólicas que reposan sobre el inconsciente colectivo no son aprendidas sino innatas (2002) por lo que dependen más de la biología que del aprendizaje. Ambas propuestas son dos enriquecedores aportes al mundo del estudio de la representación social por ser precisamente autores que suponen en gran medida la base para realizar un acercamiento coherente al concepto de imaginarios sociales.

También es importante en el desarrollo de los imaginarios por medio de su trabajo en torno a lo simbólico y a las representaciones sociales el filósofo Ernst Cassirer con su obra “Filosofía de las formas simbólicas”, por medio de la cual articula la esencia del conocimiento bajo la tutela de las entidades o complejos simbólicos más que bajo los determinantes de nuestro mundo sensible confinado a nuestros sentidos (1998). De esta manera Cassirer deposita una gran importancia entorno a lo simbólico, por su desarrollo de la teoría de lo simbólico y sugiere que “cualquier objeto puede lograr la dimensión simbólica, siempre que la referencia sobrepasa los límites de la sustancia (Cassirer 1971, p. 28).

Merece la pena remarcar la importancia de la *Escuela de Sociología de Chicago* y la posterior aparición del interaccionismo simbólico en el desarrollo de los imaginarios sociales. Algunos autores como George H. Mead, Robert Ezra Park, Edwin H. Sutherland o Herbert Blumer entre otros, construyeron, en torno a los años veinte del pasado siglo, una estructura teórica mediante trabajos sociológicos que conformaron la conocida como *Escuela Sociológica de Chicago*.

Con posterioridad a la aparición de la Escuela de Chicago, en 1937, Blumer acuña el término “interaccionismo simbólico”. Nace así una de las corrientes más importantes y fecundas de la antropología y la sociología que no duda en privilegiar a la observación participante como la técnica de investigación social que mejor se ajusta a sus planteamientos sobre lo que se quiere conseguir cuando se investiga. Para el interaccionismo simbólico, el símbolo va a propiciar el surgimiento de la imaginación y la aparición de la fantasía mediante sus significados. Estas significaciones, tendrán su origen en la interacción social e influirán en los comportamientos de las personas. Es interesante destacar que de las premisas del interaccionismo simbólico se desprende la posibilidad de cambios comportamentales por medio de cambios “simbólicos” lo que nos lleva a la idea de que el ámbito de las representaciones, imaginación e ideario social, que estamos explicando es fundamental en el desarrollo de la vida de las personas y un elemento que explica los porqués de los comportamientos humanos.

Otras figuras importantes entorno a los imaginarios sociales son Henry Corbin y Mircea Eliade ambos filósofos, influidos como decíamos antes por la obra de Bachelard y ambos interesados en el estudio de lo simbólico y lo mítico entorno a las religiones occidentales y orientales. Corbin busca en algunas corrientes de pensamiento del Islam la explicación de la importancia de la imaginación, de cómo esta fue vista como una expresión de lo sacro, un complejo imaginario global y divino formado por las mentes “imaginantes” de las personas (1993). Los escritos de Corbin son interesantes por el

trato que da a lo imaginario, claramente influenciado por las corrientes religiosas por las que se iba interesando. Instituyó a la imaginación lejos de esa idea occidental imperante de lo imaginario como algo fantasioso de carácter peyorativo o improductivo por la quimérica naturaleza de este. Corbín estudia las estructuras y mecanismos que intervienen en la imaginación en torno a la construcción de lo religioso y cuál es el rol de la imaginación, que es cualitativamente diferente de las concepciones occidentales (Corbin, 1997). La concepción de este islamólogo sobre lo imaginario resulta interesante habida cuenta que mana de sus estudios sobre teología Islámica lo que implica que esta concepción de los imaginarios permite una comprensión necesaria de ese carácter místico inmanente del mundo musulmán.

Por su parte, Eliade trabaja el concepto de arquetipo y estudia la evolución del concepto desde los orígenes junguianos (1999) y (2000). Eliade se ha caracterizado por un estudio sistemático de los fenómenos espirituales y religiosos indagando y realizando castillos en el aire⁵ en torno a la cercanía del mito en la realidad, de su influencia y de su dependencia de lo imaginario. Este autor es importante para nosotros porque contextualiza el sustrato del cual partimos y forma parte de la estructura del desarrollo del concepto de imaginarios sociales por medio del estudio de lo imaginario mediante lo mitológico y arquetípico (Eliade, 1968).

Por otra parte es menester realizar una mención a Jean-Paul Sartre, a Jacques Lacan y a Paul Ricoeur. Sartre escribió varias obras entorno a lo imaginario como “La imaginación” (1936) o “Lo imaginario. Psicología fenomenológica de la imaginación” (1940), obras bastante criticadas por Gilbert Durand en su obra “Las estructuras antropológicas de lo imaginario”, describe la posición de la primera obra como un psicologismo, claramente molesto y decepcionado por el reduccionismo de Sartre de desconsiderar el conocimiento y saber de la humanidad, presente en la poesía y en la evolución y transformación de las religiones, para el estudio del fenómeno de imaginación. No en vano, hay que reconocer el esfuerzo y la importancia de la obra sartriana en el desarrollo de la discusión en torno al concepto de imaginación y en última instancia de los imaginarios sociales. Es en base a esta idea que Sartre resulta importante para entender el concepto de imaginarios sociales. Sartre es importante

⁵ En nuestra sociedad occidental la imaginación es tomada como un mero complejo fantasioso que induce a error y es peligroso. Lo imaginario ha sido menospreciado y su importancia para el desarrollo humano menoscabada, Gilbert Durand dedica varias reflexiones sobre la desvalorización de la imaginación en *Las estructuras antropológicas de lo imaginario*. La filosofía europea siempre ha calificado a la imaginación mediante expresiones que reflejan perfectamente al vilipendio sufrido por el concepto durante siglos. Ya desde Teresa de Cepeda y Ahumada, conocida comúnmente como Santa Teresa de Jesús o Teresa de Ávila que decía que “la imaginación es la loca de la casa”, este concepto ha sido vapuleado de forma injusta y asañado de expresiones como: “La maestra de errores”, “la infancia del hombre”. En este sentido, George Bernard Shaw, Premio Nobel de literatura, considera que lejos de ser un problema, la imaginación supone una fuerza creadora. “Si has construido un castillo en el aire, no has perdido el tiempo, es allí donde debería estar. Ahora debes construir los cimientos debajo de él.” De esta manera, se puede entender que toda realización práctica ha sido otrora irreal, un castillo en el aire, un sueño manado del logos (en tanto que gran unidad de la realidad), del pathos (en tanto que sentimientos y estado del alma) y del ethos (en tanto que elementos definitorios de lo social y conductas aceptadas como patrón de comportamiento real)

porque se ha interesado por el estudio de la conciencia y de los procesos psicológicos que median en ella. La conciencia que describe Sartre trata de un elemento primigenio capaz de crearse así mismo que además se guía mediante sus propias determinaciones e imaginaciones, Sartre toma esta conciencia “imaginante” como “estructuras que nacen, se desarrollan y desaparecen según leyes que le son propias” (Sartre, 1964:18).

Sartre trabaja con el concepto de imagen desde una perspectiva fenomenológica y expresa así su posición sobre los imaginarios: “La palabra imagen no podría, pues, designar más que la relación de la conciencia con el objeto: dicho en otras palabras, es una manera determinada que tiene el objeto de aparecer a la conciencia, o, si se prefiere, una determinada manera que tiene la conciencia de darse un objeto.” (Sartre, *ibíd.*, 15-16).

En otras palabras, Sartre nos está diciendo que desde su perspectiva teórica lo imaginario se compone de elementos ya presentes que en un momento dado aparecen de manera ya determinada y que además tiene siempre un carácter engañoso. Como veremos posteriormente, esta visión está lejos de la de autores como Pintos o Baeza que depositan el foco sobre elementos espacio-temporales, históricos o contextuales. De hecho los planteamientos que hace Jung sobre los símbolos implican también un tipo de concepción sobre lo imaginario que supone elementos preexistentes. La diferencia con Sartre radicaría en que Jung reposa su teoría sobre imágenes remotas, tejidas sobre un sustrato onírico universal e intemporal y al cual además dota de suma importancia.

Por otra parte, Lacan, según algunos autores, introduce el concepto de lo imaginario en el psicoanálisis. Lacan contribuye al desarrollo del estudio de lo imaginario en el campo de la antropología y de la fenomenología. El psicoanalista francés toma a lo imaginario como el aspecto no lingüístico de la psique y representante de lo simbólico, tomando al lenguaje en sí como elemento creador.

Ricoeur por su parte, da cuenta de los imaginarios desde el punto de vista de los ideales y de las utopías, es un representante de la tradición francesa que posteriormente buscará su lugar en la Escuela de Chicago, conectando el pensamiento de esta con el de la tradición francesa. El antropólogo francés ha dedicado sus esfuerzos a entender la capacidad de las ideologías para legitimar los imaginarios sociales y hacerlos evidentes para su entorno.

El estudio en torno a lo imaginario adquiere una estructura importante mediante los planteamientos de Gilbert Durand en su obra “Las estructuras antropológicas de lo imaginario” (1960). A través de esta obra, Durand elabora un sistema para interpretar antropológicamente la cultura, conocido como “Mitocrítica”. Para esta pantagruélica tarea va a echar mano de los conocimientos acumulados en diversas ramas del conocimiento como la antropología, el psicoanálisis, la psicología, la sociología, la lingüística, la mitología e incluso corrientes filosóficas y epistemológicas orientales. Su propuesta, es una rica y variada, constituye una gama de constelaciones formadas por infinitas combinaciones de representaciones simbólicas que articulan dos espacios

generales de lo simbólico, a saber “lo Diurno” y “lo Nocturno”. La gran apuesta de Durand ha sido alejarse de las interpretaciones imperantes de la época sobre lo simbólico, como las del “estructuralismo” y otorgar un valor ontológico a lo imaginario, siguiendo los pasos de Bachelard. Durand ha dotado a lo simbólico de una capacidad consteladora⁶, aludiendo a un claro bagaje arquetípico, según él, la arquetipología tiene como prioridad, desentrañar las imágenes que desembocarán todas en estas constelaciones que suponen la esencia humana de la expresión de la imaginación (1960).

El etnólogo, antropólogo y sociólogo Georges Balandier (1920) y el sociólogo Michel Maffesoli (1944) son dos autores ligados también a lo imaginario y a los imaginarios sociales en relación al estudio de la posmodernidad. En 1984, Maffesoli publica “El conocimiento ordinario. Compendio de Sociología”, a través de esta obra y desde una óptica hermenéutica, Maffesoli, trata de desarrollar un modelo de comprensión de las significaciones de lo consuetudinario y ordinario, en el que privilegia lo mítico, lo simbólico y lo imaginario como elementos inmanentes de lo social.

Del concepto de imaginarios sociales

El término imaginarios sociales es una creación de Cornelius Castoriadis. Este autor trabaja en torno a la construcción de los imaginarios y a lo imaginario como capacidad “imaginante” y producción de significado colectivo (social), para él, lo imaginario es simbólico y siempre se relaciona con esta capacidad de producción de significaciones colectivas y esto constituye la esencia histórica-social que se asienta sobre un sustrato simbólico. Castoriadis lo expresa de la siguiente manera: "lo imaginario debe utilizar lo simbólico, no sólo para “expresarse”, lo cual es evidente, sino para “existir”, para pasar de lo virtual a cualquier otra cosa más" (1983).

Según Castoriadis, no sería posible concebir los comportamientos que aun no atendiendo tanto a lo simbólico realizan las persona sin enmarcarlos en un complejo simbólico. Este complejo o estructura simbólica es una suerte de significados y significantes que hacen posible la concepción o comprensión de esos comportamientos.

Estas significaciones le dan un sentido (según Castoriadis, sentido imaginario, en el sentido profundo del término, es decir, creación espontánea de la humanidad) a los comportamientos, a los intereses, a la vida y a la muerte de las personas, y al mundo que construyen (Castoriadis, 1995).

⁶ Hace referencia a la capacidad de crear agrupaciones de elementos que tienen que ver con la conciencia de ser de los diferentes grupos humanos y en última instancia con la esencia primigenia común a todas las personas.

Bajo la perspectiva de Castoriadis, también en las sociedades actuales lo imaginario mantiene una importancia crucial para la comprensión de los porqués humanos. La vida del mundo actual responde a lo imaginario como cualquiera de las culturas del pasado (Castoriadis, 1983). Es decir, aunque en la actualidad se desvalorice lo imaginario, la imaginación va a tener una gran importancia en el desarrollo de las personas independientemente de que estas creen que la imaginación tiene poco valor. Este autor se aleja con mucho de la concepción de lo imaginario como elemento fantasioso y poco fiable y realiza una pequeña diferencia en lo imaginario a modo de pequeña taxonomía de este, dando lugar al “imaginario social efectivo o instituido” y al “imaginario social radical o instituyente.”

El trabajo de Castoriadis ha supuesto la definición de los imaginarios sociales en la que reconocemos algunos aportes de Bachelard o Durand. El concepto de imaginarios acuñado nos indica un “poder hacer ser” (Castoriadis, 1997) que permite estudiar un fenómeno social de acuerdo a la potencia imaginada de forma común o institución en un colectivo determinado. Es decir nos advierte de la creación arbitraria de la realidad social pero también de cómo esta está históricamente facturada y de cómo ambas pueden determinar las visiones peculiares de la realidad. Castoriadis propone que la realidad no posee la condición de objetiva, ya que la incognoscibilidad trasciende un conjunto de significaciones imaginarias que la dotan de significado (Castoriadis, 1989). Con este nuevo planteamiento, Castoriadis concede a la realidad o a la creación de sentido un carácter subjetivo, lo que implica que lo imaginario no es ficción sino que supone un emplazamiento importante en el sentido de que no puede comprenderse mediante una explicación causal, funcional o incluso racional (Castoriadis, 1989). Mediante esta concepción de los imaginarios y de la imaginación Castoriadis renueva la manera en que el sentido es creado, es decir imbuje a lo subjetivo de una importancia enorme para la producción de sentido. Siguiendo esta idea, Castoriadis muestra a lo imaginario como un elemento alejado de lo falso o fantasioso y lo privilegia concediéndole un valor primario para la creación de sentido (Castoriadis, 1989). Según Castoriadis los imaginarios sociales producen significaciones que implican la institución de lo social (Castoriadis, 1998). Esto quiere decir, según los planteamientos de Castoriadis, que los imaginarios sociales construyen a la sociedad y evidencian los aspectos invisibles de esta.

Como veremos a continuación, esa manera en que Castoriadis concibe los imaginarios sociales que posee un carácter idealista puede llegar a poseer una dimensión operativa, práctica y aplicable.

Para el objeto de nuestro trabajo, llegar a un concepto operativo sobre el que analizar la idea de inmigración como progreso en niños en situación de vulnerabilidad nos parece especialmente relevante la aportación de Juan Luis Pintos (1939) y el grupo de investigación Grupo Compostela de Estudios sobre Imaginarios Sociales en la Universidad de Santiago de Compostela. Pintos, a través de obras como “Los Imaginarios Sociales: La nueva construcción de la realidad social” (1995) o

“Construyendo realidad(es): Los Imaginarios Sociales” (2000) plantea el estudio de los imaginarios sociales desde el prisma constructivista-sistémico de la sociología. Para Pintos los imaginarios sociales son esquemas construidos socialmente que nos permiten percibir, explicar e intervenir en lo que en cada sistema social se entienda como realidad, son como gafas, pero sin sentir las como tales, pues sólo de esta manera dejan “ver” el mundo de una mejor manera (2000).

Según Pintos, los imaginarios sociales son representaciones colectivas que dirigen los sistemas de identificación e integración social que permiten ver la invisibilidad social (2004) los define concretamente como “aquellos esquemas, construidos socialmente, que nos permiten percibir algo como real, explicarlo e intervenir operativamente en lo que en cada sistema social se considere como realidad” (1999) es decir, son las representaciones sociales que dirigen los mecanismos de identificación y de integración social y logran hacer visibles aspectos a priori invisibles. Según Pintos, los imaginarios “hacen visible lo invisible” enmarcando todo esto dentro de unas “coordenadas espacio-temporales específicas” (1995).

Para la articulación de este trabajo lo más interesante de la concreción del concepto del imaginario social que realiza Pintos es su búsqueda de los mecanismos que subyacen a la construcción de una realidad instituida de ideas y creencias que pasan a formar parte de lo que lo social da por sentado y toma como real. De esta manera, la utilización del concepto de imaginarios sociales se vuelve una herramienta práctica al tomar a los imaginarios como dadores de realidad per se, al otorgar a los ciudadanos de una determinada sociedad las “categorías de comprensión de los fenómenos sociales” (Pintos, 1995). Para Pintos, en definitiva, los imaginarios sociales poseen una competencia principal, responsable de la “elaboración y la distribución generalizada” de herramientas para la percepción de la realidad social instituida como verdadera (Pintos, 1995). Siguiendo esta idea se entiende la importancia de comprender e investigar los imaginarios sociales por el peso que parecen tener a la hora de explicar los motivos de los comportamientos humanos que van, muchas veces, más allá de una lógica cotidiana que atiende a razones que subyacen precisamente a elementos que implican creación de significado.

Los trabajos de Manuel Antonio Baeza están acorde con los planteamientos de Pintos, para él "Los imaginarios se convertirían en elementos sociales porque se elaborarían, dentro de un contexto de relaciones sociales, determinantes históricos y sociales facilitadores de la colectivización de los imaginarios o lo que es lo mismo para su institución social (Castoriadis citado por Baeza 2000). Dicho de otro modo, esta idea puede expresarse mediante la reflexión de que los imaginarios sociales solo llegan a serlo cuando son creados como tal por la sociedad y tomados como parte del sustrato de realidad. Siguiendo con las ideas de Baeza, los imaginarios sociales son múltiples y variadas construcciones mentales socialmente compartidas de significancia práctica del mundo, en sentido amplio, destinadas al otorgamiento de sentido existencial (2004). Según Baeza, Pintos, instituye al concepto de imaginarios sociales de una óptica y un

posicionamiento constructivista que desmonta la dicotomía de idealismo y materialismo y produce una como sugiere Baeza “reintroducción de la unidad de la diferencia en un lado de la distinción” (Baeza, 2000).

Cada uno de estos dos últimos autores, a su manera, dan buena cuenta de la importancia de lo imaginario para la construcción social de la realidad. Pintos lo hace desde la posición de imaginarios como permisos de la captación de las cosas como entidad o complejo real y Baeza desde una concepción más vital, como elemento que impulsa el sentido de la vida como diría el psiquiatra austriaco Viktor Emil Frankl. El imaginario no se dispone de acuerdo a los procesos racionales, tiene que ver con “la libertad relativa del creer”, “Yo creo que las cosas son así (porque las imagino)” (Baeza 2000, 22). Es decir, lo que tomamos como real es real porque lo imaginamos como tal y es en ese preciso momento cuando lo imaginario y la capacidad “imaginante” adquieren ese papel facilitador de la aparición de realidad instituida como existente, lo que a su vez significa que toda realización práctica ha sido otrora irreal, un castillo en el aire, un sueño manado del logos, del pathos y del ethos. Este aspecto lejos de suponer un lastre ilusorio de ambigüedad o de peyorativo carácter fantasioso significa un impulso primordial o esencial, un pequeño *insight*⁷ que implica el comienzo de lo que es tomado como real.

Conclusión

En este trabajo hemos procurado seguir una línea de pensamiento entre lo idealista y materialista que nos permita acercarnos al fenómeno de la emigración como construcción y elemento de aculturación, sin dejar de interesarnos por los orígenes que han dado lugar al tan fecundo acervo de los imaginarios sociales.

Desde las aportaciones de la filosofía, sociología y psicoanálisis sobre el vasto concepto de lo imaginario y lo simbólico hemos podido trazar un recorrido que nos indica cómo la construcción social incide en la acción individual para detenernos en el concepto de imaginarios sociales. Este concepto creado por Castoriadis nos parece especialmente relevante para entender como el fenómeno migratorio no sólo se explica a través de una realidad de carestía sino como parte de un entramado ideográfico más amplio que se compone de un dilatado complejo de símbolos y signos que forman una realidad de significantes y significados. Estas representaciones adquieren una gran importancia en la adolescencia no solamente en la construcción general de la realidad, de la identidad, si no que también en la construcción de la realidad emocional (Diz, 2013). Creemos que mediante el estudio en torno a los imaginarios sociales que subyacen a determinados grupos es posible llegar a descubrir aspectos que expliquen satisfactoriamente los motivos de la migración, de cómo la imaginación va

⁷ Término utilizado en la práctica psicológica para referirse a la comprensión de algo, a una comprensión, de manera tal que se aprehendan algo como verdad, lo cual significa que eso sea tomado como real.

construyendo los cimientos de lo que posteriormente se convertirá en lo que es tomado por real. Siguiendo con esta idea, es también interesante la diferenciación de esos elementos que se encontrarían a uno y a otro lado del proceso de construcción y como se van acomodando esos aspectos que pertenecen a lo imaginario con el resto de elementos que aparecen a posteriori.

Sobre la formulación original nos interesa la definición de Pintos en la medida en que nos permite no sólo analizar sino procurar una investigación activa que diseñe una posible o futura intervención. En este sentido tanto las proposiciones de Pintos como de Baeza nos parecen acorde con lo propuesto anteriormente por Castoriadis, expresando un carácter similar pero de una manera mucho más práctica. Para Pintos lo social reposa en gran medida en lo comunicacional y en la gran influencia de los medios de comunicación. Ambas propuestas suponen una rica contribución a la expansión del concepto de imaginarios sociales. El gran interés de estos planteamientos va a ser su inclinación hacia la comprensión del funcionamiento de los mecanismos por medio de los cuales la sociedad instituye como real ciertos elementos, logrando hacer de lo oculto de la sociedad algo perceptible.

Referencias Bibliográficas

- Bachelard, G. (1938). *Psicoanálisis del fuego*. Madrid: Alianza, 1966.
- Bachelard, G. (1943). *El agua y los sueños: Ensayo sobre la imaginación de la materia*, México. Fondo de Cultura Económica.
- Bachelard, G. (1944). *L'air et les songes. Essai sur l'imagination du mouvement*. París: José Corti.
- Bachelard, G. (1948a). *La terre et les rêveries de la volonté. Essai sur l'imagination des torces*. Paris : José Corti.
- Bachelard, G. (1948b). *La terre et les rêveries du repos. Essai sur les images de l'intimité*. Paris, José Corti.
- Baeza, M. (2000). *Los caminos invisibles de la realidad social. Ensayo de sociología profunda sobre los imaginarios sociales*. Concepción: Red Internacional del Libro.
- Baeza, M. (2004). *Ocho argumentos básicos para la construcción de una teoría fenomenológica de los imaginarios sociales*. En Seminario Imaginarios Sociales II, Grupo Compostela de Estudio sobre Imaginarios Sociales (G.C.E.I.S.). Recuperado el 12 de marzo de 2014, de www.gceis.cl
- Bajouich, H. y Gimeno, C. (2013). El imaginario de los menores que migran solos. En *XI Congreso español de Sociología*. Recuperado el 3 de marzo de 2014, de <http://www.fes-web.org/uploads/files/modules/congress/11/papers/267.pdf>

- Benítez, L. (2011). *La recepción de la televisión transnacional y los proyectos migratorios: Un estudio de campo en marruecos*. *Revista Científica de Información y Comunicación*, 8, 77 – 94.
- Cassirer, E. (1998). *Filosofía de las formas simbólicas: Fenomenología del reconocimiento (Vol. 3)*. México: Fondo de Cultura económica, 28.
- Castoriadis, C. (1983). *La institución imaginaria de la sociedad: Marxismo y teoría revolucionaria*. Barcelona: Tusquets Editores.
- Castoriadis, C. (1975). *La institución imaginaria de la sociedad*, Vol II. Barcelona: Tusquets, 1989.
- Castoriadis, C. (1997). El imaginario social instituyente. *Revista Zona Erógena*, 35, <www.geocities.com/comunidadespsi/castoriadis_01.txt
- Castoriadis, C. (1998). *Los dominios del hombre: Las encrucijadas del laberinto*. Barcelona: Gedisa.
- Corbin, H. (1997). *La imaginación creadora en el sufismo de Ibn Arabi*. Barcelona: Ediciones Destino.
- Diz, J. (2013). *Estudio de caso: ambivalencia emocional, construcción de la identidad y rendimiento escolar en el discurso de una adolescente inmigrante gallego-marroquí*. Memoria trabajo fin de máster: Investigación psicosocioeducativa con Adolescentes en Contextos escolares. Universidade de Vigo. Inédito.
- Durand, G. (1982). *Las estructuras antropológicas de lo imaginario*. Madrid: Taurus.
- Eliade, M. (1999). *Imágenes y símbolos*. Madrid: Taurus.
- Eliade, M. (2000). *El mito del eterno retorno*. Madrid: Alianza.
- García, J. T. y Verdú, A. D. (2008). Imaginarios sociales sobre migración: evolución de la autoimagen del inmigrante. *Papers*, 89, 81-101.
- Jung, C. G. (1982). *Símbolos de transformación*. Barcelona: Paidós.
- Jung, C. G. (2002). Sobre los arquetipos del inconsciente colectivo, en *Los arquetipos y lo inconsciente colectivo*, Vol. 9/1. Madrid: Trotta.
- Pintos, J.L. (1995). *Los imaginarios sociales. La nueva construcción de la realidad social*. Salamanca: Fe y Secularidad.
- Pintos, J.L. (2000). *Construyendo realidad (es): Los Imaginarios Sociales*. Recuperado el 10 de octubre de 2013, en <http://web.usc.es/~jlpintos>
- Pintos, J.L. (2003). Los imaginarios sociales del delito. La construcción social del delito a través de las películas (1930-1999), *Revista Anthropos*, nº 198, 161-176.
- Pintos, J.L. (2004). Inclusión y exclusión. Los imaginarios sociales de un proceso de construcción social. *Semata. Ciencias sociales y Humanidades*, 16, 17-52.

Sartre, Jean-Paul. (1964). *Lo imaginario. Psicología fenomenológica de la imaginación*. 2ª ed. Argentina: Losada, 15-16, 18.

Solares, B. (2009). *Gaston Bachelard y la vida de las imágenes*. Cuernavaca: UNAM, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias.



5. TRATAMIENTO E INTEGRACIÓN DE LOS MENORES EXTRANJEROS NO ACOMPAÑADOS

Manuel Benítez Sánchez

Resumen.

En el presente artículo se expone el tratamiento y la integración de los menores extranjeros no acompañados en la sociedad española. Para facilitar el proceso de adecuación de estos menores a nuestro contexto se cuenta con la ayuda de la Administración Pública, la cual colabora con ONG e instituciones privadas especializadas en el ámbito de menores extranjeros no acompañados. En todo momento se deberá proteger el interés superior del menor, para cumplir este objetivo es fundamental el trabajo aportado por el Servicio de Protección de Menores y la colaboración entre España y los países de origen de los menores. La especialización de los profesionales, que atiendan a estos menores, y su trabajo multidisciplinar permitirá mejorar el servicio ofrecido, contribuyendo al bienestar de los menores.

Palabras clave: Menores Extranjeros No Acompañados (MENA), flujo migratorio, interés superior del menor, protección e integración.

Introducción.

El artículo 1 de la Resolución del Consejo 97/C 221/03, de 26 de junio, pone de manifiesto que los menores extranjeros no acompañados (MENA) son los nacionales de terceros países de menos de dieciocho años de edad que entran en el territorio de los Estados miembros de la Unión Europea sin ir acompañados por un adulto responsable. La situación de estos menores es verdaderamente vulnerable puesto que tienen una doble condición: la de que son extranjeros ilegales y la de menores de edad.

En nuestro país a mediados de la década de los noventa del pasado siglo se inician los flujos migratorios de menores extranjeros no acompañados. A partir del año 2000 la llegada de menores extranjeros no acompañados es constante; los destinos más frecuentes son las Comunidades de Canarias y Andalucía, así como a las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla.

La mayoría de los menores extranjeros no acompañados que llegan a España provienen de Marruecos, Argelia, África Subsahariana y Rumanía. Estos menores realizan viajes peligrosos por motivos económicos, sus objetivos son conseguir vivir y trabajar legalmente en nuestro país para enviar dinero a sus familias.

ACNUR es una de las ONG que ayuda a proteger los menores extranjeros no acompañados que llegan a España. Es importante saber las siguientes cuestiones:

- Si se trata de un refugiado no debe ser devuelto a su país de origen.
- Es imprescindible detectar de inmediato los menores extranjeros no acompañados que llegan a nuestro país.
- Las pruebas para determinar la edad de los menores no son precisas, puesto que no se están teniendo en cuenta aspectos raciales, étnicos, nutricionales, medioambientales, psicológicos y culturales.
- Estos menores presentan muchas dificultades para expresarse, principalmente por el idioma, el miedo y la desconfianza.

Con el paso del tiempo se ha demostrado que existe una mayor sensibilización social y un mayor compromiso político de las diferentes administraciones públicas a la hora de acoger e intervenir a los menores extranjeros no acompañados. Esto queda patente en la Ley Orgánica 4/2000, de derechos y libertades de los extranjeros y en la Ley 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor. Al mismo tiempo está respaldado por legislación internacional como: la Declaración de los Derechos del Niño (de 20 de noviembre de 1959), la Convención sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas (1989) o la Carta Europea de los Derechos del Niño.

Legislación internacional y estatal que respalda a los MENA.

En este apartado se pretende repasar la legislación, tanto internacional como nacional, que protege a los menores extranjeros no acompañados.

Declaración de los Derechos del niño.

El principio 1 de la Declaración de los Derechos del Niño (1959), establece que se le reconocerán los derechos recogidos en esta normativa internacional a todos los niños sin discriminación por motivos de raza, color, sexo, idioma, región, origen nacional o social, opiniones políticas... Cabe destacar los siguientes principios:

- Principio 2: El niño gozará de una protección especial y de los servicios necesarios para su desarrollo integral como persona.
- Principio 4: El niño debe de gozar de los beneficios de la seguridad social.
- Principio 6: El niño necesita amor y comprensión.

- Principio 7: El niño tiene derecho a recibir educación.
- Principio 9: El niño tiene que ser protegido contra toda forma de abandono, crueldad y explotación.

Convención sobre los Derechos del Niño.

La Convención sobre los Derechos del Niño, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989 y ratificada por España el 30 de noviembre de 1990.

Esta convención entiende por niño todo ser humano menor de dieciocho años de edad (artículo 1). Los estados miembros se comprometen a asegurar su protección y cuidado, teniendo en cuenta los derechos y deberes de sus padres o tutores (artículo 3.2).

Los menores tienen derecho a la vida, la supervivencia, el desarrollo y la no discriminación; con independencia de la raza, el color, el sexo, el idioma o la religión (artículos 6 y 2).

El artículo 9.1 establece que el niño no será separado de sus padres contra la voluntad de estos, excepto que las autoridades determinen que el menor está siendo objeto de maltrato o descuido por parte de sus padres o los padres se encuentren divorciados y sea necesario establecer la residencia del menor.

Los estados miembros tienen que garantizar la libre expresión de los menores teniendo en cuenta su edad y madurez, dándoles la oportunidad de ser escuchados (artículos 12 y 13).

El artículo 18 manifiesta la importancia de reconocer las obligaciones de los padres en lo que se refiere a la crianza y el desarrollo del menor, atendiendo a su interés superior. Se adoptarán todas las medidas administrativas, sociales y educativas para proteger al menor contra todo tipo de abuso físico o mental, trato negligente o abuso sexual mientras que el menor se encuentre bajo la custodia de los padres o tutores (artículo 19).

Según los artículos 20 y 21 los menores separados temporal o permanentemente de su entorno familiar tienen derecho a la protección y asistencia por parte del servicio de protección del Estado, promoviendo el acogimiento familiar o residencial y la adopción.

Los padres o tutores de los menores tienen que proporcionarles las condiciones de vida apropiadas para su adecuado desarrollo físico y moral (artículo 27.2). Por otra parte, estos menores ostentan una serie de derechos complementarios:

- Derecho a la educación (artículos 28 y 29).
- Derecho al descanso, juego y actividades recreativas (artículo 31).
- Derecho a estar protegido contra el desempeño de cualquier trabajo que pueda perjudicar su educación o pueda ser nocivo para su desarrollo físico, mental, espiritual o social (artículo 32).

El artículo 39 señala que los Estados Partes adoptarán las medidas apropiadas para promover la recuperación física y psicológica y la reintegración social de todos los menores víctimas de abandono, malos tratos, abusos o torturas.

Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea.

La Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea que fue proclamada por el Parlamento Europeo el 7 de diciembre del 2000. La Unión Europea está fundada sobre los valores indivisibles y universales de la dignidad humana, la libertad, la igualdad y la solidaridad; basándose en los principios de la democracia y del Estado de Derecho.

En los artículos 1, 2 y 3 se establece que la dignidad de los menores es inviolable y será protegida, tienen derecho a la vida y en ningún caso serán condenados a muerte ni ejecutados y poseen derecho a la integridad de su persona.

ASOCIACIÓN INFACIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Está prohibida la tortura, los tratos inhumanos, la esclavitud y los trabajos forzados como queda recogido en los artículos 4 y 5. Según los artículos 6, 7, 8, 10, 11 y 12 los menores tienen derecho a la libertad y a la seguridad, a la vida privada y familiar, a la protección de datos de carácter personal, a la libertad de pensamiento y expresión y a la libertad de reunión y de asociación.

Por otro lado, los menores tienen derecho a la educación (enseñanza obligatoria gratuita) y al acceso a la formación profesional y permanente (artículo 14). De la misma manera, tendrán derecho a la libertad profesional y a trabajar como queda establecido en el artículo 15.

En los artículos 20, 21, 22 y 23 se expone que todos los menores son iguales ante la ley y no existirá ningún tipo de discriminación por razones culturales, religiosas, lingüísticas o de sexo.

Constitución Española.

La Constitución Española de 1978 fue aprobada por las Cortes en sesiones plenarias del Congreso de los Diputados y del Senado celebradas el 31 de octubre de 1978. El 6 de diciembre de este mismo año fue ratificada por el pueblo español en referéndum y el 27 de diciembre el Rey Juan Carlos I la sancionó ante las Cortes. Mediante lo establecido en esta Constitución se pretende cumplir los siguientes principios:

- Garantizar la convivencia democrática dentro de la Constitución y de las leyes conforme a un orden económico y social justo.
- Proteger a todos los españoles y pueblos de España en el ejercicio de los derechos humanos, sus culturas y tradiciones, lenguas e instituciones.
- Promover el progreso de la cultura y de la economía para asegurar a todos una digna calidad de vida.
- Establecer una sociedad democrática avanzada.
- Colaborar en el fortalecimiento de unas relaciones pacíficas y de eficaz cooperación entre todos los pueblos de la Tierra.

El artículo 10 establece que la dignidad de la persona, los derechos inviolables que le son inherentes, el libre desarrollo de la personalidad, el respeto a la ley y a los derechos de los demás son fundamento del orden político y de la paz social. Las normas referentes a los derechos fundamentales y a las libertades de la Constitución se interpretarán en conformidad con la Declaración Universal de Derechos Humanos.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

En el capítulo 2º, sección 1ª, de la Constitución quedan recogidos los siguientes derechos fundamentales y libertades públicas:

- Todos tienen derecho a la vida y a la integridad física y moral, en ningún caso, serán sometidos a torturas ni a penas o tratos inhumanos (artículo 15).
- Libertad ideológica y religiosa (artículo 16).
- Derecho a la libertad y seguridad personal. La detención preventiva no podrá durar más de sesenta y dos horas, después de este tiempo el detenido deberá ser puesto en libertad o a disposición de la autoridad judicial (artículo 17).
- Derecho al honor, a la intimidad personal y familiar y a la propia imagen (artículo 18).

- Libertad de pensamientos, ideas y opiniones mediante la palabra, el escrito o cualquier otro medio de reproducción (artículo 20).
- Derecho de reunión pacífica, asociación y participación en asuntos públicos (artículos 21, 22 y 23).
- Derecho a protección de los jueces y tribunales en el ejercicio de sus derechos e intereses legítimos. Todos tienen derecho al Juez ordinario predeterminado por la ley, a la defensa y a la asistencia de un letrado (artículo 24).
- Nadie puede ser condenado o sancionado por acciones u omisiones que en el momento de producirse no constituyan un delito, falta o infracción administrativa. Las penas privativas de libertad y las medidas de seguridad estarán orientadas hacia la reeducación y reinserción social, no podrán consistir en trabajos forzados (artículo 25).
- Derecho a la educación, la cual tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales (artículo 27).

En el capítulo 3º se establecen una serie de principios rectores de la política social, entre los que destacaremos los siguientes:

- Los poderes públicos aseguran la protección de la familia y de sus hijos, los cuales son iguales ante la ley con independencia de su filiación (artículo 39).
- En el artículo 43 se reconoce el derecho a la protección de la salud, siendo competencia de los poderes públicos organizar y tutelar la salud pública a través de medidas preventivas, prestaciones y servicios.

Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor.

Esta ley prima el interés superior de los menores, los cuales gozarán de los derechos que les reconocen la Constitución Española y los Tratados Internacionales de los que España forma parte (artículos 2 y 3). Los derechos más destacados atribuidos a los menores son los siguientes:

- Derecho al honor, a la intimidad y a la propia imagen (artículo 4).
- Derecho a la información (artículo 5).
- Libertad ideológica (artículo 6).

- Derecho de participación, asociación y reunión (artículo 7).
- Derecho a la libertad de expresión (artículo 8).
- Derecho a ser oído (artículo 9).

El artículo 11 recoge que las administraciones públicas deberán garantizar el ejercicio de los derechos de los menores. Para ello los poderes públicos se guían por los siguientes principios rectores:

- La supremacía del interés del menor.
- El mantenimiento del menor en el medio familiar de origen salvo que no sea conveniente para su interés.
- Su integración familiar y social.
- La prevención de todas aquellas situaciones que puedan perjudicar su desarrollo personal.
- Sensibilizar a la población ante situaciones de indefensión del menor.
- Promover la participación y solidaridad social.
- La objetividad, imparcialidad y seguridad jurídica en la actuación protectora garantizando el carácter colegiado e interdisciplinar en la adopción de medidas.

Las entidades públicas deberán de prestar una atención inmediata a los menores que se encuentren en situaciones de riesgo que perjudiquen el desarrollo personal o social de los mismos (artículos 14 y 17).

Ley Orgánica 4/2000, de derechos y libertades de los extranjeros.

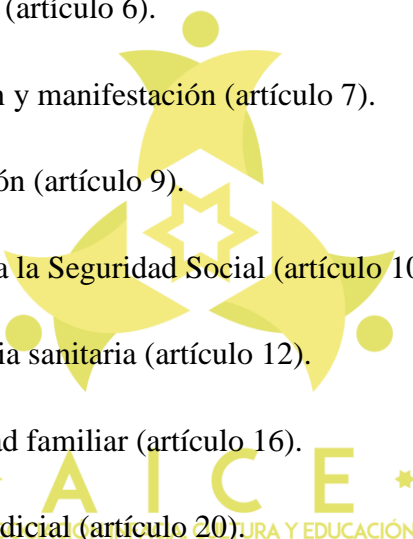
Según el artículo 1 de esta ley, se consideran extranjeros a los que carezcan de la nacionalidad española. En el artículo 2 bis se recoge que las Administraciones públicas deberán garantizar los siguientes principios:

- La garantía de los derechos que las leyes estatales y los tratados internacionales reconocen a todas las personas.
- La integración social de los inmigrantes mediante políticas transversales dirigidas a la ciudadanía.

- La efectividad del principio de no discriminación.
- La ordenación de los flujos migratorios laborales.
- La lucha contra la inmigración irregular y la persecución del tráfico de personas.
- El diálogo y colaboración con los países de origen.

Los extranjeros disfrutarán en España de los derechos y libertades reconocidos en el Título I de la Constitución; los más significativos son los siguientes:

- Derecho a la documentación (artículo 4).
- Derecho a la libertad de circulación (artículo 5).
- Participación pública (artículo 6).
- Libertades de reunión y manifestación (artículo 7).
- Derecho a la educación (artículo 9).
- Derecho al trabajo y a la Seguridad Social (artículo 10).
- Derecho a la asistencia sanitaria (artículo 12).
- Derecho a la intimidad familiar (artículo 16).
- Derecho a la tutela judicial (artículo 20).



El gobierno promoverá acuerdos de colaboración con los países de origen de los menores extranjeros no acompañados; con el objetivo de prevenir la inmigración irregular y llevar a cabo una protección eficaz de estos menores (artículo 35).

Acuerdo entre el Reino de España y el Reino de Marruecos sobre cooperación en el ámbito de la prevención de la emigración ilegal de menores no acompañados, su protección y su retorno concertado.

Ambos reinos han acordado los siguientes objetivos para fortalecer las relaciones bilaterales en materia de protección de menores:

- Establecer un marco común de trabajo en materia de prevención de la emigración ilegal de menores no acompañados y de protección y retorno de dichos menores.
- Garantizar un diálogo permanente y facilitar el intercambio de datos e información.
- Adoptar medidas de prevención centradas en el desarrollo social y económico de las zonas de origen.
- Fijar medidas de asistencia y protección de los menores marroquíes no acompañados que se encuentren en territorio español.
- Favorecer el retorno de los menores a sus familias o a la institución de tutela del país de origen, fomentando su reinserción social.

En este acuerdo se han concertado las siguientes acciones de prevención, protección y repatriación:

Acciones de prevención	Facilitar a los menores y a sus familias de los riesgos que conlleva la emigración de menores no acompañados.
	Luchar contra las organizaciones dedicadas al tráfico y explotación de menores.
Medidas de protección	Las autoridades españolas garantizan a los menores marroquíes no acompañados la misma protección que a los nacionales. Se les proporcionará a las autoridades marroquíes toda la información sobre la situación de protección de estos menores.
	Las autoridades marroquíes iniciarán la identificación del menor y de su familia y facilitará la documentación necesaria que demuestre su nacionalidad.
Acciones en materia de retorno	Las autoridades españolas resolverán el retorno del menor a su país de origen, respetando lo establecido en la Convención sobre los Derechos del Niño.
	Los países colaborarán para preservar el interés superior del menor, garantizando una adecuada reunificación familiar o su entrega a una institución de tutela.
	Las autoridades españolas y marroquíes cooperarán con ONG que trabajen en el ámbito de protección y repatriación de menores.

Tabla 1. Acciones para la prevención, protección y retorno de menores marroquíes no acompañados.

Proceso de acogida e integración de los MENA en España.

El Protocolo de Menores Extranjeros no Acompañados, aprobado el 14 de noviembre de 2005 por el grupo de trabajo del Observatorio de la infancia, divide la intervención en cuatro fases:

- **Localización del menor:** Se comprueba su edad a través de la consulta en el Registro de menores extranjeros no acompañados de la Dirección General de la Policía y de la Guardia Civil o a través de unas pruebas médicas que determinen su edad.
- **Protección e investigación de sus circunstancias:** Las entidades de Protección de Menores inician un expediente de protección y acuerdan una medida de atención de urgencia, normalmente suele ser una medida de guarda. Al mismo tiempo, van desarrollando una labor investigativa para averiguar su país de procedencia y su filiación. En el caso de que se declare una situación de desamparo, estas entidades tendrán que asumir la tutela del menor extranjero no acompañado.
- **Integración en la sociedad de acogida:** Se continúa con la protección por parte de las Entidades de Protección de Menores, con el objetivo de conseguir la integración familiar y social de estos menores en la medida de lo posible. Estas entidades deben facilitar una documentación y regularización administrativa para que estos menores se puedan integrar socialmente. Transcurridos nueve meses desde que el menor es puesto a disposición de los servicios de protección de menores, y se haya comprobado la imposibilidad de su retorno a su familia y país de origen, se considera regular a todos los efectos de residencia en nuestro país.
- **Repatriación a su país de origen:** En el caso de que se identifique la familia y el país de procedencia del menor extranjero no acompañado, se procedería a su repatriación si no existiera riesgo o peligro para su integridad. La repatriación no se llevaría a cabo si atentara contra el interés superior del menor; en todo momento el Ministerio Fiscal tendrá conocimiento de todas las actuaciones que se realicen en el proceso.

Motivación que impulsa a los menores emigrar hacia España y otros países europeos, y los métodos que utilizan.

Como se ha mencionado anteriormente la mayor parte de los menores que emigran a España proceden de Marruecos y del Magreb. Su objetivo principal se centra en encontrar un buen trabajo para ganar dinero, lo cual les permite vivir en nuestro país y ayudar económicamente a sus familias. Esta situación se produce porque en el norte

de África existe una falsa creencia de que en España, y en Europa en general, hay una situación de trabajo estable; como ya sabemos esta visión queda muy lejos de la realidad laboral y económica por la que está pasando la Unión Europea. Los métodos que utilizan los menores para acceder irregularmente a España implican un riesgo para su integridad física e incluso para su vida; los menores marroquíes usan principalmente los siguientes métodos:

- Viajar ocultos en los bajos de coches, camiones y autobuses que cruzan el estrecho de Gibraltar en los ferrys que unen Marruecos con España.
- Algunos menores entran acompañados por una persona de confianza en coche o avión; pero a su llegada se separan.
- En embarcaciones de pesca denominadas “pateras”, las cuales son concertadas por las mafias que controlan el flujo migratorio ilegal entre Marruecos y España; cada menor tiene que pagarles una cantidad de dinero para poder realizar la travesía en dichas embarcaciones.

Perfil de los menores extranjeros no acompañados que llegan a España.

Fundamentalmente se tratan de menores varones de entre 14 y 18 años, los cuales suelen tener familias muy extensas con un gran número de hermanos. Estos menores se caracterizan por los siguientes rasgos:

- La mayoría proceden de Marruecos y Rumanía.
- La realidad con la que se encuentran al llegar a España es distinta a las expectativas con las que venían.
- Presentan una mayor madurez que los niños de su edad, aunque muchos de ellos no han terminado la escolaridad obligatoria.
- Su objetivo es conseguir la documentación para poder vivir y trabajar en España.
- Suelen mantener la relación con la familia de origen, a la que ayudan económicamente.
- Rechazan el sistema de protección ofrecido por el Estado.
- Se interesan por las actividades formativas que les permitan alcanzar algún tipo de empleo.

A nivel conductual presentan las siguientes características:

• Baja tolerancia a la frustración y al estrés.
• Déficit en la resolución de problemas.
• Poca capacidad de razonamiento y reflexión.
• Motivación externa baja.
• Reducido nivel de desarrollo moral y carencia de valores positivos.
• Baja capacidad de esfuerzo.
• Habilidades emocionales poco arraigadas.
• Poca apertura al cambio.
• Baja autoestima.
• Falta de control de impulsos.
• La mayoría de los menores son consumidores de sustancias.

Tabla 2. Características conductuales de los menores extranjeros no acompañados.

Descripción del protocolo de actuación con los menores dentro de un centro de protección.

El traslado de los menores al centro de protección es realizado por la Policía Nacional, Policía Local o Guardia Civil. Cuando se produce el ingreso, un educador y el mediador intercultural asisten a la recepción del menor. En Andalucía contamos con tres tipos de centros de protección: de acogida inmediata, de acogimiento residencial básico y de acogimiento residencial especializado.

El primer día se le realiza al menor un estudio médico para comprobar su estado de salud, posteriormente se procede a la apertura del expediente. El mediador y el educador explican al menor que se encuentra en un Centro de Acogida y le transmiten sus derechos y deberes, si el menor trae consigo dinero o un teléfono móvil se les retirará explicándole que no está permitido su uso en el Centro y se les guardará en un lugar seguro.

Seguidamente se le acompañará al hogar donde vivirá durante su estancia en el Centro, y se le proporcionará el gel de baño, champú, toalla, cepillo y pasta de dientes y albornoz. El educador le pedirá que se duche y deje su ropa en una bolsa para que sea lavada en la lavandería, en todo momento se respetará la intimidad del menor. Se procede a realizar un inventario sobre los objetos y la ropa que trae el menor consigo. Tras la ducha se le ofrece algo de comer y se le enseña las instalaciones del centro, al mismo tiempo se le va presentando los menores residentes.

Al día siguiente del ingreso, el mediador intercultural mantendrá una entrevista personal con el menor; se le preguntará sobre sus padres, su domicilio y número de teléfono, su vida en el país de origen, la travesía de viaje hacia España, los conocimientos que tiene sobre nuestro país, qué le ha motivado a venir, si tiene familiares aquí, años de escolarización, la experiencia laboral y si ha padecido alguna enfermedad trascendental. Por otro lado, de le explicará el funcionamiento del Centro y los horarios de las comidas, tareas y actividades. Será necesario buscar un clima de cordialidad para que el menor se sienta cómodo y tranquilo.

Conseguir un número de teléfono es primordial para poder realizar una entrevista telefónica con algún familiar, preferentemente los padres o tutores del menor, con el objetivo de pedir la documentación necesaria para gestionar la permanencia legal dentro del territorio español. En esta entrevista se intentará recaudar los siguientes datos:

- Cómo es la relación entre el menor y la familia.
- Familiares directos que residen en España.
- Las motivaciones de la emigración.
- La edad del menor y las posibles enfermedades que haya tenido.
- El domicilio familiar, números de hermanos y sustento económico.

Por otra parte, se le pedirá a la familia una partida de nacimiento del menor, una copia del libro de familia y una autorización que le permita al Centro tramitar la documentación del menor (pasaporte, permiso de residencia, tarjeta sanitaria y cursos de formación del Servicio Andaluz de Empleo). Además, a la familia se le facilitará el teléfono del Centro para mantener la comunicación con el menor. Después se le permite al menor que realice una llamada a la familia, siempre que no atente contra su interés superior. En días posteriores se concertarán citas para realizar revisiones médicas tanto en el Centro de Salud más cercano como en el dentista.

Vida cotidiana de los menores en los Centros y oferta educativa y laboral.

A continuación se expondrán las actividades usuales que realizan los menores tanto de lunes a viernes como en fin de semana y la oferta educativa y laboral que suelen ofrecer los centros residenciales españoles.

Hogares	
(lunes-viernes)	(fin de semana)

ntar y ducha.	ntar y ducha.
yuno + cepillarse los dientes.	yuno + cepillarse los dientes.
pia ocupacional (limpieza de las zonas comunes).	pia ocupacional (limpieza de las zonas comunes).
ela.	la al exterior (excursiones).
po libre.	uerzo en el exterior.
uerzo + cepillarse los dientes.	r manualidades.
po libre.	Fórum.
res.	+ cepillarse los dientes.
na.	tar.
+ cepillarse los dientes.	
po libre.	
star.	

Tabla 3. Actividades desarrolladas en la semana y en el fin de semana.

Otras áreas de intervención
Sesiones individuales de la psicóloga y trabajadora social.
res cognitivos terapéuticos.
Consultas individuales del psiquiatra.
ultas individuales de prevención de drogodependencias.
r grupal de prevención de drogodependencias.
Talleres cognitivos.

Tabla 4. Otras áreas de intervención.

En los centros, en los que ingresan los menores extranjeros no acompañados, existe un amplio abanico formativo y laboral:

- **ESO** (1º, 2º, 3º y 4º).
- **E.S.P.A** (Nivel I y II).
- **Bachillerato** (1º y 2º, presencial y semipresencial).
- **Grados medios** (presencial y online).
- **Grados superiores** (presencial).
- **CEPER/ SEP** (iniciación al idioma, informática y preparación de pruebas libres).

- **Prueba libre graduado E.S.P.A.** (preparación y realización dentro y fuera del centro).
- **Talleres prelaborales** (artes gráficas, huerto y vivero, forja y cerámica).
- **Inserción laboral** (Programa de Orientación Laboral para los menores en la fase de desarrollo):
 - ✓ Bloque 1: Mercado laboral y salidas profesionales.
 - ✓ Bloque 2: Motivación al empleo.
 - ✓ Bloque 3: Búsqueda de empleo.
 - ✓ Bloque 4: Autoempleo.
 - ✓ Bloque 5: Objetivo profesional/proyecto personal.

Al finalizar la formación laboral se dan de alta a los menores en la INEM y en los servicios de Andalucía Orienta.

Intervención social con los menores extranjeros no acompañados.

Toda intervención debe de tener en cuenta los siguientes principios con el objetivo de ayudar a progresar satisfactoriamente a los menores:

- El menor es el principal agente responsable de su cambio y rehabilitación.
- La rehabilitación del menor es inviable en el contexto de la calle.
- Con los menores extranjeros de la calle se desarrollará el siguiente programa: retirarlos de la calle, abandono de las normas y valores inadecuados y del consumo de sustancias nocivas, y adquisición de conductas adecuadas.
- Los programas de captación e intervención tienen que ser atractivos para competir con la atracción que ejerce el grupo de iguales.
- Se llevará a cabo un abandono progresivo de consumo de sustancias, favoreciendo la consolidación de la abstinencia.
- Se le realizará un Programa Personalizado de Integración y un Proyecto Educativo Individual.

El Proyecto Educativo Individual presentará la siguiente estructura, la cual puede variar en algunos puntos dependiendo de la Comunidad Autónoma:

datos del menor.	Nombre, apellidos, fecha de nacimiento, edad actual y nº de expediente.
Historia de caso.	Fecha de ingreso y previsión del tiempo.
Análisis de antecedentes relevantes.	
Análisis evaluativa del desarrollo individual.	Desarrollo cognitivo, afectivo, social y físico.
Análisis evaluativa de la adaptación e integración social.	Familiar, escolar, residencial, comunitaria y laboral.
Definición de objetivos.	Objetivos, actividades, recursos y temporalización.
Seguimiento y evaluación.	

Tabla 5. Proyecto Educativo Individual.

Mensualmente se realizará la evaluación de los objetivos del contexto familiar, residencial, comunitario – cultural, escolar – formativo y laboral.

Contexto familiar	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El menor muestra interés por estar con la familia. ▪ La familia contacta con la residencia. ▪ La familia muestra interés por estar con el menor. ▪ La familia se interesa por la educación del menor.
Contexto residencial	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Es capaz de comunicarse en castellano. ▪ Es cuidadoso con sus pertenencias. ▪ Ordena su habitación. ▪ Realiza una adecuada higiene. ▪ Come de forma correcta. ▪ Se concentra en su trabajo escolar. ▪ Controla los horarios y tiempo. ▪ Su comportamiento es adecuado. ▪ Mantiene buenas relaciones con los compañeros. ▪ Cuida las instalaciones y materiales. ▪ Se siente aceptado por el grupo. ▪ Establece lazos de afectividad con los educadores.
Contexto comunitario – cultural	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Muestra interés por aprender el idioma. ▪ Mantiene interés por celebrar sus rituales religiosos. ▪ Reconoce las discrepancias entre su cultura y la de España, mostrándose flexible. ▪ Participa en actividades deportivas, artísticas o formativas.

Contexto escolar – formativo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se comporta correctamente en clase. ▪ Se muestra respetuoso con los profesores. ▪ Muestra interés por lo que aprende.
Contexto laboral	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Realiza adecuadamente las tareas de responsabilidad en la residencia. ▪ Mantiene relaciones correctas con los compañeros y superiores.

Tabla 6. Objetivos a evaluar en los distintos contextos.

Propuestas para que la integración social de los menores extranjeros no acompañados sea adecuada y satisfactoria.

Se debe partir de que la llegada de menores extranjeros no acompañados a nuestro país no es un problema que nos perjudica, sino una situación a la que se le debe dar una respuesta de protección; reconociendo los derechos de estos niños y facilitando su integración social. Vicente Cabedo Mallol, de la Universidad Politécnica de Valencia, manifiesta las siguientes propuestas:

- Mejorar la coordinación de las distintas Administraciones Públicas implicadas.
- Coordinar los modelos de atención de menores inmigrantes no acompañado por parte de las Comunidades Autónomas.
- Tramitar la residencia y el permiso de trabajo cuando sea imposible el retorno del menor a su país de origen.
- Fomentar el acogimiento familiar de menores extranjeros no acompañados, llevando a cabo campañas de sensibilización.
- Incrementar los centros de protección para evitar la saturación de los servicios ofrecidos.
- Ofertar una formación específica al personal de los centros de protección que atienden a estos menores, siendo fundamental la presencia de educadores que conozcan la lengua de los menores extranjeros no acompañados.
- Realizar un informe de evaluación cada dos o tres años, para comprobar el proceso de protección e integración social de estos menores.

Conclusiones.

El objetivo principal, de la actuación e intervención del servicio de protección, es salvaguardar el interés superior de los menores.

La Convención de los Derechos del Niño establece que los menores deben de tener una protección especial, para que se pueda desarrollar de forma física, mental y social; salvaguardando su libertad, dignidad y salud.

La mayor parte de los menores extranjeros no acompañados provienen de África, sobre todo de Marruecos. Vienen buscando un trabajo que les permitan vivir bien y ayudar a sus familias, las cuales se encuentran en sus países de origen.

La coordinación entre la Administración del Estado, las Administraciones Autonómicas y las Administraciones locales, en sus modelos de atención a los menores extranjeros no acompañados, es fundamental para lograr una intervención rápida y ofrecer una protección eficaz.

Las instituciones competentes en protección infantil tendrán que adoptar las medidas apropiadas e intervenir a través de profesionales cualificados que utilicen técnicas adecuadas, para ello habrá que proporcionarles los recursos y espacios adecuados. Esto se verá complementado con la creación de equipos de trabajo multidisciplinares.

Cualquier programa de intervención debe ser planificado y evaluado, no sólo para satisfacer las necesidades individuales, sino también para atender al conjunto. Es importante llevar a cabo un seguimiento para ver cómo se encuentran los menores.

Por último, subrayar la importancia de que existan convenios entre España y los países de origen, para prevenir los flujos migratorios ilegales y poder identificar las familias de los menores.



Referencias Bibliográficas.

Boletín Oficial del Estado: Acuerdo entre el Reino de España y el Reino de Marruecos sobre cooperación en el ámbito de la prevención de la emigración ilegal de menores no acompañados, su protección y su entorno concertado. N°70. Viernes 22 de Marzo de 2013.

Bravo Rodríguez, R. (2005). La situación de Menores no acompañados en España. Disponible en: <http://jcpinto.es.en.eresmas.com/conferencia%20mena.pdf>

Cabrera Medina, C. (2009). El fenómeno de la emigración de menores. Cádiz: Diputación Provincial de Cadiz.

Constitucion española de 1978. Disponible en: http://noticias.juridicas.com/base_datos/Admin/constitucion.html

Convención sobre los Derechos del Niño de Naciones Unidas (1989). Disponible en:
http://noticias.juridicas.com/base_datos/Admin/ircdn.html.

Declaración de los Derechos del Niño de Naciones Unidas (1989). Disponible en:
<http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/derhum/cont/4/pr/pr20.pdf>

Declaración de los Derechos del Niño 1959. Disponible en:

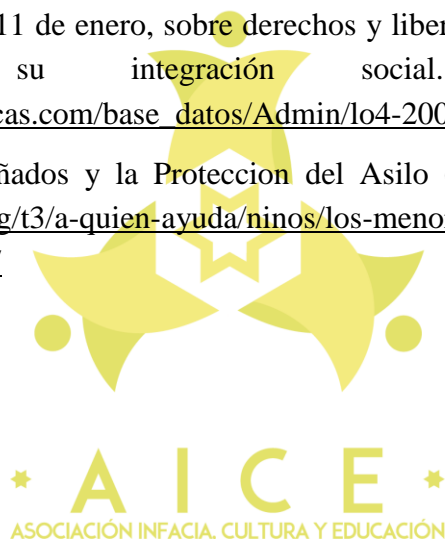
La integración social de los menores inmigrantes no acompañados. Disponible en:
http://www.unizar.es/centros/eues/html/archivos/temporales/Extra_Ais/Inmigracion/Comunicaciones/Gallego%20Obieta.pdf

La protección y la integración de los menores inmigrantes no acompañados. Disponible en:
dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2784171.pdf

Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de protección jurídica del menor, de modificación del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil. Disponible en:
http://noticias.juridicas.com/base_datos/Privado/lo1-1996.html.

Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social. Disponible en:
http://noticias.juridicas.com/base_datos/Admin/lo4-2000.html

Los menores NoAcompañados y la Protección del Asilo (ACNUR). Disponible en:
<http://www.acnur.org/t3/a-quien-ayuda/ninos/los-menores-no-acompanados-y-la-proteccion-del-asilo/>



6. PATRIMONIO CULTURAL COMO HERRAMIENTA PARA LA INTERVENCIÓN SOCIAL

Javier Diz Casal

Fátima Braña Rey

Resumen

El patrimonio cultural es una construcción social sujeta al devenir histórico del que resultan formas de gestión y difusión cambiantes. Hoy en día, la legislación en vigor indica que el disfrute del patrimonio cultural debe estar al alcance de todas las personas. Como ejemplo paradigmático de la idea de que los museos son servicios para los públicos más diversos describimos en esta comunicación el proyecto Museo abierto, realizado por el Museo Etnológico en Ribadavia (Ourense). Este proyecto trabaja con parámetros como visibilidad y empoderamiento acercando el patrimonio cultural a colectivos que tienen un acceso limitado a las actividades culturales, bien por reclusión, enfermedad o exclusión. Además se analizarán las principales características de este proyecto, se darán apuntes sobre otras iniciativas que desde los museos patrocinan la inclusión de la diversidad y, finalmente, se reflexiona sobre la pertinencia de abrir las instituciones culturales hacia otros colectivos como pueden ser menores en riesgo de exclusión.

Palabras clave: Patrimonio cultural, museos etnológicos, interculturalidad, inclusión social y educación.



Patrimonio cultural, museos y comunidad ¿De qué estamos hablando?

Antes de situar la iniciativa del Museo Etnológico de Ribadavia, es necesario contextualizar el concepto de patrimonio cultural y la labor de los museos etnográficos.

Por patrimonio cultural podemos entender una construcción conceptual que abarca aquella suerte de elementos materiales o inmateriales que cada grupo social reconoce como suyos, elementos que a lo largo de la historia aprehende para sí y entiende como constitutivo de sus orígenes y muestra de su identidad. Este patrimonio, casi siempre de inmensa riqueza, es abrazado por el grupo y voluntariamente seleccionado, como exponente y herencia de su pasado. Esto es en gran medida parte de bagaje cultural con el que, entre otras cosas, poder entender el momento histórico actual.

A partir de 1990, este constructo del que hablamos empieza a trascender su concepción más tradicionalista, sustancialista, mercantilista, conservacionista o monumentalista y comienza a despertar un renovado interés, de inusitada amplitud y especificidad hasta el momento. Como decimos, con la llegada de los años noventa, varias disciplinas científicas centran el foco en el patrimonio cultural como objeto de estudio. De esta manera, a lo largo de la segunda mitad del siglo XX y en un primer momento, fue abordada la configuración del concepto de bien cultural, para más adelante y ya con la llegada del siglo XXI, poder contemplar los primeros análisis de los valores o del carácter atribuible a los elementos susceptibles de ser elegidos como patrimonio cultural. También en esos momentos, se constituye el sentido de la relación existente entre los contextos de producción de los valores y su adjudicación a unos objetos en concreto.

Vemos interesante resaltar la importancia que algunos autores como Prats (1997), Sierra (2000) y Llinares (2002), depositan en la necesidad de adoptar una definición de patrimonio cultural que implique y lleve implícita la idea de construcción social, lo que por otra parte supone una metamorfosis por necesidad, en cuanto al análisis y al tratamiento del concepto en cuestión, comúnmente utilizados hasta el momento. Este giro en la manera de entender el patrimonio cultural del que venimos hablando, trae consigo nuevos desafíos y nuevas necesidades, lo que hace menester la creación de nuevas taxonomías, que den cuenta de los nuevos objetos susceptibles de suponer patrimonio cultural, como lo son todos aquellos elementos que forman el patrimonio cultural inmaterial, que en el año 2003 dispone y define la UNESCO. Todos estos elementos que conforman el patrimonio cultural tienen una gran importancia a la hora de comprender los procesos de patrimonialización. Estas ideas, ponen de manifiesto la necesidad de entender que estos elementos que constituyen el patrimonio cultural son receptáculos, donde se depositan una vasta cantidad de significados sociales.

ASOCIACIÓN INFACIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Si hasta estos momentos parecían existir ciertas barreras entre la población y el propio patrimonio cultural, sobre todo en lo referente a la gestión de este; en la que existían presiones e intereses en el manejo de este patrimonio cultural, -lo cual lo hacía estar supeditado a un carácter académico, técnico o gestor-; a partir de esta etapa de cambio, que se enclava en el comienzo del siglo XXI, surge un nuevo paradigma que trata de acercar el patrimonio cultural a la comunidad, buscando llegar al máximo número de personas interesadas. Este giro viene determinado, en buena medida, por el devenir de la importancia del poder del objeto hacia la importancia del contenido significativo y cultural de estos bienes culturales que forman el patrimonio cultural. Así pues, esta nueva corriente pone en relación directa al conjunto de personas que forman un grupo y al significado que el objeto tiene, superando así los parapetos clasistas más anodinos de la concepción del patrimonio cultural.

Al hilo de lo que decimos, y en lo tocante a la gestión del patrimonio cultural se refiere, los museos son, por antonomasia, las instituciones más importantes. Por esta

razón, vemos preciso y adecuado hablar un poco de las funciones que desempeña y de su proceso de desarrollo para posteriormente, centrar el foco en el trabajo de estas instituciones con la población, siempre en la línea de lo que venimos explicando.

El sentido de un museo, está plenamente relacionado con las actividades que realiza y que se esperan de él, de esta manera el Consejo Internacional de Museos (ICOM) propone una definición de museo como “institución permanente, sin fines de lucro, al servicio de la sociedad y abierta al público, que adquiere, conserva, estudia, expone y difunde el patrimonio material e inmaterial de la humanidad con fines de estudio, educación y recreo.”(2007). Al igual que determina la definición precedente, los museos públicos en territorio español, tienen estipuladas sus funciones mediante la Ley 16/1985 del Patrimonio histórico-artístico al definir a los museos como “... las instituciones de carácter permanente que adquieren, conservan, investigan, comunican y exhiben para fines de estudio, educación y contemplación de conjuntos de valor histórico, artístico, científico y técnico o de cualquier otra naturaleza cultural” (Art. 59.3). En relación con los objetivos propuestos y teniendo en cuenta que esto tiene un especial interés, creemos oportuno poner de manifiesto la importancia que se le otorga en el texto legislativo, a la conservación y a la investigación así como al hecho de que ambas funciones, posean repercusiones de gran trascendencia en el conjunto de la sociedad a través de la comunicación o de la difusión del patrimonio que se investiga y se pretende conservar y salvaguardar.

Con la intención de llevar a cabo estas tareas, se instituyen los departamentos de educación y acción cultural a partir de 1970 (Ballart Hernández, J. y Treseerras, 2001), vinculándose al mismo tiempo, con la ideología desarrollada por Georges-Henri Rivière y la nueva museología (1993), donde los visitantes se convierten en el fundamento esencial del trabajo del museo. A tenor de lo que decimos, la nueva museología logra una renovada visión del museo y este pasa a ser visto como una institución que se encuadra en el territorio, en el que éste debe coadyuvar al desarrollo del progreso de la región a la que se circunscribe. Cuando hablamos de desarrollo en una región, o de progreso, no nos estamos refiriendo solamente a que guarda relación con lo económico y con el mundo del turismo, que puede reportar pingües beneficios en comparación con las ganancias habituales, estamos hablando del desarrollo del bienestar social como elemento capital. La importancia de este bienestar que subrayamos, focaliza su interés en la visión de los museos como servicios a la comunidad por medio de las acciones culturales de carácter educativo que promueven, lo que por otra parte puede hacer posible la orquestación de recursos endógenos en una coyuntura de democratización cultural (Sierra, 2000).

En el Estado español, las actividades de estos departamentos se han centrado en el público escolar en un primer momento, para posteriormente ir configurándose como una suerte de puente entre la comunidad y el propio museo, gracias al cual poder ir diseñando nuevas maneras de mostrar el trabajo museológico de carácter clásico, que es

básicamente conservación e investigación, a nuevos grupos de público que no se habían tenido en cuenta hasta el momento (Antoranz, 2001).

Consiguientemente, desde la nueva museología y a partir del trabajo de los departamentos de educación y acción cultural, se puede emprender el análisis de las actividades de los museos desde las premisas y supuestos de la educación inclusiva y del trabajo para tratar de mitigar las implicaciones del influjo de los procesos sociales que promueven la exclusión social.

Para la comunidad lo que es de la comunidad: patrimonio etnológico y museos.

Los museos etnográficos y/o etnológicos, salvaguardan el patrimonio cultural vinculado al manejo popular, utilizando para ello, colecciones que guardan una cercanía hacia ese público que ve en lo expuesto un elemento familiar y próximo a su sensibilidad y receptibilidad. Estos compendios de elementos etnológicos y etnográficos que se presentan, son reconocidos y aceptados por este público asistente, esto tiene su razón en el hecho de que todos estos elementos seleccionados para posteriormente ser expuestos y compartidos, forman parte de los referentes culturales de esa comunidad y son constitutivos de ella. La cimentación sobre la que se erige este tipo de museos, que son en esencia sus primeras colecciones, se ha constituido bajo el influjo de sociedades de investigación de finales del siglo XIX y comienzo del siglo XX, bajo el patrocinio de la corriente ideológica del romanticismo y mediante la creencia de la necesaria recogida de lo popular como salvaguardia de lo propio (Braña, 2008).

En el caso de Galicia, los investigadores ligados al *Seminario de Estudios Galegos*, afianzaron esta nueva manera de entender el trabajo etnográfico, sentando las bases de estas investigaciones a partir de 1923. Todas estas investigaciones trataron de dar cuenta de los procesos productivos y de transformación de las materias en la sociedad agro-ganadera, además de interesarse por las expresiones folclóricas e cosmológicas propias de la cultura gallega.

Siguiendo con esta idea, ya desde 1970, las nuevas generaciones dedicadas a la etnografía y antropología gallega se interesaron por el análisis y la descripción de los procesos de elaboración, manufacturación y de industrialización, utilizados y desarrollados en Galicia. No obstante, estos trabajos resultan tener un carácter marginal o una sensibilidad excluida de la tendencia general en la investigación que se ha focalizado fundamentalmente, en los procesos de trabajo manual en la pesca, la ganadería y la agricultura (Sierra, 2000).

Este compendio de investigaciones realizadas desde la influencia del *Seminario de Estudios Galegos* han supuesto, la práctica totalidad de los referentes por medio de los cuales, los museos elaboran los discursos expositivos de carácter etnológico en Galicia. Todas estas colecciones, ideas y exposiciones están cercanas y guardan estrecha relación con el ámbito socio-espacial en el que se realizan. Todos los apercios que se

muestran, los de labranza, los instrumentos de pesca o incluso aquellos útiles que tienen que ver con la manufacturación, pueden perfectamente encontrarse en las casas de alguna de las personas que visitan y participan de la vida de los museos. De esta manera, la proximidad del objeto expuesto y de su significado, posibilitan el establecimiento de vínculos emocionales del público asistente hacia el contenido de las exposiciones, ya que todo lo que pueden contemplar y en lo que pueden participar guarda una trascendente vinculación con la vida de las diferentes generaciones en Galicia. De esta manera, y gracias a las exposiciones, se hace patente la posibilidad de regenerar los vínculos entre el pasado y el presente, enclavando al primero en la cultura material vinculado a un pasado familiar y poniéndolo en relación con elementos actuales. Así pues y atendiendo a las afirmaciones del director del Museo de Ribadavia, este tipo de colecciones, en los que existen objetos de la vida cotidiana, podrían con un poco de esfuerzo, convertirse en una buena columnata que sustente los trabajos de terapia y también de carácter social con población que se encuentra en situación de riesgo de exclusión (Declaraciones recogidas en Rodríguez, X.M., 2013).

Esta idea es el elemento principal y del que nace el Museo Abierto. Un proyecto que responde a una manera concreta de entender el patrimonio etnológico y su administración y su gestión, guardando una coherente relación con las premisas propuestas en el apartado anterior.

Seguidamente nos enfrascaremos en una breve pero gráfica descripción de este proyecto que, como se dijo, ha sido llevado a cabo por el Museo Etnológico de Ribadavia.

Un museo abierto

Como hemos anunciado, en este apartado nos hemos propuesto describir de forma sintetizada pero sucinta, las características más descriptivas y representativas que constituyen Museo Abierto. Creemos que conviene subrayar de antemano que estas características se mostrarán como una manera adecuada, innovadora y creativa de trabajar y entender el patrimonio cultural en favor de la inclusión social. El concepto de museo abierto y la puesta en marcha de un proyecto específico para hacerlo realidad, se diferencia de otros proyectos museales en la proximidad y la búsqueda de contacto con aquellas personas o poblaciones que puedan estar en una situación de riesgo de exclusión. Esta iniciativa trasciende la relación del museo con las instituciones y busca una relación de ambos con la población en riesgo de exclusión teniendo como nexo el valor que socialmente le otorgamos al patrimonio cultural. De esta manera se busca ofrecer un rol o un papel principal a las personas visitantes que se convierten en colaboradoras y pasan a ser parte activa del museo y a granjearse un lugar en su definición. Esto que decimos, cobra sentido cuando echamos mano de la definición de museo como un conjunto de personas que trabajan y colaboran con él y en él, y además

entendemos el patrimonio cultural, como se ha visto con anterioridad, como una construcción social cargada de significación.

En esta exposición recolectamos ideas generales pero de gran tino que nos permiten apreciar cómo el Museo Etnológico de Ribadavia se ha propuesto desarrollar y potenciar un proyecto que fomenta el disfrute y el uso de esta institución y el patrimonio que custodia por parte de las personas. Este modelo de gestión u hoja de ruta se aleja con creces de algún otro tipo de idea de museos que entiende que debe ser atendiendo con más ahínco la conservación de los objetos que sus significados e invertir más en programas interinstitucionales que en la atención a las personas de la comunidad y a sus necesidades.

A lo largo del año 2005 pudimos asistir al nacimiento del Museo Abierto por medio de un programa designado con el nombre de “*Lembrar no Museo*” (Recordar en el Museo). Este programa se puso en marcha con la complicidad y la implicación de la Asociación de Familiares y Enfermos de Alzheimer de Ourense (AFAOR). El planteamiento principal con el que echó a andar este proyecto, utilizó acertadamente la cercanía emocional y temporal de las colecciones propuestas, para ayudar a personas que padecían la enfermedad de Alzheimer, utilizando para ello las técnicas de reminiscencia con el fin de facilitar una suerte de recuerdos de carácter positivo y alentador que incidiesen favorablemente en la mejoría de su bienestar (Iglesias, 2006). Ya desde sus primeros momentos, los planteamientos, primeros y más importantes, del proyecto del Museo Abierto, consistieron en realizar un acercamiento del patrimonio cultural hacia los colectivos que se encontrasen en una situación de riesgo de exclusión pues, se aprecia que desde un primer momento, el museo prestó una atención especial a las poblaciones, que por sus características, poseían una mayor dificultad para el acceso o el contacto con los programas culturales habituales. Al hilo de todos estos elementos expuestos, se puede apreciar una idoneidad en la elección del nombre conjunto para los tres talleres que se desarrollan en el proyecto Museo abierto, pues ciertamente, el proyecto abre estas instituciones, que en muchas ocasiones se perciben como cerradas o destinadas a un tipo de personas con grados medios y altos de educación formal. Y podemos entender que la base para el diseño y ejecución del proyecto han sido los conceptos de inclusión, visibilidad y difusión del patrimonio cultural.

Entrando ya en la descripción de su propuesta, el Museo Etnológico, dispone tres líneas de actuación para el trabajo y la colaboración con tres colectivos diferentes de personas, a saber: Personas que padecen la enfermedad de Alzheimer, personas en situación de reclusión en el Centro penitenciario de Pereiro de Aguiar y personas con una diversidad funcional en base a las capacidades psíquicas que atiende la Cruz Roja con sede en Ribadavia. Para cada uno de estos colectivos se realiza un taller específico que relaciona temas y objetos del patrimonio cultural con los intereses y demandas de cada grupo de participantes.

Podemos decir que Museo Abierto supone una agrupación de talleres con una funcionalidad que persigue objetivos concretos para cada colectivo, con el fin de

elaborar actividades y desarrollar funciones que hagan posible el acercamiento del patrimonio cultural, que el museo custodia, a los colectivos mencionados. En este sentido, cada uno de los diseños que se elaboran a partir de esta manera de entender el trabajo museológico, busca abrir la visión de cada uno de los participantes promocionando su opinión y recogiéndola como un significado más de los aludidos en relación con el patrimonio cultural. Esta práctica, se puede entender como un reflejo de una genuina manera de entender la realidad expuesta, que es ese patrimonio cultural del que todas esas personas forman parte, de la misma manera que ese patrimonio forma parte de ellas. Esta manera de abordar el trabajo y la práctica museológica permite poner en concordancia las colecciones presentadas a través de los talleres propuestos, con los significados que poseen para cada una de las personas que participan en lo que es en esencia, la vida de los museos.

Una vez que hemos abordado de manera sucinta lo que constituyen las principales líneas y elementos del proyecto, además de haber realizado una aproximación a lo que han sido las primeras ediciones, creemos adecuado subrayar la existencia de diferentes elementos del proyecto, tarea para la cual haremos referencia básicamente, a las dos últimas ediciones (2009-2011), en las que fue posible realizar el desarrollo de dicho programa en los tres colectivos mencionados con anterioridad: Personas que padecen la enfermedad de Alzheimer, personas en situación de reclusión en el centro penitenciario de Pereiro de Aguiar y personas con una diversidad funcional en base a las capacidades psíquicas, atendidas por la Cruz Roja de Ribadavia. Las ediciones mencionadas se han realizado a partir de la propuesta de un tema común para los tres colectivos. Bajo este tema general, para cada colectivo, se selecciona un subtema más específico de acuerdo a sus características de edad, ubicación, procedencia, etc. En la penúltima edición el tema general fue “el cuerpo que habla de nosotros” tratando de realizar un acercamiento a las diversas modificaciones corporales y culturales que expresan en gran medida las características sociales y culturales. En la última, el tema o elemento común que fue seleccionado para trabajar con él, fue la música.

Aunque el tema que se seleccionó para trabajar con los diferentes colectivos propuestos fuera común, el desarrollo de cada uno de los talleres tiene un nombre y un carácter específicos. Este nombre es elegido en clara referencia a lo que constituyen los objetivos generales de cada taller o programa, a lo largo de todas las ediciones y que están plenamente relacionados con el colectivo receptor.

Como venimos diciendo, los precedentes del proyecto que estamos presentando, son el programa “*Lembrar no Museo*”, que trabaja con personas que padecen la enfermedad de Alzheimer y que acuden a AFAOR. Además de este programa, se han integrado en el proyecto, otros dos nuevos programas: “*O museo no cárcere*” (EL museo en la cárcel), para el trabajo con personas que se encuentran en situación de reclusión en el Centro Penitenciario Pereiro de Aguiar en Ourense, y también el programa “*Vémonos no espello*” (Nos miramos en el espejo), en el que participa la Cruz

Roja de la Comarca del Ribeiro, impartiendo un taller para todas aquellas personas que acudan al centro de atención de día. Buscando siempre la complicidad con la población al a que va destinado el proyecto, el Museo elabora, en estrecha relación con todas y cada una de las asociaciones e instituciones participantes, un taller específico, concreto y adaptado.

Todo en los talleres aparece cuidado y adaptado a las necesidades de cada uno los colectivos a los que van destinados estos. Así pues aspectos como pueden ser los tiempos de duración o la estructura y el modo de desarrollar cada taller va a ser diferente, buscando siempre la máxima adaptación hacia los diferentes colectivos con los el museo trabaja. (Ver tabla 1).

Nombre programa	<i>Lembrar no Museo</i>	<i>Museo no cárcere</i>	<i>Vémonos no espello</i>
Destinatarios	Enfermos de Alzheimer - AFAOR	Internos del Centro penitenciario de Pereiro de Aguiar	Personas con una diversidad funcional en base a las capacidades psíquicas.- Cruz Roja
Objetivos	Estimulación de recuerdos	Diseño y estructuración de una exposición a partir de su experiencia	Proporcionar información y nuevos conocimientos
Duración aproximada	Un mes	Tres meses y medio	Un mes y medio

Tabla 1: Programas incorporados en el proyecto Museo Abierto

En el caso concreto del programa “*Lembrar no museo*”, -que en castellano viene a significar recordar, desvela- su nombre refleja el objetivo principal de dicho programa. Como anteriormente comentábamos, se trata de potenciar la aparición de recuerdos positivos existiendo así una mayor posibilidad de calidad de vida para todas estas personas que se ven afectadas por la enfermedad de Alzheimer y que participan en este programa. Se trata de conseguir un ambiente cómodo y atractivo en el que poder realizar cada una de las sesiones de que se compone cada uno de los programas propuestos y que componen el proyecto Museo Abierto. De esta manera, la entidad museológica, utiliza el patrimonio cultural como una herramienta para favorecer y allanar el camino de la aparición de recuerdos positivos, y con ellos emociones y sentimientos gratos y preciados, que pueden repercutir en una mejoría en la vida en general de estas personas. Además de esto, el ambiente sosegado, agradable y con un carácter de recíproca empatía, facilita la relación y el acercamiento entre las personas que padecen la enfermedad de Alzheimer y que participan en los talleres y los miembros de AFAOR. Con el objeto de lograr este fin, se diseñan en torno a 8 sesiones, cuya duración viene determinada por la edición (Braña et al. 2012).

Al tratar el tema “el cuerpo que habla de nosotros”, para provocar los recuerdos, se trabajó con aspectos que tienen que ver con la imagen personal y su reconocimiento por parte de cada persona. Para esto en el caso de personas con enfermedad de Alzheimer se llevó a cabo por medio de fotografías, poniendo especial atención en lo referente a los gustos, cambios y modas en los peinados, el maquillaje, el vestuario o los complementos. Ya en la segunda edición el tema elegido a tratar fue la música de acuerdo a la exposición Faustino Santalices (musicólogo y artista gallego) para lo que el museo ideó unas sesiones que realizaban un tratamiento de diferentes elementos que integran el patrimonio cultural musical, como los instrumentos musicales, las cantigas de amigo y canciones populares del pasado y del momento actual. Teniendo en cuenta las características que poseía este grupo en concreto, en este taller el museo apuesta por otorgar una atención y un celo especial a la estimulación de todos los sentidos, proponiendo en base a esta idea, una estimulación de todos y cada uno de los cinco sentidos, con una adaptación a los contextos vitales de cada uno de los participantes (Braña et al. 2012). Dicho esto, resulta también de importancia resaltar la necesaria colaboración con todas y cada una de las organizaciones, instituciones y asociaciones que forman parte del proyecto Museo Abierto. Esta colaboración es fundamental para poder recopilar los diferentes estímulos por medio de los cuales se podrá realizar para este taller. El hecho de que esto sea así, hace posible que el desarrollo del trabajo planteado se realice con una mayor vinculación entre las partes implicadas en el proyecto. Todas las cosas básicas como la recolección de la información y los datos de esas personas que van a participar en los talleres, edad, profesión, procedencia, aficiones y demás información personal, son facilitados por la estrecha relación de trabajo entre las personas que integran el museo y los respectivos miembros de las organizaciones que participan en el proyecto. Es toda esta información recolectada y organizada, la que hace que sea posible la selección de las piezas que forman parte del patrimonio cultural y que se encuentran en el museo, teniendo en cuenta la idoneidad de dichas piezas para con los intereses y orígenes de la población a la que van dirigidos los talleres y así vean, de alguna manera, un reflejo de sus intereses.

Otro elemento que tiene un carácter remarcable en “*Lembrar no museo*” es escuchar música y también cantar (Braña et al. 2012). Al término de cada sesión y como colofón, se canta una canción que facilita la impronta de la experiencia de una manera casi inadvertida al tiempo que promueve una mayor y más sólida cohesión grupal. Las canciones que se escogieron para este fin, son canciones sencillas y conocidas que poseen un carácter popular y folclórico, además de ser la misma en cada una de las sesiones para prevenir la aparición de frustración, fatiga o algún tipo de sentimiento que fracture el ambiente que con tanto celo y cuidado se ha ido consiguiendo. Se busca una presentación de estímulos que sea suficiente para mantener un nivel de interés y atención óptimo pero no que desborde a las personas asistentes con una avalancha de estímulos que pueden provocar frustración o bien sentimientos de incompetencia o simplemente hartazgo (Iglesias, 2006).

Es una necesidad capital para el correcto desarrollo de los talleres, que cuentan con la asistencia, participación y colaboración de voluntarios, familiares e integrantes de la asociación AFAOR, contar con una cuidada planificación de las sesiones. Una de las sesiones que estimamos compleja es la que se realiza en el Museo Etnológico, pues uno de los principales y más dificultosos escollos es la distancia de 34 km que se realizan en autobús y que separan el Museo y la sede de la asociación AFAOR, donde se realizan el resto de las sesiones. A priori puede parecer un tema baladí, pero al abandonar nuestro punto de vista, nos encontramos con que para ellos supone un esfuerzo nada desdeñable, habida cuenta de lo que supone para ellos el cambio de referencias y la ruptura de las rutinas diarias. Cuando hablamos del esfuerzo que este colectivo tiene que realizar, nos referimos a que durante el tiempo de viaje y la estancia en el museo, ellos tienen que abandonar sus lugares de referencia, sus espacios familiares y conocidos, esos elementos que les aportan seguridad. También en esta línea está la modificación de sus tiempos que seguramente tengan asignado de manera que les resulten fácilmente reconocibles. Así pues, parece justo apreciar este esfuerzo realizando una adecuada programación de los talleres para que este denudedo por parte de los asistentes sea aprovechado por entero por parte de las personas que vertebran el museo y promueven los talleres. Por eso, para intentar suavizar de alguna manera, los efectos negativos que este hecho podría suponer para las personas asistentes, se trata de dar una información breve pero sucinta, de las actividades que se van a realizar, con quien se harán, con un tiempo de antelación prudencial. En base estas últimas dos sesiones, -visita al museo-, que hacemos mención podemos decir que, pese a las dificultades que los desplazamientos hayan podido entrañar para las personas asistentes, el resultado ha sido positivo pues la visita es agradecida en las evaluaciones del taller.

El diseño del proyecto “*Lembrar no museo*”, además ha incluido una sesión de encuentro entre personas cuidadoras, participantes y personal, que resulta ser un fragmento interesante de la totalidad de la puesta en práctica del taller. Esta sesión tiene lugar a la finalización del taller y después de la visita al museo, lo que se hace, a nuestro modo de ver, como una fórmula acertada para el fomento de la relación entre familiares y cuidadores dándole consistencia al grupo tanto de pacientes como de cuidadores y la relación de estos con la asociación y personal del museo. De la misma manera facilita la recolección de las valoraciones de los familiares en relación al decurso del taller. Todas estas valoraciones se recogen por medio de conversaciones de carácter informal habida cuenta de la naturaleza reseñablemente lúdica de la sesión.

Toda esta información que proviene de las entrevistas y encuestas realizadas que proporcionan los conocimientos relativos a la opinión de los asistentes respecto de diferentes ítems que son de interés para la evaluación y reflexión sobre la pertinencia de la actuación llevada a cabo. Entre ellas se valora también las diferentes actividades y propuestas realizadas a lo largo de las sesiones. A demás de conseguir información sobre esto, esta recolección permite conocer un poco mejor la idoneidad y la adecuación de los objetivos propuestos. En este sentido, los talleres se nutren de un constante

feedback que cuenta con información tanto cualitativa como cuantitativa de primera mano.

En resumidas cuentas, a lo largo de 8 sesiones, el Museo etnográfico, posibilita la oportunidad de que los participantes de “*Lembrar no museo*” puedan conocer y reconocer los diversos elementos que se relacionan con los temas planteados para cada edición. Pues así, de esta manera, la información sobre los elementos culturales y patrimoniales, es presentada a un grupo participante y, paralelamente, el diseño de proyecto hace posible que las personas que participan, se sientan acreditados para expresar de forma genuina, el significado y el conocimiento propios, sobre los elementos y piezas de patrimonio cultural con las que se trabaja en el taller. De esta manera, este taller puede ser visto como una ocasión idónea para la recogida de los significados culturales de las piezas seleccionadas para conformar la muestra. Además de esto, también es posible percibirlo como una oportunidad para utilizar una estrategia que enaltezca y promueva la valoración positiva de la vida de las personas participantes, aportándoles un poco de seguridad por medio de la promoción de la valoración positiva de su apreciación, sensibilidad y visión personal sobre la realidad. En este sentido, existe una valorización de lo personal, que es la memoria, por medio de lo colectivo, que es el patrimonio cultural, lo cual se realiza a través de la asociación del propio patrimonio cultural colectivo y común. No podemos dejar de recordar que lo que nosotros designamos como patrimonio cultural, posee una gran carga simbólica positiva en tanto que suponen un compendio de los objetos privilegiados para representar (Prats, 2007) una visión de identidad concreta. De lo dicho se desprende que el proyecto Museo abierto, no es una actividad sencilla o una visita guiada para diferentes públicos sino una programación compleja y minuciosa de talleres de educación no formal.

Prosiguiendo con la especificación de los detalles de los distintos talleres que el Museo Abierto propone, es posible apreciar una gran similitud entre el taller “*Vémonos no espello*” y el taller “*Lembrar no Museo*”, la diferencia radicaría en los objetivos y en el tratamiento o modo de encauzar el desarrollo de los talleres, pues las bases son las mismas y mantienen una estructura de sesiones que se percibe como semejante.

Las actividades que se proponen en “*Vémonos no espello*” realizan un recorrido por el espacio temporal de mucho más calado, entre el pasado, el presente y el futuro, animando a los participantes a realizar activamente un recorrido por lo que constituye su propia experiencia personal con una clara relación con los fondos del Museo Etnológico más sensorial que cognoscitivo (Rodríguez, 2013). Es por medio de la Cruz Roja de Ribadavia que las personas participantes acceden a este taller en concreto, por lo que la práctica totalidad de las personas asistentes residen en localidades cercanas y por esto la sede de este taller es el propio museo.

En la edición de 2009-2010, bajo la temática de la transformación corporal, se focalizó el trabajo alrededor de la vestimenta y el aseo teniendo en cuenta el calendario anual. Así pues, resulta de lo más congruente la introducción de la diferenciación entre

lo festivo y lo laboral así como en las rutinas y posibilidades de vestimenta más adecuadas para las actividades propuestas.

La puesta en marcha de esa edición, en buena medida estuvo determinada por la exposición “Ribadavia y los ribadavienses” a raíz de la cual, surgió el diseño del taller. Esta exposición de carácter anual que es organizada por el Museo Etnológico de Ribadavia, expone una sucesión de colecciones fotográficas de la villa y de sus alrededores. Estas series fotográficas, están estructuradas en torno a un tema central, un buen número de estos documentos gráficos e históricos son copias que facilitan los vecinos de la villa, convirtiéndose de esta manera en elementos custodiados y difundidos en y por el museo.

La séptima edición de esta exposición anual se destinó a las fiestas y celebraciones que también conforman parte del folclore de la Comarca *do Ribeiro*. Así la exposición prestó atención al conjunto de ritos de paso, a los procesos ceremoniales y a las festividades más representativas de la villa de Ribadavia. Todo este material que pendía de las paredes del museo fue utilizado en el taller para realizar un análisis profundo y cercano. Pues es seguro que, en muchas ocasiones, los observadores pudieran reconocer a familiares y personas cercanas o bien a personajes públicos y ocasiones reseñables de la historia contemporánea de la Comarca y que, en ocasiones, tenían o habían supuesto una relación directa con personas participantes, mientras.

En la sesión postrera, que guarda una similitud apreciable con la que se hizo en el taller “*Lembrar no museo*”, también se busca la información que proviene de las entrevistas y encuestas a personal voluntario de la Cruz Roja, a familiares y a participantes que se realizan en esta sesión. De la misma manera que en el anterior taller, todo esto brinda una valiosísima información sobre la opinión de los asistentes en relación al decurso de las sesiones y del desarrollo del taller en general. Así pues esta última sesión hace posible que el museo recoja información sobre la valoración de las personas, sobre los diferentes aspectos del taller y también sobre las evaluaciones de los familiares y voluntarios (Braña et al. 2012), esto representa en conjunto, la fase de control que cualquier proyecto necesita consolidar para alcanzar una mejoría. Y que se lleva a cabo en cada uno de los talleres. Como se puede apreciar, es claro que el museo ha diseñado una poderosa herramienta de acercamiento y encuentro entre sus colecciones y diferentes poblaciones, no sin que esto suponga un gran esfuerzo de diseño pero también en tiempo y recursos que deben ser considerados y apreciados en relación a su función social y cualidad, y no tanto en cantidad de personas, como se viene haciendo en los itinerarios y estadísticas de museos.

El tercer y último programa del que el Museo dispone es “*o Museo no cárcere*” (el museo en la cárcel). Desde nuestro punto de vista reconocemos el enorme esfuerzo de cooperación que se da entre Instituciones penitenciarias, concretamente el Centro penitenciario de Pereiro de Aguiar y el Museo pues no había antecedentes de un trabajo tan exhaustivo en Ourense entre un museo y una cárcel.

Este programa tiene un marcado carácter divulgativo y educativo. Comienza con la invitación a los participantes para realizar una exposición alrededor de un tema concreto, a lo largo de casi tres meses el personal del Museo junto con las personas que con él colaboran, trabajan con el fin de acercar y facilitar la captación, por parte de los participantes, del “*savoir-faire*” museológico y museográfico además del material condicional “*sine qua non*” para documentar la exposición (Braña et al., 2012; Rodríguez, 2013). Este programa se vertebra mediante fases que van desde la exposición inicial a modo de presentación del taller, hasta la inauguración de la exposición final que se expone en los corredores de los módulos de educación del Centro penitenciario de Pereiro de Aguiar. A lo largo de las sesiones del taller, las personas participantes tienen la posibilidad de participar en la investigación y el debate, realizando una selección de los elementos que ellas consideran de interés. Como son ellas las que se encargan de la exposición, tienen que ser ellas las que vayan recopilando los elementos que estimen adecuados para desarrollar la exposición de la manera más genuinamente posible. La implicación que requerían algunos temas que el museo ha propuesto, como es el caso del cuerpo que habla de nosotros-, muchas veces linda con el contexto de la institución total (Goffman, 1970 y 1980) y en algunas ocasiones, las dinámicas internas quizás hayan podido suponer una dificultad para la ejecución y la puesta en marcha de un programa como este. Como ejemplo podemos ver el caso citado, la edición sobre el tema general “o corpo que fala de nós”, en el que la exposición resultante cubrió el estudio del tatuaje. El tatuaje y su práctica, pese a estar completamente prohibido dentro del sistema penitenciario español, guarda una estrecha y longeva relación con la población interna.

También en este taller y con motivo de la última sesión, tiene lugar el desarrollo de una evaluación que ha de ser forzosamente diferente de las de los otros talleres, pues el marco es completamente diferente y este a diferencia de los demás; en donde las restricciones o dificultades podían deberse a las distancias; conlleva unas restricciones de carácter institucional. Todo esto hace necesario, el diseño de diferentes estrategias por parte del Museo, para lograr una implicación y una relación de empatía y de reciprocidad semejante a la descrita en los talleres anteriormente descritos. De igual forma por medio del taller “o Museo no cárcere” todas aquellas personas que participan, recolectan información también adquieren nuevos conocimientos, realizando un acercamiento al trabajo museográfico y expresando libremente su manera genuina y personal de comprender los elementos que representan el patrimonio cultural con el que se trabaja en cada una de las ediciones.

Sintetizando, es posible realizar la apreciación de que el objeto de la exposición resultante en este programa así como la idea vengán determinados por las personas participantes y por el apoyo del personal del Museo, lo que sugiere que este taller es marcadamente distinto de los anteriores, aun cuando todos mantienen un objetivo común, a saber: el de lograr la máxima participación e inclusión entre la población asistente.

Otras realidades y posibilidades para instituciones “abiertas”

Vistos los tres programas en los que se ha materializado el proyecto *Museo abierto* del Museo Etnológico de Ribadavia podemos preguntarnos si una fórmula como esta no sería adecuada a otras poblaciones. El mismo nombre hace referencia a una institución que se abre a la sociedad para cumplir sus objetivos en cooperación y coordinación con ella.

Como se ha venido diciendo en la descripción del proyecto, los recursos y dedicación del personal del Museo Etnológico e instituciones colaboradoras parecen determinantes a la hora de llevar a cabo el diseño e implementación de talleres de este tipo. Bien es cierto que museos de arte, y arte contemporánea específicamente, han desarrollado, también en los últimos años, prácticas semejantes en las que grupos o personas con perfiles similares son invitados a participar en la vida del museo. En todos los casos que conocemos la colaboración interinstitucional y con asociaciones es fundamental para llegar a públicos diferentes. Sin querer hacer un listado señalamos por antigüedad y proximidad algunos casos que o bien realizan actividades específicas para públicos específicos o bien diseñan talleres para un grupo determinado. En el primer supuesto está la experiencia del programa *Art in the City* desarrollado a partir de voluntariado del *Department of Health and Social Care*, en colaboración con *The City and Museums Galleries Service*, voluntarios del *Development Team and the Older Peoples Resource and Development Team CEC*, además de contar con el apoyo y difusión a través de *Edinburgh Branch* y que coordina Fiona Campbell desde el *Art City Center* en Edimburgo. Este programa, que se ha implantado hace más de 25 años, consiste en visitas y charlas informales periódicas adaptadas a personas con demencia o Alzheimer. La diferencia es que el programa consiste en sesiones abiertas en las que se procura una actividad adaptada pero no es un taller específico para un grupo específico con tiempo y espacio acomodados y diseñados, como es el caso de “*Lembrar no museo*” de Museo abierto. ASOCIACIÓN INFACIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Otros ejemplos más próximos de museos que desarrollan talleres específicos los encontramos en el *Museo do Pobo Galego* que lleva una decena de años realizando actividades puntuales con diferentes asociaciones para acoger público diverso o con actividades como el Café de la memoria en el se intercambian experiencias y recuerdos en grupo. También el *Museo de Belas Artes* de A Coruña que oferta un curso a asociaciones y grupos en “atención a la diversidad” llamado “los colores de la naturaleza”. En él se utiliza el arte su lectura y práctica para fomentar la creatividad al tiempo que se desarrolla un programa educativo de una hora y media de duración. De características similares es también el programa desarrollado por el Museo Fenosa o las actividades de la red museística de la provincia de Lugo. Además de las citadas, otros muchos proyectos, en su mayor parte dirigidas por los Departamentos de Educación y Acción cultural, se realizan en la actualidad de acuerdo al paradigma de hacer inclusivas las instituciones culturales colaborando con asociaciones y grupos en riesgo de exclusión.

Nos gustaría además resaltar lo que tienen en común y diferente los programas señalados en los museos de arte y el llevado a cabo por el Museo Etnológico. Como singular podemos apreciar que Museo Abierto es un proyecto más detenido en la atención al colectivo al que se dirige, también por eso más restringido -en cuanto a número de personas a las que llega- lo que lo hace, a nuestro modo de ver, profundo en la consecución del objetivo de mejorar la calidad de vida de las personas participantes. Por otro lado, el diseño es diferencial, salvo en la idea y objetivos base, y en este sentido la colaboración e información, así como las tareas previas al diseño, facilitan junto con una temporalidad demorada, un trato continuado, conocimiento y reconocimiento por parte de todas las personas que participan y colaboran en cada taller y edición.

En cuanto a las ideas comunes es clara la vocación de paliar las dinámicas de exclusión que tiene como base todas estas iniciativas, por lo que podemos ver una clara tendencia a reconocer necesidades diferentes y a trabajar para públicos que hasta hace poco tiempo estaban olvidados de las iniciativas culturales. En este sentido, creo que tenemos que felicitar a todas las instituciones que desarrollan su trabajo esta línea pues son la puerta o quizás la respuesta a una mejor y mayor demanda de actividad cultural.

Por otro lado, en un trabajo precedente (Diz, 2013) se ha señalado la importancia de la relación entre los procesos identitarios, el bienestar emocional y el rendimiento escolar a través de un estudio de caso de una adolescente gallega de origen marroquí. En este trabajo ha quedado patente que el reconocimiento y la realización de actividades en común entre pares es un elemento que proporciona emociones positivas y puede aminorar los sentimientos ambivalentes producidos a partir del choque entre valores de las culturas de adscripción en adolescentes en contextos multiculturales. En este sentido, vemos como los programas de inclusión pueden también ser utilizados para colectivos inmigrantes y en ámbitos en los que se busca la multiculturalidad más allá de los procesos de aculturación. ASOCIACIÓN INFACIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Conclusiones

Una de las dimensiones más interesantes y reseñables del proyecto Museo Abierto, son sin duda los diferentes procesos que median en la configuración y en la estructuración de la identidad personal y grupal. Es posible establecer, por medio de la relación entre ambas, un vínculo entre la vigencia y la visión cotidiana de cada participante y la representación de diversos elementos patrimoniales. Este nexo de unión, permite una relación bidireccional entre el patrimonio cultural del museo; en base a esto se trabaja de diferente manera en cada uno de los talleres; y la vivencia y significado que este patrimonio posee para cada una de las personas participantes y que comentan a lo largo del transcurso de las sesiones del taller. Es gracias a los acercamientos que los participantes hacen, en las diferentes sesiones que el Museo es capaz de ir agregando nuevos significados a las colecciones expuestas. De esta manera

se pretende y consigue en muchos casos empoderar a esas personas que en muchas ocasiones se encuentran en una clara situación de exclusión, se busca legitimar sus capacidades, airearla y ponerlas de manifiesto. Como hemos visto esta herramienta puede ser de gran utilidad para grupos muy diversos.

La programación que el Museo ha desarrollado, es susceptible de ser entendida como inclusiva y en contra de los procesos de exclusión, relegación o desautorización de las personas, tanto su desarrollo externo como interno ya que cada diseño, a pesar de estar constituido por un grupo homogéneo y reducido en relación con la institución anfitriona, estos grupos poseen también un carácter heterogéneo en cuanto a la procedencia y a la variabilidad de experiencias y vivencias, lo que hace que cada taller no esté exento de las dinámicas de diferenciación y exclusión de índole interno.

Podemos apreciar, también en otros proyectos de carácter inclusivo llevados a cabo en diferentes museos, que la promoción de lo que en el ámbito escolar se dio en llamar: cultura inclusiva, facilita la aparición de nuevas maneras de potenciar la inclusión por medio del ámbito museológico y museográfico de aquellas personas que se encuentran en una situación de riesgo de exclusión.

Referencias Bibliográficas

- Antoranz, M. A. (2001). El museo, un espacio didáctico. En C. Montañés (Coord.), *El Museo. Un espacio di-dáctico y social*.(pp. 41-61). Huesca: Mira Editores.
- Braña Rey, F. (2008). *Contedor de valores. O Museo do Pobo Galego*. Santiago de Compostela. Fundación Fraguas Fraguas.
- Braña Rey, F.; Iglesias Armada, M^a.P. ; Sierra Rodríguez, X.C. (2012). El trabajo a partir del patrimonio cultural: desde el constructo social hacia la interpretación de la vida cotidiana. *Repensando los límites del patrimonio cultur-natural*. (pp.1-14). Valencia: Associació Valenciana d'Antropologia.
- Bariandarán, M. & Indakoetxea, B. (2008). La memoria en la enfermedad de Alzheimer y en la demencia frontal. *Alzheimer*, 39, 22-28.
- Ballart Hernández, J. y Treseerras, J. (2001). *Gestión del patrimonio cultural*, Barcelona: Ariel.
- Diz Casal, J. (2013). *Rendimiento escolar desde la perspectiva de la búsqueda de identidad, de una adolescente gallego-marroquí*. Memoria trabajo fin de máster Investigación psicosocioeducativa con Adolescentes en Contextos escolares. Universidade de Vigo. Inédito.
- Goffman, E. (1970). *Internados: ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Goffman, E. (1980). *Estigma, la identidad deteriorada*. Buenos Aires : Amorrortu.

- ICOM. (2007). *Estatutos del Consejo Internacional de Museos* adoptados durante a 22ª Conferencia general de Viena.
- Iglesias Armada, M. P. (2006). El valor terapéutico del patrimonio. El trabajo con enfermos de Alzheimer en el Museo Etnológico en Ribadavia. *PH Boletín del instituto Andalúz del Patrimonio Histórico*, 58, 110-113.
- Llinares García, M. (2002). El patrimonio etnográfico inmaterial en la lei do patrimonio cultural de Galicia. Algunas notas (críticas). *Gallaecia*, 21: 371-392.
- Rivière, G. H. (1993). *La Museología: curso de museología, textos y testimonios*. Madrid: Akal.
- Rodríguez, X.M. (2013). Por un museo sen fronteiras. *Culturas*, 520, 6-7. A Coruña: La Voz de Galicia.
- Sierra, X. C. (2000). O proceso de patrimonialización en Galicia. González Reboredo (Dir.). *Galicia-Antropoloxía. Historia da Antropoloxía. Patrimonio Etnográfico*. (pp. 381-471). A Coruña:Hércules.
- UNESCO (2003) *Convención para la Salvaguarda del patrimonio cultural Inmaterial*. 32ª reunión, celebrada en París en octubre de 2003.



7. PROYECTO DE CREACIÓN DE UN ESPACIO LÚDICO, EDUCATIVO Y CULTURAL CON PERSPECTIVA DE GÉNERO

Sonia Prieto Huertas

M^a del Pilar Romero Ormeño

Resumen

El proyecto es la creación de una empresa lúdico educativa y cultural dirigida a todas las edades para impulsar el proceso de transformación social y modificación de las estructuras sexistas y discriminatorias y la comprensión y la afirmación de la igualdad efectiva en derechos de mujeres y hombres así como para la solución o gestión eficaz de los conflictos por razón de género.

Es necesario crear espacios en los que se trabajen y se eduque en aspectos como las relaciones interpersonales, la expresión artística, derechos y libertades, tolerancia, solidaridad, igualdad de oportunidades, prevención de la violencia de género, igualdad entre sexos, respeto a todas las culturas, credos, etnias, fracaso escolar, etc.

La metodología que se utilizará será participativa y horizontal; las tres grandes áreas que se ven afectadas: la formación y la implicación del profesorado, las competencias de los y las participantes y la implicación de las familias.

Se presentan recursos y actividades para la implementación del proyecto, así como herramientas de seguimiento y evaluación del mismo.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Palabras clave: Perspectiva de género. Educación integral. Lenguaje Inclusivo. Valores de género.

Introducción

“El niño se acerca al estado adulto, no ya por la mera recepción de la razón y las reglas de la acción buena tal como se la preparan, sino conquistándola mediante el esfuerzo y las experiencias personales; a su vez, la sociedad espera de las nuevas generaciones, algo más que la imitación: un enriquecimiento”. (Jean Piaget)

Jesson (1984), formula el *Síndrome de la conducta de riesgo*, que se fragua entre los 12 y los 18 años y que definió como una *“constelación organizada de comportamientos en un mismo individuo que supondría riesgos para la salud, y que se presentan de manera conjunta en lugar de como conductas aisladas o independientes”*.

Por lo expuesto en los dos párrafos anteriores, es necesario conocer los factores de riesgo y también los de protección en interacción y en contextos diferentes. Así, nos ocupamos de la intervención y actuaremos desde el ámbito *escolar y comunitario*, a través de una Etapa Preventiva, cuyo objetivo principal es el de fomentar la competencia individual y mejorar las habilidades y las condiciones sociales de la vida del menor. Actuaremos en el contexto de la escuela, entendiendo esta como comunidad (grupo de iguales, familia, barrio, residencia o comunidad y su contexto social: elementos económicos, políticos y culturales) y donde podemos englobar la actuación con el entorno más próximo del menor: intervención individual, familiar y la comunitaria; ya que consideramos la escuela, el entorno óptimo para desarrollar actuaciones preventivas, donde se forma y se educa, donde han de promocionarse conductas saludables y prosociales.

El programa atenderá a la identificación de las causas que originan los problemas y potenciará factores de protección y reducción: como baja autoestima, problemas de resolución de conflictos. Fomentará una red de apoyos sociales sólida y una estructura familiar armónica y cercana, que ayudan con mayor probabilidad a la no aparición de problemas psicológicos. Se pretende desarrollar habilidades personales, emocionales y sociales, a través de las distintas sesiones, y actividades de interacción. A través del profesorado se mostrarán actitudes positivas, se les enseñará a las/os menores a la expresión de sentimientos y emociones de manera apropiada, a la preocupación por los/as demás, a la empatía, a la aceptación de las/os demás y a la aceptación de sus diferencias y a conseguir unos valores personales y actitudinales de manera adaptativa para enfrentarse a un entorno social más saludable. Se hará especial hincapié porque el/la menor se forme en habilidades que incrementen su autoestima, su autoeficacia, habilidades sociales y de comunicación, que aprendan a ser asertivos, y fomentar también las habilidades de afrontamiento y resistencia, y la toma de decisiones, para mejorar su automanejo.


ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

En el programa se atiende principalmente a definir las variables sobre las que incidir, como técnicas de intervención y problemas de comorbilidad, desde la intervención temprana de tipo preventivo, extendida al hábitat del/la menor: intervención individual, familiar y de educadoras/es y profesionales. Ha de existir un ajuste a las características personales, familiares y sociales, así como atender a las peculiaridades de los usuarios del plan de intervención. Protocolizado mediante la inclusión de técnicas de aprendizaje que se han mostrado eficaces en el desarrollo de estas habilidades; estas actuaciones han de ser respaldadas y garantizadas por parte de un equipo interdisciplinar, que se caracterice por ofrecer una profesionalidad cercana y cálida, con capacidad de moderar el grupo de iguales, serán personas fiables y significativas para la/el menor, ha de mostrar una actitud muy positiva, con formación específica, ya que el equipo profesional de educadores y educadoras resultará ser para el/la menor un marco referencial.

Es necesario que el programa se lleve a cabo de manera intensiva, para una mayor efectividad, y se ha previsto también hacer una evaluación continua de indicadores y objetivos conseguidos, así como un seguimiento sobre los logros alcanzados dentro del centro y del aula y por supuesto, realizar un seguimiento a familias y menores de manera conjunta y de manera individual.

Fundamentación.

“Al jugar, somos más nosotros mismos y nosotras mismas que en cualquier otra situación. Aprender a ganar y aprender a perder, a formar tu identidad [.....] Al jugar marcas las normas, pudiendo respetar las ya existentes o reinventándolas y reinventándose en ficticias situaciones libres de carga real”.

Con este proyecto se pretende educar en aspectos que no siempre se trabajan en las guarderías y escuelas, como las relaciones interpersonales, la expresión artística y colaborar en la solución de algunas problemáticas (desigualdad, fracaso escolar,...).

Desde que nacemos estamos sometidos al aprendizaje de un sin número de comportamientos incluidos los referidos a la categoría de género, que tienen como finalidad común el hacer patente las diferencias entre hombre y mujer. Por eso es necesario crear espacios que rompan con estos estereotipos y que proporcionen a las niñas y los niños una perspectiva distinta a la que normalmente están acostumbrados.

Trabajaremos por los valores esenciales para la convivencia pacífica de las diferentes personas integrantes del grupo: derechos y libertades, tolerancia, solidaridad, igualdad de oportunidades, prevención de la violencia de género, igualdad entre sexos, respeto a todas las culturas, credos, etnias....

La actividad fundamental del centro será la de una ludoteca. Así será el juego el eje para lo cual el espacio está acondicionado, ofreciendo muchas posibilidades con gran variación de materiales, juguetes, disfraces... y a través de él, trabajaremos activamente en el avance de la igualdad entre sexos.

También es necesario que esta actividad se refleje en las familias para lo cual se plantearán actividades paralelas para madres y padres, abuelas y abuelos, talleres co-educativos, para implementar el trabajo realizado con los/as menores. Cursos y talleres de empoderamiento, etc.

Referente a las clases de apoyo, y partiendo que en ellas el material de trabajo es el que imponen los centros educativos, se trabajará sobre la importancia de tener un lenguaje inclusivo en las clases, y se les facilitará al alumnado información sobre mujeres relevantes en la historia, matemáticas, etc. para que tengan referentes.

Diagnóstico.

Actualmente las guarderías, ludotecas, academias de apoyo, centros culturales, etc., carecen de perspectiva de género, al menos en nuestro entorno más cercano. No conocemos ningún centro en la provincia de Ciudad Real que ofrezca espacios y actividades realizadas con las Gafas de Género, de esta necesidad, surge el interés por la creación de este espacio de educación integral.

Este proyecto es la creación de un centro lúdico-educativo y cultural dirigido principalmente a menores de edad y posteriormente se generalizará y ampliará a la familia y adultos del entorno significativo del menor, con el objetivo de realizar actividades, cursos y talleres para personas adultas, donde la perspectiva de género este visible en todos los aspectos, desde antes de su creación hasta la implementación del mismo, incluyendo la creación de espacios.

Destinatarios/as.

- Menores de 1 a 12 años: se dirigirán a este colectivo las actividades propias de una ludoteca.
- Menores hasta 17 años: clases de apoyo y técnicas de estudio.
- Personas adultas: clases de apoyo, preparación de pruebas de acceso a la universidad. Clases de padres y madres, talleres de empoderamiento, talleres lúdicos.

En principio el trabajo se empezaría con los dos primeros grupos, ampliando las actividades al tercero posteriormente.

Horarios del centro.

De Lunes a Viernes de 8 de la mañana a 21 de la noche.

Sábados de 9 a 20 de la tarde.

Viernes y sábados noche, fiesta del pijama: de 22 a 1 de la noche.

Domingos de 12 a 17 de la tarde.8

El espacio.

El espacio se dividirá en dos aulas:

Una dedicada a *clases teóricas* donde se darán clases de apoyo a todos los niveles. Esta a su vez podrá dividirse en dos dependiendo de la demanda.

Una gran aula dedicada a ludoteca con sub espacios, los llamados rincones.

- Zona del mostrador: desde aquí se distribuyen los juegos que no son de libre acceso, es la zona para la información y orientación sobre el uso de los juegos, además para la atención inicial
- Rincón de expresión y dramatización: Un escenario y unos focos lo componen, además de disfraces, maquillaje, telas,...todo lo necesario para transformarse y representar un teatro, bailar una coreografía, cantar, expresión libre.
- -Rincón de psicomotricidad: saltar, subir, bajar, empujar, rodar, trepar,...todos los movimientos tiene cabida, para ello se proporcionan diferentes módulos de goma espuma. Es una zona que debe ser amplia y protegida para evitar golpes y lesiones. Incluye piscina de bolas.
- Juego simbólico: El espacio adecuado para jugar a ser mayores y a los oficios, la oficina, el restaurante, el supermercado, el centro de salud, la escuela, todo es posible con un poco de imaginación.
- Zona de construcciones: en este lugar se encuentran todo tipo de piezas de diferentes tamaños, texturas, para hacer y deshacer todas las veces que se quiera.
- Zona de lectura, dibujo y para los juegos de reglas: solo en compañía este es el espacio ideal para el juego más tranquilo. Dispone de mesas y sillas y estanterías con libros.
- Espacio para nuevas tecnologías: aquí se juega con el ordenador, solo o en grupo. Se trata de acercar a los/as menores al mundo de la informática.
- Rincón de celebraciones: mesas y sillas para celebraciones, cumpleaños, etc.
- La calle, el parque y el campo: Se trata de redescubrir este espacio como espacio de encuentro y de relación así como de desarrollo del juego. La ludoteca abre sus puertas para que la calle se convierta en un lugar seguro para el desarrollo del juego.

Las áreas que atenderá el proyecto

- La formación y la implicación del profesorado.
- Las competencias de los y las participantes.
- La implicación de las familias.

Objetivos del proyecto.

Objetivo general.

Crear una empresa lúdico educativa dirigida a todas las edades para impulsar el proceso de transformación social y modificación de las estructuras sexistas y discriminatorias y la comprensión y la afirmación de la igualdad efectiva en derechos de

mujeres y hombres así como para la solución o gestión eficaz de los conflictos por razón de género.

Área de la formación y la implicación del profesorado.

Objetivos específicos de esta área.

- Desarrollar competencias en el profesorado para el análisis crítico de los prejuicios propios, y los de personas e instituciones del entorno, por razón de género.
- Evitar la desigualdad y la discriminación por razón de género por parte del profesorado.
- Capacitar al profesorado para el diseño de buenas prácticas de género.
- Capacitar al profesorado para captar las situaciones familiares en las que se produzca violencia o malos tratos.
- Incorporar la Igualdad de Género en toda la comunicación y documentación interna y externa que se utilice.

Metas de esta área.

- Que el profesorado analice sus prejuicios sobre género y aquellos prejuicios que manifiestan las diversas situaciones sociales.
- Que el profesorado comprenda el significado del valor de la igualdad en la diversidad de géneros, así como las estrategias para su enseñanza y aprendizaje.
- Que el profesorado domine los procedimientos de participación para la elaboración de normas de convivencia por los y las participantes.
- Que el profesorado utilice lenguaje no sexista en la comunicación y tenga competencias para detectar el lenguaje sexista cuando aparece en las relaciones interpersonales, en los materiales escolares y en los libros.
- Que el profesorado aplique estrategias y técnicas para la gestión y solución de conflictos por razón de género.
- Que el profesorado aplique estrategias y técnicas para el desarrollo de la identidad personal y de la autoestima de las y los participantes.
- Que el profesorado tenga competencias para detectar malos tratos y/o discriminaciones producidas en las familias o en las relaciones entre iguales.

Actividades/ propuestas de acción:

- Taller sobre el significado de educar desde una perspectiva de género.
- Taller “Pon el Género en tu vida”.
- Taller de autoconocimiento sobre prejuicios sexistas respecto al alumnado y el papel del profesorado en la reproducción de estereotipos por razón de género.

- Taller sobre expectativas del profesorado respecto a su alumnado en función del género.
- Taller para aprender a trabajar con el alumnado los estereotipos de la publicidad.
- Taller sobre técnicas de participación y elaboración de normas.
- Taller para desarrollar habilidades comunicativas, evitando el lenguaje sexista.
- Seminario sobre tipos de conflictos más frecuentes relacionados con el género. Detectar y trabajar estrategias de solución de conflictos en relación al género.
- Taller para detectar, a través de protocolos, alumnos y alumnas que padezcan algún tipo de malos tratos, familiar o por parte del grupo de iguales.
- Taller de sensibilización para utilizar un lenguaje inclusivo. Detección y visibilización de los prejuicios culturales y los estereotipos sexistas o discriminatorios en el material que utilizan.

Área de las competencias de los y las participantes.

Objetivos específicos

- Potenciar en las niñas y niños el concepto de coeducación mediante la transmisión de valores como tolerancia, respeto, justicia, igualdad, etc...
- Promover el juego como elemento socializador no discriminatorio a cualquier edad.
- Fomentar la autoestima en menores.
- Fomentar sus cualidades.
- Propiciar mantener relaciones de igualdad con los demás.
- Educar para la paz.
- Prevenir conductas violentas a través de la educación en valores, prestando especial atención a las diversas expresiones de violencia contra las mujeres: violencia personal física y/o psíquica, violencia institucional y económica y violencia estructural y simbólica.
- Adquirir habilidades para la solución y gestión de los conflictos.
- Fomentar el espíritu crítico.
- Fomentar la puesta en valor de los saberes femeninos y masculinos.

Metas.

- Que las y los participantes aprendan progresivamente a tomar las decisiones sobre los asuntos que les afectan y las pongan en práctica a pesar de las dificultades.

- Que las y los participantes acepten sus características personales, sexuales, familiares y culturales como oportunidades para conseguir sus propósitos en la vida.
- Que las y los participantes visualicen y valoren los estereotipos de género en los medios de comunicación, en la publicidad y en los usos del lenguaje de los libros.
- Que los y las participantes identifiquen, afronten y denuncien los diversos tipos de violencia que se ejerce sobre ellos y ellas, y en nuestra sociedad, por razón de género.
- Que los y las participantes prefieran en sus actividades grupales la diversidad de géneros como una oportunidad de personal y de la convivencia.
- Que los y las participantes rechacen los estereotipos asociados a los modelos tradicionales de género y acepten los nuevos modelos de masculinidad y feminidad.
- Que los y las participantes detecten y afronten los conflictos de género que se producen en las relaciones escolares, en las familias, en el barrio y en los medios de comunicación.
- Que las y los participantes practiquen indistintamente las funciones relacionadas con el cuidado de las personas y las labores del hogar.
- Que los y las participantes tengan análogas expectativas en salidas profesionales y en la participación en los cargos públicos.

Área de las familias.

Objetivos específicos.

- Facilitar instrumentos y recursos de apoyo a las familias que garanticen condiciones de igualdad en su vida diaria.
- Sensibilizar a madres y padres, abuelas y abuelos para promover la igualdad y corresponsabilidad en el entorno familiar.
- Ofrecer recursos para el empoderamiento de las madres, abuelas y tutoras de las y los participantes.

Metas.

- Que las madres y los padres acuerden entre ellos y con sus hijos e hijas las normas de convivencia en casa, la distribución de las tareas y de los espacios, las excursiones y los momentos de ocio.
- Que los padres y las madres aprendan habilidades para comunicarse con sus hijas e hijos sin discriminación de género.
- Que los padres y madres tengan expectativas análogas en el nivel de estudios, en las salidas profesionales y en la distribución de tareas para sus hijos e hijas.

Metodología.

La metodología que se utilizará será participativa y horizontal; donde todos y todas se sientan protagonistas activos/as del proyecto; tener una actitud de continua búsqueda, huir de la rutina y de la rigidez pedagógica. Niños y niñas creativos, personas con deseo de aprender, exigen formadoras y formadores donde la creatividad sea el punto de partida.

Se ha agrupado la metodología y las actividades en tres áreas que atenderá el proyecto, respondiendo a la diferente naturaleza y singularidad de cada área:

- La formación y la implicación del profesorado.
- Las competencias de los y las participantes.
- La implicación de las familias.

Metodología y actividades de la formación y la implicación del profesorado.

Metodología participativa donde mediante la investigación y la acción, el profesorado será protagonista de descubrir la realidad cultural estereotipada sobre la que vamos a trabajar, para cambiarla y educar en igualdad.

Para ello realizaré talleres y seminarios que analicen, clarifiquen los conceptos, eliminando prejuicios y estereotipos de partida, para capacitar en género antes de trabajar con los y las usuarios/as.

Actividades/ propuestas de acción

- Taller sobre el significado de educar desde una perspectiva de género.
- Taller “Pon el Género en tu vida”.
- Taller de autoconocimiento sobre prejuicios sexistas respecto al alumnado y el papel del profesorado en la reproducción de estereotipos por razón de género.
- Taller sobre expectativas del profesorado respecto a su alumnado en función del género.
- Taller para aprender a trabajar con el alumnado los estereotipos de la publicidad.
- Taller sobre técnicas de participación y elaboración de normas.
- Taller de sensibilización para utilizar un lenguaje inclusivo. Detección visibilización de los prejuicios culturales y los estereotipos sexistas o discriminatorios en el material que utilizan.

Taller para desarrollar habilidades comunicativas, evitando el lenguaje sexista.

- Seminario sobre tipos de conflictos más frecuentes relacionados con el género. Detectar y trabajar estrategias de solución de conflictos en relación al género.
- Taller para detectar, a través de protocolos, alumnos y alumnas que padezcan algún tipo de malos tratos, familiar o por parte del grupo de iguales.

Metodología y actividades para las competencias de los y las participantes:

Metodología participativa encaminada a que las y los participantes sean los y las protagonistas. Se realizarán actividades y talleres individuales y de grupo para favorecer relaciones de respeto y un clima de igualdad entre las personas participantes evitando así las discriminaciones por cuestiones de género y de otro tipo (cultural, raza...).

Todos los juegos serán no sexistas.

Fomentaré la visión no tradicional de “juegos para niños” y “juegos para niñas”, mediante juegos de rol, de simulación, cuentacuentos, etc.

Se elaborará para trabajar, un material de textos con lenguaje no sexista.

Se realizarán grupos de discusión, ejercicios de reconocimiento y expresión emocional, trabajos en equipo, sesiones informativas.

Actividades/ propuestas de acción

- Juegos de conocimiento.
- Juegos de patio en grupos heterogéneos.
- Juegos de rol en grupos heterogéneos.
- Ejercicios de auto-observación en el aula.
- Enséñame tus juegos.
- Talleres de lectura: desmontando los cuentos tradicionales, cuentacuentos de género,...
- Talleres de sensibilización para reflexionar y actuar en acción: La historia, la silueta, la línea, las labores invisibles, el cuaderno de las mujeres,...

• Talleres de dramatización

Semana de la cooperación entre chicas y chicos: Aprendiendo a relacionarnos

Mis encargos en casa.

No ceder ante las amenazas.

- Seminario sobre la violencia de género.
- Campaña del trato respetuoso.
- Conozco mis derechos.

- Taller de prensa.
- Talleres intergeneracionales.
- Talleres de pintura: Fortalecer la autoestima a partir de la pintura; Concurso de pintura: “¿Por qué nos peleamos las chicas y los chicos?”
- . Encuesta sobre conflictos de género.
- Investigación sobre quién hace qué en la familia.
- Talleres sobre la cotidianidad del hogar.
- Campaña sobre las profesiones.
- Investigación sobre mujeres destacadas en la Historia, en las ciencias, en la música, en el arte.
- Campañas del Juego y el Juguete no sexista y no Violento.
- Seminario de orientación profesional.

Metodología y actividades para la implicación de las familias.

Metodología participativa donde mediante la investigación y la acción, las familias sean protagonistas de descubrir la realidad cultural estereotipada sobre la que vamos a trabajar, para ofrecerles recursos y poder cambiarla y educar en igualdad.

Para ello realizaré talleres y seminarios que analicen, clarifiquen los conceptos y valores, eliminando prejuicios y estereotipos de partida. Se ofrecerán pautas y recursos para seguir trabajando los valores del proyecto fuera del centro.

Se organizarán talleres y actividades grupales de discusión y análisis de la sociedad actual, exposiciones, video forúms, autoconocimiento, hojas de valores, talleres de adquisición de habilidades, ejercicios de autocontrol, expresión de opiniones, expresión de emociones y formulación de críticas.

Actividades /propuestas de acción.

- Taller para gestionar las normas en el ámbito familiar.
- Taller sobre conflictos en la convivencia familiar.
- Taller sobre habilidades comunicativas desde la perspectiva de género.
- Taller sobre dificultades en la comunicación con los hijos y las hijas.
- ¿Qué esperas de tus hijos e hijas?
- Taller De Empoderamiento Personal.
- Taller con padres y madres para enseñar papeles, no diferenciados según género, a sus hijos e hijas.
- Conferencia-coloquio sobre la gestión democrática de la familia.

Cada taller de trabajo y/o actividad tendrá definidos unos objetivos y un plan de trabajo concretos que permitan, de manera participativa, recoger la información y las conclusiones acordadas acerca de los temas trabajados.

Herramientas para el diseño y evaluación del proyecto.

➤ *Indicadores comunes a todas las áreas.*

▪ Cuantitativos:

- Nº de participantes por sexo, edad.
- Nº de clientes por sexo y edad.
- Nº de acciones realizadas (por área).

▪ Cualitativos:

- Resultados y logros alcanzados con las acciones. Entendiendo el resultado como las consecuencias directas objetivas alcanzadas con cada una de las acciones y logros como las metas alcanzadas y propuestas para los objetivos.
- Grado de satisfacción de los participantes en las acciones.
- Nº de recursos creados o adoptados.
- Efectos directos en terceros de las actitudes y aptitudes de las/los participantes y la clientela.
- Valoración de las infraestructuras según sexo y edad.

➤ *Indicadores por áreas:*



a) *Área de la formación y la implicación del profesorado.*

Indicadores de entrada.

▪ Cualitativos.

- Conocimiento de la legislación sobre igualdad de género y prevención de la violencia de género.
- Expectativas del profesorado ante los chicos y las chicas.

Indicadores de proceso

▪ Cuantitativos.

- N° de profesores/as que utilizan en sus actividades y seleccionan sus textos y el material con el alumnado estrategias adecuadas para la enseñanza del principio de la igualdad entre hombres y mujeres.

- % de profesores/as que manifiestan que sus propios prejuicios y estereotipos de género influyen en su relación con los/las participantes

- N° de profesores/as que tratan los conflictos de género que se presentan entre sus participantes.

- N° de actividades, talleres e iniciativas realizados por el profesorado y dirigidas a los/as participantes, para conseguir la igualdad efectiva entre hombres y mujeres.

▪ Cualitativos.

- Grado de satisfacción del profesorado en el uso de las herramientas para educar en igualdad de género.

- Percepción del profesorado de cómo se siente la clientela respecto de la satisfacción con las actividades.

b) *Área de las competencias de los y las participantes.*

Indicadores de entrada.

- Número de actividades escolares de sensibilización contra la desigualdad entre los sexos en la localidad.

- Tipo de actividades ofertadas para los/as menores.

- Percepción de las menores de los juegos para niñas y juegos para niños



Indicadores de proceso.

▪ Cuantitativos.

- Participación de las menores en juegos tradicionalmente masculinos.

- Participación de los menores en juegos tradicionalmente femeninos.

- N° de usuarios/as que participan en las actividades para la igualdad entre hombres y mujeres (desagregado por género).

- ¿Cómo se distribuyen los y las participantes en los diferentes espacios y en las diferentes actividades?

- ¿Qué sexo tiene una mayor implicación en las actividades?

- ¿A qué tipo de talleres hay más número de menores por sexo y edad?

- Cualitativos.

- ¿Se ve a los/as menores más participativos en los diferentes tipos de juegos?

Indicadores de salida.

- Cuantitativos.

- Número de niñas y niños que participaron por sexo
- % de participantes por sexo.
- N° de conflictos por razón de género en el centro.
- N° de iniciativas realizadas en el centro para fomentar directamente la igualdad entre chicos y chicas.

- Cualitativos.

- Grado o nivel de satisfacción respecto de su vida cotidiana: actividades que realiza, relaciones familiares y sociales que mantiene, etc.

c) **Área de la implicación de las familias.**

Indicadores de proceso.

- Cuantitativos.

- N° de padres y madres implicados/as en la promoción de iniciativas para la igualdad entre hombres y mujeres en el centro y en su actividad diaria.
- Que clientes/as (sexo y edad) lleva a los/as usuarios y que días.
- Que clientes/as (sexo y edad) son también usuarios.
- ¿Quiénes acuden mayoritariamente a las actividades?

- Cualitativos.

- ¿Qué sexo tiene una mayor implicación en las actividades por sexo y en los/las menores?

Indicadores de salida.

- Cuantitativos.

- N° de padres y madres que han participado en actividades de formación para educar en la igualdad entre hombres y mujeres.

- Nº de hombres se han acercado al centro.
- Nº de mujeres que se han acercado al centro.

- Cualitativos.

- Grado o nivel de satisfacción respecto de su vida cotidiana partir del proyecto: actividades que realiza, relaciones familiares y sociales que mantiene, etc, por cliente/ta y usuarios/as.

Referencias Bibliográficas

Las ludotecas: rígenes, modelos educativos y nuevos espacios de socialización Infantil.
Natalia Reyes Ruíz de Peralta.

Manuela para Proyectos: Por qué y cómo utilizar indicadores de género. Servicio Nacional de la Mujer, Agencia Canadiense de Desarrollo Internacional, Santiago de Chile. 1998.

Guía para la elaboración de indicadores de género. Instituto de la mujer de CLM. Asociacion global E-quality, 2010.

Los proyectos: cómo convertir sus proyectos en acción, (sin liarse como la pata de un romano). Fundación Esplai. Edita Edex.

La intervencion social con perspectiva de género. Escuela virtual de empoderamiento feminista, 2013.

Artes, identidad e inclusión social. Escuela virtual de empoderamiento feminista, 2013.

La intervencion con hombres y mujeres con perspectiva de género. Escuela virtual de empoderamiento feminista, 2013.

Eslabones de la desigualdad. Heterogeneidad estructural, empleo y protección social. Publicación de las Naciones Unidas, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Santiago de Chile, julio de 2012.

Informe mundial sobre la violencia contra los niños y niñas. Paulo Sergio Pinheiro. Ecperto independiente para el estudio del secretariado general de las Naciones Unidad sobre la Violencia contra los Niños.

8. PLAN DE INTERVENCION PARA EL DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD EN ALUMNOS DE 8 A 10 AÑOS.

María del Pilar Romero Ormeño

Sonia Prieto Huertas

Resumen.

Uno de los objetivos principales de la educación debe residir en ser un medio facilitador para el crecimiento íntegro de la persona y que le permita desarrollarse y adaptarse perfectamente al medio físico y social, así debe ocupar un lugar principal en el currículo educativo.

El programa que se presenta, recoge la fundamentación teórica que argumenta la necesidad de incluir dentro del proyecto educativo, un programa curricular específico cuyo objetivo es el de desarrollar las actitudes creativas del menor a través del juego, los modos de estimular las capacidades que permiten el desarrollo creativo y conocer las barreras emocionales y hándicaps que no lo permiten. De este modo, se incluirán también la programación de recursos y actividades necesarios para poder implementarlo en dos líneas de trabajo: -un plan general de intervención de las capacidades creativas y un plan específico para desarrollar la expresión gráfica y plástica.

Palabras clave: Capacidad creativa, Bloqueos, Intervención en el aula. Programa integral.

Plan de trabajo.

Plan de intervención para el desarrollo de la creatividad en alumnos de 8 a 10 años.

Plan General de Intervención para el desarrollo del proceso creativo.

- Objetivos generales del programa de intervención.
- Fundamentación teórica.
- Sesiones: Objetivos específicos, contenidos y actividades.

Plan específico para el desarrollo de la creatividad mediante la Expresión Gráfica y Plástica.

- Sesiones: Objetivos específicos, contenidos y actividades.

Introducción.

“El niño se acerca al estado adulto, no ya por la mera recepción de la razón y las reglas de la acción buena tal como se la preparan, sino conquistándola mediante el esfuerzo y las experiencias personales; a su vez, la sociedad espera de las nuevas generaciones, algo más que la imitación: un enriquecimiento”. (Jean Piaget)

Jesson (1984), formula el *Síndrome de la conducta de riesgo*, que se fragua entre los 12 y los 18 años y que definió como una *“constelación organizada de comportamientos en un mismo individuo que supondría riesgos para la salud, y que se presentan de manera conjunta en lugar de como conductas aisladas o independientes”*.

Por lo expuesto en los dos párrafos anteriores, es necesario conocer los factores de riesgo y también los de protección en interacción y en contextos diferentes. Así, nos ocupamos de la intervención y actuaremos desde el ámbito *escolar y comunitario*, a través de una Etapa Preventiva, cuyo objetivo principal es el de fomentar la competencia individual y mejorar las habilidades y las condiciones sociales de la vida del menor. Actuaremos en el contexto de la escuela, entendiendo esta como comunidad (grupo de iguales, familia, barrio, residencia o comunidad y su contexto social: elementos económicos, políticos y culturales) y donde podemos englobar la actuación con el entorno más próximo del menor: intervención individual, familiar y la comunitaria; ya que consideramos la escuela, el entorno óptimo para desarrollar actuaciones preventivas, donde se forma y se educa, donde han de promocionarse conductas saludables y prosociales.

La edad del grupo con el que intervenir (alumnos de 8 a 10 años), ha sido elegido por la necesidad de prevenir conductas de riesgo, porque el paso de primaria a secundaria, se presenta como un momento crítico y puede favorecer y producir efectos muy beneficioso sobre familias y menores de alto riesgo si se tratan y previenen los factores problema, comorbilidades y co-ocurrencia de problemas psicológicos, actuando sobre el autoconocimiento, confianza, autoestima, desarrollo de capacidades creativas, entretenimiento, crecimiento personal, y el desarrollo de habilidades sociales. Y trabajar con el grupo de iguales es clave en la socialización del menor, ya que en este entorno se favorecen o bien, aprendizajes adaptativos, o bien, por el contrario, aprendizajes y conductas desadaptativos.

El plan de intervención atiende a la identificación de las causas que originan los problemas y potencia factores de protección y reducción: como baja autoestima,

problemas de resolución de conflictos. Fomenta una red de apoyos sociales sólida y una estructura familiar armónica y cercana, que ayudan con mayor probabilidad a la no aparición de problemas psicológicos.

En el programa se atiende a definir las variables sobre las que incidir, como técnicas de intervención y problemas de comorbilidad, desde la intervención temprana de tipo preventivo, extendida al hábitat del menor: intervención individual, familiar y de educadores y profesionales. Ha de existir un ajuste a las características personales, familiares y sociales, así como atender a las peculiaridades de los usuarios del plan de intervención, todo ello, recogido mediante cronograma, las actividades están estudiadas y serán implementadas mediante una metodología rigurosa y específica, que atienda al conjunto de destrezas del menor, y protocolizado mediante la inclusión de técnicas de aprendizaje que se han mostrado eficaces en el desarrollo de estas habilidades; estas actuaciones han de ser respaldadas y garantizadas por parte de un equipo interdisciplinar, que se caracterice por ofrecer una profesionalidad cercana y cálida, con capacidad de moderar el grupo de iguales, serán personas fiables y significativas para el menor, ha de mostrar una actitud muy positiva, con formación específica, ya que el equipo profesional de educadores resultará ser para el menor un marco referencial.

Es necesario que el programa se lleve a cabo de manera intensiva, para una mayor efectividad, y se ha previsto también hacer una evaluación continua de indicadores y objetivos conseguidos, así como un seguimiento sobre los logros alcanzados dentro del centro y del aula y por supuesto, realizar un seguimiento a familias y menores de manera conjunta y de manera individual.



Concepto de Pensamiento Creativo. Desde un enfoque integrador.

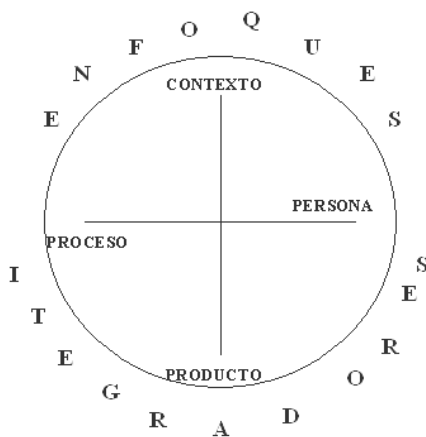
(...) ninguna innovación o descubrimiento científico aparecen antes de que se creen las condiciones materiales, psicológicas, para su surgimiento, la creación es un proceso articulado históricamente, donde toda forma surgente está determinada por las precedentes (...). Jean Piaget.

Para la acotación del término creatividad, es necesario incluirla dentro de los dominios esenciales tanto para la sociedad como para el individuo. A nivel social, porque nos ha marcado unas pautas, modos y modas y nos ha sacado de los apuros que la historia social, económica, tecnológica, científica, médica, artística, etc., nos han impuesto; y es esencial para el individuo, porque le permite afrontar las realidades que se le presentan en su vida diaria, saliendo al frente a través de soluciones creativas.

Una de las definiciones de creatividad más aceptadas, es la que presenta Sternberg como *-la habilidad para producir ideas nuevas (originales) y apropiadas*

(*adaptativas y útiles*)-. Y es esta característica de adaptabilidad a la consecución de una meta para y por un fin, y que ofrece solución a ella, junto a la saliencia y originalidad por imprevisible o infrecuente, lo que hace que se establezca una graduación continua en el término creativo.

La creatividad viene definida por los niveles de análisis que la engloban en su conjunto, estos son indisociables desde un punto de vista de la teoría integradora de manera equitativa en importancia; aunque no serían igualmente importantes dependiendo del enfoque teórico por el que nos decantemos, si elegimos un análisis desde una posición ambientalista, del enfoque hereditario o interaccionista. Bien, la aproximación integradora, es aquella que gusta de todos los elementos por igual; presenta cuatro elementos en los que fijarse para el estudio de la creatividad y son los que se presentan a continuación:



Esquema 1. Elementos que componen el proceso creativo.¹



- *Proceso Mental:* o conjunto de procesos mentales, es el repertorio de combinaciones de ideas, las percepciones, las sensaciones, la revelación espontánea, las intuiciones, la imaginación, son estrategias mentales, que se ponen en marcha durante el complejo proceso creativo.
- *Producto:* es el resultado del proceso creativo, y para que así lo sea este, debe presentar los rasgos de novedad y utilidad, entre otros.
- *Persona:* el sujeto creativo es el enlace entre los medios teóricos, técnicos y recursivos que ofrece el contexto, y la adaptación que él como sujeto agente haga de sus recursos cognitivos mediados por la inteligencia, para el logro del producto creativo.
- *Entorno:* que hace de facilitador o no entre la persona, su disposición y capacidad creativa, sus procesos mentales y el producto creativo.

Acotando el término: Creatividad.

Por **creatividad** se entiende a la **facultad que alguien tiene para crear** y a la **capacidad creativa de un individuo**. Consiste en encontrar procedimientos o elementos para **desarrollar labores de manera distinta a la tradicional**, con la intención de satisfacer un determinado propósito.

Fundamentación teórica de la necesidad del desarrollo del proceso creativo en los alumnos desde una perspectiva integradora.

La Psicología y la Pedagogía ocupadas del desarrollo de la creatividad, mediante la Intervención Escolar, tienen como objetivo el estudio de los procesos cognoscitivos, afectivos y motivacionales que median en la educación de calidad del alumnado. Se necesita pues, de un sistema educativo que apueste por los valores y principios beneficiando al alumnado en su desarrollo integral, propiciando la saliencia y la exaltación de los distintos potenciales a distinto nivel que todo alumno presenta en muy diferentes áreas de trabajo. Así, se pueden obtener excelentes resultados si se les sabe estimular esas cualidades latentes a través de un adecuado clima de trabajo, es aquí donde el maestro o monitor debe conocer los recursos, técnicas, fortalezas y oportunidades para dotar al alumno de ellos y conseguir que se encamine hacia el verdadero desarrollo de la creatividad.

Componentes básicos de la creatividad.

La persona creativa muestra un compendio de actitudes, cualidades y habilidades, cognoscitivas, volitivas y sociales. A continuación se desarrollan brevemente las principales:

- Características Cognoscitivas: entre ellas estarían las capacidades de percepción, de imaginación, la evaluación crítica, la capacidad de intuición, la capacidad de análisis y síntesis, una gran flexibilidad de pensamiento, la curiosidad, etc.
- Características Afectivas: destacarían la capacidad de desarrollar un trabajo en profundidad, la pasión, un amplio rango de intereses, sobre todo hacia lo novedoso y original aportando no una idea, sino una solución.
- Características Volitivas: la capacidad de decisión, la tolerancia a la frustración, la tenacidad, de resistencia, autocontrol, etc., comprenderían las características del acercamiento y voluntad expuesta en el proceso creativo.

Principales hándicaps que impiden la realización creativa del alumno. Bloqueos o barreras que impiden el desarrollo de la creatividad.

Queda claro que todos somos potencialmente creativos, así que depende de si se educa para ello, o para lo contrario. Hay que esbozar aquello que no permite el desarrollo pleno de la creatividad, en tanto que conocer nos permite actuar en consecuencia. Los factores que inhiben el óptimo desarrollo de la expresión y pensamiento creativo se dividen en los siguientes subgrupos:

- Físicos: por un lado el extremo de un medio monótono, que se prolongue en el tiempo y se presente demasiado tranquilo y estático, y en el otro extremo de un medio caótico, acelerado, inestable e incontrolable, pueden desencadenar una incapacidad de la creatividad.

- De orden cognoscitivo: un ambiente prejuicioso, dogmático, burocrático que nos ha estandarizado la generación de ideas, que excluye lo novedoso de manera sistemática mostrando rechazo a imaginar y demostrando apego a lo conocido, y que presenta actitudes frías, impersonales, y rutinarias, falta de sentido crítico, y desaprovechamiento de los sentidos, auto desconocimiento, afectarían de manera importante al desarrollo de la creatividad.

- De orden afectivo: si la persona presenta inseguridad, temor al trabajo, miedo a lo desconocido, o deseo inmediato de triunfo, límites autoimpuestos en la generación y flexibilidad de ideas, emocionalidad temerosa, sentimientos de culpa, tendencia a la rutina, hastío en el trabajo, tendencia a la obediencia y al conformismo, obsesión por el perfeccionismo, normas y excesiva rigidez en el trabajo, exceso de certeza, difícilmente conseguirá un resultado creativo.

- Marco Socio-Cultural: dogmas, mimetismo social, rechazo a la diferencia, evaluaciones negativas hacia lo novedoso, prejuicios en tendencias y evaluaciones negativas ante lo original y sorprendente, no impulsar el trabajo colaborativo y proyectos compartidos que permiten el intercambio y la generación de nuevas ideas, inhibirán y bloquearán de manera importante el proceso creativo.

Recopilación de estudios que indican la necesidad del desarrollo del pensamiento creativo. Fundamentación empírica.

¿Por qué incluir en la Intervención Didáctica programas específicos para el desarrollo de la Creatividad?

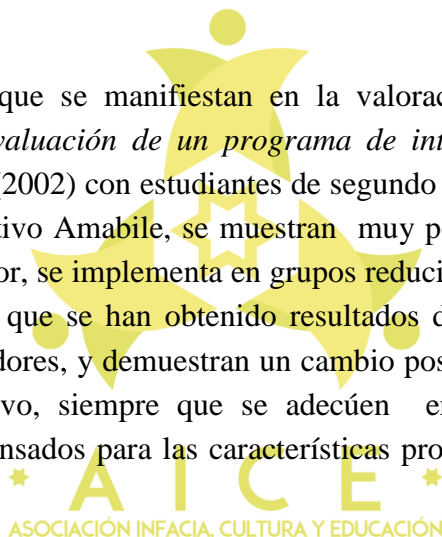
Consideramos que “educar es humanizar al hombre desplegando sus mejores posibilidades, es capacitarle para una eficaz inserción y dotación socio profesional y cultural, es crear en sí mismo, y en torno suyo, bienes inéditos” Marín Ibáñez, 1998.

Taylor, 1959. “Queremos estudiantes que sean pensadores, investigadores e innovadores; no sólo aprendices, memorizadores, e imitadores; no repetidores del pasado, sino productores de nuevos conocimientos; no sólo versadores en lo que se ha escrito, sino alertas a encontrar lo que aún no se ha escrito; que no sean capaces únicamente de ajustarse al medio, que lo ajusten a ellos; no sólo ejecutantes de alta calidad, también compositores y creadores de nuevos patrones”.

Art. 2. *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo de Educación*. – Recoge: “El desarrollo de la capacidad de los alumnos para regular su propio aprendizaje, confiar en sus aptitudes y conocimientos, así como para desarrollar la creatividad, la iniciativa personal y el espíritu emprendedor”.

Veamos si el objetivo planteado anteriormente por expertos en el desarrollo integral del alumno y la legislación que vela por la educación en valores, es viable en nuestra educación y en el contexto en el que se desarrolla, mediante la evaluación de algunos planes de estudio curricular que han pretendido comprobar si dichos objetivos se cumplen.

Las conclusiones que se manifiestan en la valoración del *Desarrollo de la Creatividad: Diseño y Evaluación de un programa de intervención*. Pedro Allueva, Universidad de Zaragoza (2002) con estudiantes de segundo curso de Diseño Industrial, mediante el Proceso Creativo Amabile, se muestran muy positivos, aunque el plan de intervención, según su autor, se implementa en grupos reducidos y se supone demasiado corto como para concluir que se han obtenido resultados determinantes, no obstante, presenta resultados alentadores, y demuestran un cambio positivo y significativo en el tipo del desarrollo creativo, siempre que se adecúen en los colegios el tipo de programas diseñados y pensados para las características propias del alumnado de cada nivel.



Los estudios que han tratado de analizar cuál de los dos contextos creativos, el individual y/o el grupal, es mejor para la creatividad no muestran resultados concluyentes.

Mackinnon (1996) distingue distintos efectos del grupo en función del tipo de creatividad: la creatividad personal (creatividad que corresponde al ser humano cuyo producto principal es su propia vida), la creatividad productiva (creatividad que posee el individuo que llega a nuevos resultados en un campo específico como la ciencia o el arte y la creatividad social (el individuo configura creativamente las relaciones sociales, la participación en la actividad grupal puede ser una importante condición para su comportamiento creador.

Para Mackinnon, la creatividad personal y productiva puede inhibirse si existe una presión a la conformidad del grupo; sin embargo, otras investigaciones subrayan que, cuando un grupo permite que el individuo realice aportaciones personales, este tipo

de grupo estimula la creatividad productiva, es decir, cuando los compañeros y el profesor brindan los estímulos necesarios del entorno, fecundando y dirigiendo la espontaneidad del alumno, ello estimula la creatividad.

Ryans (1961ab) constató las relaciones positivas entre el comportamiento comprensivo, amistoso y original por parte del profesor y la producción creativa de sus alumnos, lo que se observa claramente en la educación primaria. A consecuencia de esto, y en relación con los programas de juego para desarrollar la creatividad, Chateau (1973) aporta que el juego contribuye a desarrollar el espíritu constructivo, la imaginación y la capacidad de sistematizar, que conducen al trabajo, sin el cual no habría ni ciencia, ni arte. Y Vigotsky (1982), a este respecto, afirma que la imaginación nace en el juego y antes del juego no hay imaginación.

Otras investigaciones más actuales, y de diferentes enfoques, han demostrado que los niños entrenados en el juego imaginativo o de simulación son más divergentes en su pensamiento, lo que se considera como un indicador del incremento en la creatividad (Dansky, 1980ab, Feitelson y Ross, 1973; Pepler y Ross, 1981)

Los programas para jugar y crear ocupan en la actualidad y en el contexto de las actividades educativas en preescolar y primaria, un lugar secundario a pesar de que los resultados obtenidos ponen de relieve un incremento significativo del pensamiento divergente, del crecimiento de la creatividad, de la imaginación, y un mayor número de aportaciones y elementos originales. Los resultados apoyan las teorías piagetiana y vigotskiana que vinculaban el juego, la creación y el desarrollo cognitivo.

Plan de intervención para el desarrollo de la creatividad en alumnos de 8 a 10 años.



Para la secuenciación de nuestro plan de intervención, seguiremos las pautas indicadas durante el proceso creativo, por Pedro Allueva, en el trabajo presentado como: *Desarrollo de la Creatividad: Diseño y Evaluación de un programa de intervención*. De la Universidad de Zaragoza, 2002. Posteriormente, se presentará un cronograma, que incluirá las técnicas, dinámicas y otros recursos orientados a la educación en valores y encaminados a la consecución de un desarrollo integral del proceso creativo. Explicando la metodología y fundamentando cada una de las técnicas presentadas.

Fundamentos teóricos.

En edades superiores a la que comprende la educación primaria, la atmósfera del grupo se ve menos afectada por el comportamiento del profesor, y se observa que tanto la actitud “dejar hacer” como la de “estimular” promueven la producción creativa.

Seguiremos las características del grupo creativo, según Sikora (1979):

- Claridad en los objetivos grupales e individuales.
- Composición grupal de 5 a 7 miembros.
- Miembros heterogéneos en características personales y sociales.
- Ausencia de jerarquizaciones rígidas y rotatividad en diversos roles. (Iniciativa, actividad, buscar y dar información, opinar...) y en los roles de mantenimiento y organización (alentar, mantener límites, establecer reglas, expresar opiniones del grupo...)
- El tiempo adecuado para el trabajo creativo que puede estimarse en sesiones de 3 ó 4 horas de trabajo, en las cuales se produce una primera fase de dos horas para la formulación del problema y el hallazgo de ideas, y otras dos horas para la evaluación y realización.
- Integración de todos los miembros del grupo.
- Autonomía e independencia del grupo respecto a los contactos externos y autonomía en las relaciones internas.
- Presencia de normas que regulan el comportamiento de los miembros del grupo en determinadas situaciones, por ejemplo, seguimiento del grupo de ciertas recomendaciones heurísticas.
- Flexibilidad en el método que el grupo utiliza en sus procedimientos.
- Hábitos de escucha activa entre los miembros del grupo.
- Confianza en sí mismo, ante los otros, en los otros y en el grupo.
- Un clima grupal cálido que deje cabida también a distintos puntos de vista o desavenencias entre los miembros del grupo.
- Fundamental, cohesión grupal.

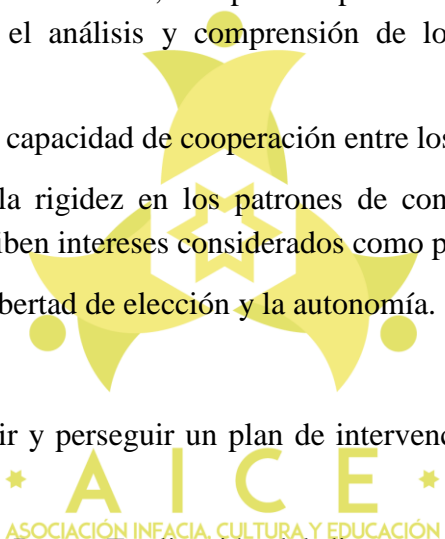
Los puntos anteriormente expuestos, serán los pilares en los que asentar las actividades que ponen en marcha el plan de intervención del desarrollo creativo en el rango de edad comprendido entre los 8 y 10 años, que corresponde con el tercer ciclo de primaria.

El plan se organiza a través de 6 sesiones, dispuestas semanalmente, con las que se trabajarán contenidos para el desarrollo potencial de la creatividad en alumnos de 8 a 10 años. Este plan se complementará con otro más específico en áreas que se deseen desarrollar, así este viene acompañado con uno complementario en el área de la creatividad artística, y de la expresión gráfica y plástica que se desarrolla en un punto más avanzado del programa.

Objetivos generales del programa:

- Fomentar el desarrollo de un autoconcepto positivo, creativo, la confianza en las propias capacidades, y el autoconocimiento..
- Estimular el sentido del humor, la risa, la diversión, el placer.
- Estimular la tolerancia a situaciones ambiguas, complejas, que generan incertidumbre, la tolerancia frente a los conflictos y frustraciones
- Fomentar la flexibilidad, la capacidad para adoptar la perspectiva de otro, la empatía, promoviendo el análisis y comprensión de los problemas humanos en general.
- Fomentar la capacidad de cooperación entre los miembros del grupo.
- Cuestionar la rigidez en los patrones de conducta ajustados al género sexual, que censuran o inhiben intereses considerados como propios del otro sexo.
- Alentar la libertad de elección y la autonomía.

Un trazado que debe seguir y perseguir un plan de intervención, debe cumplir con las siguientes etapas:

- 
- Etapa Línea Base. Explicación del diseño y de los temas a tratar, para establecer un óptimo nivel de implicación, motivación y participación.
 - Prueba inicial de trabajo: para conocer el nivel creativo de los sujetos adscritos al programa.
 - Aplicación: inventario de barreras del pensamiento creativo. Conocer las barreras potenciará desde el inicio la creatividad.
 - Creación de un buen clima de trabajo: las condiciones en las que se trabajan necesitan especial atención para optimizar los recursos disponibles, y el clima laboral es fundamental en la tarea creativa. Así se explicarán las normas que deben tenerse en cuenta a la hora de trabajar el proceso creativo.
 - Respeto a las personas y a las producciones.
 - No juzgar ni a mí ni a los demás

- Libertad absoluta de acción y no acción, así como del nivel de implicación.
- Secreto de grupo: *confidencialidad*.
- Tolerancia.
- No censura.
- Dejar evolucionar el proceso y la clase.
- Darse tiempo.
- No tener en mente la intención de expectativas como participantes.

Etapa 1- Explicar estrategias nuevas para el desarrollo de la creatividad y el aumento de las destrezas por parte del sujeto.

Etapa 2- Presentación de un problema que requiera mejoras o soluciones nuevas. Es apropiada la *Técnica de tormenta de ideas*.

Etapa 3- Investigación: Los problemas deberán estar adaptados a las capacidades y el nivel de instrucción de los alumnos.

Etapa 4- Preparación por parte de los alumnos, de manera individual, de las posibles soluciones. El sujeto recaba información de su propio almacén y pone en práctica las destrezas que se le han explicado anteriormente.

- *Consenso Grupal: Lista de atributos*. (Attribute listing). Expresión del proceso que se ha seguido para dar solución.

- *Evaluación por parte de los alumnos de las ideas sugeridas*. Además sirve de refuerzo y enriquecimiento. Sólo se toleran juicios críticos, haciendo hincapié en el respeto y la no censura.

- *Evaluación de participación*: el monitor tendrá en cuenta aquellas personas que no participan en la generación y evaluación de las ideas, motivando al alumno en la puesta en común de ideas, por ejemplo, introduciéndole en que determine cuáles son los aspectos positivos y/o negativos del cambio producido durante el proceso de manera que aporte razones y emita críticas al proceso, siempre desde el respeto.

Etapa 5- Validación. Se valorarán la validez y adecuación de las respuestas. Consensuadas grupalmente (mediante la formación de un grupo pequeño, en el que no haya más de 6 personas). Posteriormente, se intentará el consenso, en la mayor parte posible del grupo que compone la clase. Razonando las respuestas y se reforzarán aquellas actitudes que se muestren flexibles al cambio.

Aplicación y toma de decisiones: La decisión tomada en la etapa anterior se lleva a la práctica. Comprobada su aplicación, termina el proceso. En caso de resultado

negativo se vuelve a situar el problema en la primera etapa, y la información adquirida se añade a la que ya se tenía (realimentación). Si no fuera posible la aplicación práctica, el grupo y el monitor deciden la viabilidad práctica del producto dándole al sujeto la información correspondiente que le sirva de retroalimentación y refuerzo.

Prueba final. Para conocer las variaciones que se ha producido en la capacidad creativa debidas al problema que se ha aplicado tomando como referencia los valores que obtuvieron en la prueba inicial. La retroalimentación, hace aumentar la motivación por la tarea o el problema y también fomenta la participación en ella.

Plan general de intervención para el desarrollo de la creatividad.

Cumpliendo con estas etapas, se programa de la siguiente manera nuestro plan de intervención detallando las actividades a realizar, las técnicas, y otros recursos que se relacionan con los objetivos propuestos en las técnicas de estimulación de la creatividad en grupo.

Sesiones: Objetivos específicos, contenidos y actividades.

Sesión/ Taller	Valores	Técnica Creativa	Actividades Relacionadas	Objetivo específico
Relax Imaginativo	-Visualización de imágenes a través de la palabra. -Experiencias con fantasías. -Fluidez gráfica. Flexibilidad de ideas y originalidad.	-Expresión plástica libre/ Collage, pintura mural/ modelado. Se acompaña de música.	-Hincapié en anti-normas. -Juegos de confianza y presentación. -Dinámica: “Vamos a vender”. -Evaluación anónima. Mediante caras de expresión.	-Proyección e identificación con un problema mediante el pensamiento en imágenes. -Creación clima de respeto, armonía y relajación mental
	-Trabajo en	-Tca. De	-Dinámica:	

Listado de Atributos	<p>equipo.</p> <p>-Llegar al consenso de ideas.</p> <p>-Comunicación.</p> <p>-Generación de ideas.</p>	<p>Participación.</p> <p>-Expresión Verbal: “Continúa la Historia”.</p>	<p>“comunicación”</p> <p>-Método PNI (Positivo-Negativo-Interesante)</p>	<p>-Comunicación y participación.</p> <p>-Generación de ideas.</p> <p>-Expresión de ideas, y críticas razonadas.</p> <p>-Flexibilidad y fluidez de pensamiento.</p>
Sinéctica	<p>-Evaluación de la mejor solución dada.</p> <p>-Cohesión grupal y consenso.</p> <p>-Analogías fantásticas (identificación y formulación de intereses personales)</p>	<p>-Analogías y metáforas.</p> <p>-Dinámica: “Vamos a vender”</p>	<p>-Invención de un cómic o historieta.</p> <p>-Juego imaginativo mediante diálogo creativo.</p>	<p>-Asimilación de conceptos mediante analogías.</p> <p>-Fomentar la creatividad y participación mediante trabajo en grupo.</p> <p>-Generación de ideas.</p> <p>-Expresión verbal, gráfica y plástica.</p>
Tormenta de Ideas	<p>-Asociar ideas. Mejor, cuantas más aportaciones.</p> <p>-Fomenta la participación.</p> <p>-Estimulan la expresión.</p> <p>-Generación de ideas.</p> <p>-Descubrir</p>	<p>-Técnica del Grupo Nominal. Equilibra el grado de participación y consenso.</p> <p>-Dinámica del diccionario.</p>	<p>-Técnica: “Ideas encadenadas”</p> <p>No se valoran ideas, sólo se generan.</p> <p>Se recomienda asociar las ideas a las ya expuestas.</p>	<p>-Generación de ideas mediante la motivación de la expresión verbal.</p> <p>-Fomenta la participación.</p> <p>-Fluidez de ideas y flexibilidad (al no prejuizar)</p> <p>-Respeto a las</p>

	nuevos conceptos.			ideas.
Resolución Creativa de Problemas	<ul style="list-style-type: none"> -Identificar el problema y datos relevantes del mismo. -Plantear hipótesis. -Ensayo: comprobación de hipótesis e ideas planteadas. -Identificar la mejor solución. 	-Dinámica: “solución al problema”	<ul style="list-style-type: none"> -Técnica del “Manual de Instrucciones” -Evaluación del número de ideas y riqueza verbal generada por parte del profesor. -Evaluación-cuestionario de valoración por parte del alumnado. 	<ul style="list-style-type: none"> -Sensibiliza a los alumnos sobre el trabajo cooperativo. -Fomenta la participación, la imaginación, la asociación de ideas y la expresión verbal.

Tabla 1. Desarrollo de técnicas de estimulación de la creatividad en grupo. ²



Plan específico para el desarrollo de la creatividad de la expresión gráfica y plástica.

Proponemos también un plan de intervención específico para el desarrollo creativo de la Expresión Gráfica y Plástica para aquellos alumnos que se definan e interesen por estas expresiones a modo de iniciación; lo que podría constituir un taller denominado “Arteterapia”, que comprendería una alianza entre artes, cuya función no es otra que estimular el potencial humano del alumnado en las áreas descritas.

- Número de sesiones preparadas: 6 sesiones distribuidas en dos jornadas semanales.
- Tiempo por sesión. 120 minutos – 210 minutos.

- Rango de edad del alumnado. Alumnos de 8 a 10 años, Tercer Ciclo de Primaria.

Sesión 1. Trabajando la autoestima. Es importante trabajar la autoestima de nuestros alumnos, motivándolos, teniendo en cuenta que todo es válido aunque necesite mejorar. Además, si nos acostumbramos a encontrar lo positivo de los errores, nos acostumbramos a construir y ser cada día más creativos.

- Explicar beneficios de tener un buen concepto de sí mismo, valorando lo positivo de nosotros mismos, cómo nos vemos y cómo nos ven los demás.

Dinámicas y Juegos de Presentación:

- Pelota Preguntona. – A través del pase de una pelota, se establece un turno entre los alumnos para que hagan una breve presentación de ellos mismos para que el grupo se conozca.
 - En el Nilo. – Utilizando sólo la mímica se han de colocar en orden cronológico de mayor a menor edad, utilizando hojas de periódico, superficie que no pueden sobrepasar para no ser devorados por los cocodrilos. Se establece un mayor conocimiento, acercamiento y contacto entre los miembros del grupo.
 - Somos Marionetas. - Para tener mayor conocimiento entre los miembros, se establecen díadas y durante un periodo de 2 minutos, deben de presentarse al otro miembro de la pareja. Después, tu compañero se convierte en títere y se hace una presentación de él si puede ser haciendo rima y rapeando o similar a algún ritmo musical. Se establece la comunicación, el conocimiento mutuo, se fomenta la colaboración, un buen clima de trabajo, la expresión verbal y se trata el tema del humor.
- Trabajar la autoestima y el autoconcepto, mediante la dinámica de *elaboración de un listado de hechos o logros positivos de nuestra vida*. Por medio de unas preguntas programadas: ¿qué consideras que has hecho bien en tu vida?, ¿en qué experiencia positiva has participado...? ¿qué rasgos destacarías de ti mismo como positivo? ¿por qué? Los aspectos fuertes que presente cada persona, servirán para atenuar aquellos en los que se sienta más débil.

Sesión 2. Valorando el poder de las imágenes. Dinámicas: Para activar y seguir alimentando el buen clima de trabajo, trabajaremos algunas dinámicas de participación.

- Somos... ¿cuántos somos? - este juego se utiliza para la activación, pero a su vez crear un clima distendido. Se trata de que mientras se pasea o baila por el aula, el monitor indicará el número de componentes que deberá tener el grupo a formar. Puede contener otras variantes, como saludarse de una manera determinada, mediante mímica...

- De profesión: escultor. - Se forman parejas y uno hará de escultor y el otro miembro se dejará esculpir. Además de crear un buen clima de trabajo, ayuda al pensamiento creativo, a confiar en tu compañero, se interpreta el aula como un auténtico museo. (Se intercambian los papeles)

Una vez, que se han activado y hay buen ambiente, vamos a trabajar tanto la Relajación como la Expresión a través de la meditación y expresión artística y sensorial. Hemos seleccionado un vídeo sobre la temática de imágenes emotivas, de contenido natural, con gran calidad en la cromática y las imágenes ofrecidas, que ayuda a la relajación, y ayuda a que no se produzcan bloqueos, a dejar hacer... Biomúsica (relajación mente y cuerpo) Primero hemos de conseguir un estado de relajación para que no se presten a la actividad con inquietudes y ansiedades, y puedan mantenerse fuera de expectativas, solamente lograr una conexión entre el sentimiento que les transmite la música y las imágenes que han podido ver, o les sugiere su imaginación. No se trata de encontrar la expresión de la técnica perfecta, sino de encontrar la unión de que lo que hacemos, lo hacemos porque lo sentimos, este será el único valor. Al finalizar se puede comentar cómo nos hemos sentido.



Sesión 3. Expresando nuestras emociones. La música ayuda a indagar en nuestro interior el ritmo se encuentra en cada uno de nosotros. La Musicoterapia unida a la expresión corporal ayuda a encontrar nuestra propia música. El movimiento libre y espontáneo unido a la música, son el reflejo de las emociones que hay en nuestro interior. Desarrollaremos:

- Técnicas activas de movimiento para la estimulación motriz y rítmica, de control del movimiento y control de la rítmica, y coordinación de movimientos en la motricidad fina.

- También trabajaremos las técnicas pasivas, que implican una actividad interna, las técnicas pasivas de audición musical tratan de provocar un grado notable del estado de bienestar en la persona, son capaces de provocar recuerdos y sentimientos conscientes e inconscientes, de promover cambios en las emociones y sentimientos, de facilitar la expresión verbal de los sentimientos, de facilitar el conocimiento emocional

del alumno, de provocar cambios en el estado de ánimo. *La música es para el alma, lo que la gimnasia para el cuerpo.* (Platón)

- *Dibujando en grupo.* - Vamos a aprovechar los efectos y beneficios de la música y trabajaremos de la siguiente manera: se trata de realizar dibujos o murales en grupo, entre los objetivos están, fomentar la afirmación y la confianza en el grupo, el desarrollo de la comunicación y expresión plástica, estimula la imaginación y potencia el trabajo en grupo. Los componentes del grupo deciden dibujar algo, una escena, un objeto, un animal... de modo que cada miembro dibuja una parte del mismo, con la técnica que prefiera. Después se junta todo, a modo de collage, aceptando cada una de las partes y dialogando sobre el trabajo particular de cada una y del resultado final. Una variante puede ser la realización de dibujos con la construcción de partes de un objeto definido con anterioridad, empleando diversos materiales, sin decidir qué partes va a realizar cada uno individualmente, después se juntarían todas las partes y utilizaremos la imaginación para la evaluación. Debemos enfatizar que se aceptan todos los dibujos, independientemente de la calidad de cada uno.

Sesión 4. Expresión verbal y gráfica. Trabajaremos durante esta sesión y la siguiente la expresión verbal y la expresión gráfica. Introduciremos la clase con una dinámica que pone de manifiesto el valor del conocimiento del grupo, de la colaboración y el trabajo grupal y de la importancia de conocerse.

La gran fiesta. – Se expone que el grupo va a dar una fiesta con este fin, cada miembro del grupo elegirá de dos a cuatro nombres de persona que quisieran invitar a esta fiesta y cuya personalidad, experiencia de vida y/o imagen, signifiquen un aporte para la etapa de vida que estamos viviendo. Para escoger a sus invitados, deben echar a volar su imaginación y pueden escoger personas o personajes que corresponden a cualquier época histórica, personas de la actividad social, cultural, de la ficción, del cine, etc., pero que sean conocidas y valoradas. Una vez determinada la lista de los invitados, se busca mediante la opinión del conjunto del grupo qué regalo se espera del invitado y que le resulte útil para su etapa vital, qué valores le aporta el regalo y porqué querrían tenerlo como invitado.

- **Director de Cine.** – Se trata de imaginar la película que cada miembro dirigiría sin ningún tipo de limitación. Se favorece el conocimiento de las personas del grupo, y se incentiva el desarrollo de la imaginación y creatividad por medio de la expresión gráfica y la expresión verbal. De manera individual se escribe cómo sería la película, su género cinematográfico (mudo, histórico, documental, humor, musical, de animación,...) el guión y los actores que la protagonizarán, la música, etc. Se deben proporcionar medio y recursos suficientes para llevar a cabo la producción o bien de la película a realizar. En esta primera etapa, el trabajo se hace individualmente.

Sesión 5. Expresión verbal y gráfica. Vamos a introducir esta sesión con una dinámica para seguir creando un buen clima de trabajo y seguir siendo capaces de exponer nuestras ideas al resto del grupo.

- Dinámica de los inventos al revés. – Consiste en inventar lo contrario de lo que se demanda. Se fomenta la creatividad, se estimula la confianza y seguridad en uno mismo y favorece la distensión. / Cada uno de los participantes – inventores tiene que decidir, describir y hacer un boceto que cumpla la función opuesta a lo que se pretende crear. El juego termina cuando se agoten las ideas de los despistados investigadores. Hay que asegurarse de que todos participen.

Presentaremos una breve descripción de los recursos cinematográficos, de género histórico, documental, de género cómico, de animación, etc. Ponemos a disposición material de grabación y todos los recursos y medios que sean suficientes para la producción cinematográfica.

Mediante pequeños grupos, trabajaremos las ideas que en un principio se realizaron de manera individual, y se llega a un consenso crítico de cuál es la opción que se elige y se esboza un plan de trabajo, para desarrollar posteriormente el proyecto elegido. Se elabora el guión, determinando que la duración de la película, se hará cumpliendo el patrón de corto, para que no se demoren en la producción y exposición de la narración y escenarios.

Sesión 6. Expresión verbal y gráfica. Como los recursos y los medios están dispuestos para la realización de la película, así como la música que se integrará en el montaje y están definidos los personajes, se orienta a cada grupo a que utilice exteriores o ambientes interiores para la escenografía más adecuada a las necesidades de su montaje. Y se trabaja sobre la película y el montaje. Al final de la sesión que puede necesitar más de los 90 minutos previstos, y que pueden ampliarse hasta las dos horas y media, se valora cómo se han sentido siendo los directores de la película que eligieron hacer.

▪ Como complemento a estas últimas sesiones de producción gráfica, pueden establecerse en este mismo sentido, la ampliación del proyecto con otras dos sesiones más, y aprovechar para hacer una puesta en común de las producciones, y hacer una posterior crítica a los trabajos realizados, a través de la puesta en conocimiento de los medios de comunicación y del valor que tienen para la formación de nuestras opiniones como espectadores, y de manera libre se actuará como medio de comunicación que sirva de plataforma, que añada críticas y/o publicidad mediante reportajes (televisivos o escritos), entrevistas, periódicos, publicidad y marketing, galas y premios, etc. Lo que aportará una nueva visión creativa, fomentará el trabajo en grupo y colaborativo con objetivos comunes, fomentará la generación de nuevas ideas y la participación, motiva la expresión verbal, gráfica y plástica, lo que se ha venido trabajando en nuestro plan de intervención para el desarrollo de la creatividad, específicamente en el área de la expresión plástica y gráfica.

Conclusiones Finales.

Nadie duda de la importancia del Pensamiento Matemático y de las asignaturas que se encaminan hacia su consecución, ni del Pensamiento Lingüístico, ni de la importancia de formalizar los conocimientos Históricos y Filosóficos; y el bien dicho - cuerpo sano en mente sana- no queda en entredicho y por tanto, no es discutible, así, por ello, el deporte goza de aceptación e inclusión en el ámbito educativo; sin embargo, las áreas del aprendizaje encargadas de fomentar los valores creativos, artísticos, de estilismo y belleza, aquellas que fomentan la invención, que ponen en contacto las emociones con la expresión corporal, con frecuencia llevan el sobrenombre de “Marías”. Hemos de cuestionarnos que la adaptación curricular, debe de encargarse del estudio del educando como sujeto único y ofrecerle un repertorio completo justificado de antemano para conseguir motivar los potenciales que presente el alumno. Además, hay que impulsar la educación desde la optatividad, para que el alumno elija de las alternativas ofrecidas aquellas materias que mejor responden a sus motivaciones, intereses y en general, a sus mejores necesidades educativas, encaminadas a la adaptabilidad y enriquecimiento personal y profesional de la vida post educativa.

Comprobados los resultados positivos conseguidos mediante el juego creativo en el desarrollo integral del niño, y a pesar de que la última reforma educativa propone metodologías y programas que favorezcan la cooperación y la creatividad, sin embargo, la escuela manifiesta dificultades para operar estos cambios. Aunque la investigación, las teorías formuladas e incluso aunque existan programas disponibles de intervención, es materia pendiente la de puesta en marcha generalizada de este tipo de programas. A veces, por los propios métodos de trabajo de los mismos profesionales, que trabajan con esquemas fijos, y otras veces, a consecuencia de recursos y medios necesarios inexistentes en aulas y centros educativos.

Han quedado claros los beneficios que se consiguen tras la implantación de programas y planes de intervención cuyo objetivo es el incremento en el desarrollo de la creatividad y el pensamiento creativo. Por ello, uno de los objetivos principales de la educación debe residir en ser un medio facilitador para el crecimiento íntegro de la persona y que le permita desarrollarse y adaptarse perfectamente al medio físico y social, así debe ocupar un lugar principal en el currículo educativo.

¹ *Unidad Didáctica Psicología de la Educación. Ed. UNED.*

² *María del Pilar Romero Ormeño y Sonia Prieto Huertas.*

Referencias Bibliográficas.

Unidad didáctica Psicología de la Educación. Tomo II. Gonzalo Sampascual Maicas. Ed. UNED, 2011.

Unidad didáctica. Introducción al Estudio de las Diferencias individuales. Segunda edición Sanz y Torres. Ángeles Sánchez Elvira Paniagua.

Diseño y evaluación de un programa socioemocional para promover la conducta prosocial y prevenir la violencia. CIDE y MEC, Primer Nacional de Investigación Educativa de Maite Garaigordobil Landazabal, 2003.

Desarrollo de la creatividad: diseños y evaluación de un programa de intervención. Pedro Allueva, Universidad de Zaragoza, 2002.

Cómo trabajar la creatividad en el alumnado. Tutoría y educación en valores en primaria. Documentos de Reflexión para el profesorado.

Desarrollo de la creatividad desde un programa de animación a la lectura basado en la educación en valores. FEAFYS. Trances: Revista de transmisión del conocimiento educativo y de la salud, 2010.

101 juegos divertidos para desarrollar la creatividad de los niños. Saina Simón. Ed. Círculo de Lectores, 1998.

Por los senderos de la educación. Álvaro Rodríguez Sanmartín. Biblioteca de autores. Ed. Diputación de Ciudad Real, Área de Cultura, 1996.

La aborrecida escuela. Junto a una pedagogía de la felicidad y otras cosas. Jaume Trilla. Ed. Laertes- Psicopedagogía, 2002.

¿Sabemos educar? Mercedes Jiménez Requena. Ed. Delgado, 1995.



Otros recursos de apoyo.

- *Carpeta de Dinámicas de grupo.* Matías Sales.
 - *Comunicación y trabajo en grupo.* Verónica García Sánchez.
 - *Metodología y didáctica. Recursos, juegos y dinámicas.* María del Pilar Romero Ormeño.
 - *Dossier de técnicas, actividades y dinámicas.* Sonia Prieto Huertas.
-

9. INTEGRACION SOCIAL DE MENORES Y JÓVENES MIGRANTES NO ACOMPAÑADOS EN LA COMUNIDAD AUTONOMA DEL PAÍS VASCO

Maddalen Epelde Juaristi

Resumen.

La integración social de los Menores y jóvenes Migrantes No Acompañados es algo que preocupa hoy en día tanto en el estado Español como en el País Vasco, por la evolución que ha tenido y la magnitud que presenta el fenómeno desde su inicio a mediados de los años 90. Después de definir el concepto de integración social como uno de los polos de un proceso, se deduce que estos menores y jóvenes se encuentran en situación de vulnerabilidad, zona intermedia de inestabilidad entre exclusión social e integración social. En un contexto en el que el empleo ha pasado a ser una herramienta inestable, se advierte de la importancia que el fortalecimiento de redes socio-familiares podría tener en la integración de estos menores y jóvenes. También se indica la importancia de seguir apoyándoles una vez cumplida la mayoría de edad para que el proceso hacia la integración siga evolucionando favorablemente.

Palabras clave: Menores Migrantes No Acompañados, jóvenes extranjeros, integración social, vulnerabilidad, redes socio-familiares.

Introducción

Desde hace algún tiempo, han aparecido en el mapa migratorio menores extranjeros que han decidido emigrar solos a otro país en busca de una vida mejor, menores que desde los países de acogida se les ha denominado Menores Migrantes No Acompañados (MMNA) por la condición que presentan. El fenómeno se ha hecho visible en varios países de Europa, entre ellos en España, y también en Estados Unidos o Argentina. En el caso de España, la distribución de estos menores es desigual, y entre los receptores potenciales se encuentra el País Vasco.

Distintos autores se han encargado en los últimos años de investigar y escribir acerca del mencionado fenómeno (Ararteko, 2005; Gozalo, Jiménez y Vozmediano, 2010; Quiroga, Alonso y Armengol, 2005; Quiroga, Alonso y Sòria, 2009, 2010 y 2011; Unicef España, CGAE y Fundación Cultural Banesto, 2009). Conocemos así los perfiles que presentan los menores tanto en España como en el País Vasco; es decir, su edad, sexo, procedencia etc., los motivos que les han empujado a emigrar a otro país, la

evolución que han presentado desde el inicio del fenómeno a mediados de los años 90 etc. También se ha trabajado sobre la situación jurídica en la que se encuentran, que se ve cruzada por una doble realidad, dado que en el país de acogida, son al mismo tiempo menores de edad y personas extranjeras ante la ley.

Sin embargo, no son muchos los estudios realizados sobre la situación en la que ellos se encuentran una vez establecidos en la nueva sociedad; y, menos todavía, los que analizan realidad con la que se topan una vez cumplen la mayoría de edad (Ararteko, 2013a y 2013b; Fundación EDE, 2012). No obstante, teniendo en cuenta que son muchos los jóvenes extranjeros que se encuentran entre nosotros, reviste de gran importancia investigar cuál es la realidad que padecen, pensando siempre en términos de integración social. Dicho conocimiento nos daría la oportunidad de mejorar la respuesta que se le está dando hasta el día de hoy, puesto que se parte de la hipótesis de que aunque la atención a este colectivo a dado pasos significativos en los últimos años en el País Vasco, hay todavía insuficiencias y cuestiones que mejorar.

Así, este trabajo es un acercamiento a la realidad que presentan tanto los MMNA como los que han dejado de serlo por cumplir la mayoría de edad (Jóvenes Migrantes No Acompañados o exMMNA), en el proceso de integración en la sociedad receptora, en este caso el País Vasco. Para ello, se define primero cómo se entiende en el presente trabajo el concepto de integración social y qué dimensiones la determinan, teniendo en cuenta las aportaciones principalmente de cuatro autores que son C. Blanco (1993), R. Castel (1992 y 1995), J. Subirats (2004) y J. F. Tezanos (2001). Una vez clara la manera de entender la integración, se pasa a analizar en qué situación estarían los MMNA y exMMNA y se intentan establecer caminos para mejorar dichas situaciones y avanzar siempre hacia la meta de la integración social. También se mencionan buenas prácticas que han tenido lugar en el País Vasco, ya que por lo efectivos que resultan son dignos de dar a conocer y proponer su traslado a otros sitios receptores del mismo fenómeno.

ASOCIACIÓN INFACIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Aparición de un nuevo sujeto migratorio: Menores Migrantes No Acompañados

Las migraciones humanas no son nuevas y constituyen una característica esencial de la humanidad. No obstante, la movilidad internacional de personas tiende a aumentar de manera cada vez más diversa en las últimas décadas. Tal y como apunta Joaquín Arango (2007, p. 8):

Lo más influyente no es que tienda a aumentar sino que se haga cada vez más diversa, sobre todo, aunque no sólo, en términos de orígenes nacionales. Puede decirse que las migraciones internacionales se han mundializado. Ello se manifiesta en el elevado y creciente número de países sistemática y significativamente implicados en las migraciones internacionales y en la multiplicación de rutas migratorias.

Así, España, que ha sido tradicionalmente país de emigración, ha pasado de ser desde finales del siglo XX un estado emisor de emigrantes a receptor de inmigrantes

(Accem, 2008; Blanco, 2000; Pereda, Actis y de Prada, 2008). El País Vasco ha tenido connotaciones diferentes en lo que a las migraciones respecta. Si bien en el caso de España puede afirmarse que es un país de tradición emigratoria, esa aseveración no sería acertada en el caso de Euskadi. El proceso de industrialización que conoció la comunidad autónoma la convirtió en receptor de migraciones internas que provenían tanto de las distintas provincias de Euskadi como de otras provincias del estado (Ruiz y Blanco, 1994). Pero no fue hasta finales de los años 90 cuando se advirtió la llegada de inmigrantes extranjeros, de fuera de España. Las migraciones internas fueron perdiendo peso, y empezaron a predominar las internacionales.

El desplazamiento de jóvenes menores de edad sin sus referentes familiares hay que entenderlo en el mencionado contexto de las migraciones internacionales de los últimos años (Quiroga et al., 2010). A mediados de los años 90 se empieza a visibilizar como fenómeno social la migración de estos sujetos que denominamos como Menores Migrantes No Acompañados. No es un hecho aislado del Estado Español, sino que también ocurre en otros puntos geográficos donde existe una frontera que separa países empobrecidos y países ricos. Así, son receptores del mismo fenómeno otras naciones europeas como Francia, Italia o Inglaterra, y Estados Unidos y Argentina en el continente americano.

¿Que se entiende por Menores Migrantes No Acompañados?

Conforme al artículo 1.1 de la Resolución del Consejo de la Unión Europea de 26 de junio de 1997 entendemos por menores no acompañados aquellos “menores de 18 años, nacionales de países terceros que llegan al territorio de los Estados miembros sin ir acompañados de un adulto responsable de los mismos, ya sea legalmente o con arreglo a los usos y costumbres”. Son jóvenes que siendo menores de edad decidieron emigrar solos a un país nuevo, sin el acompañamiento de ningún adulto referente, de ahí su denominación como Menores Migrantes No Acompañados. No es el único término que se utiliza para nombrar a estos jóvenes, hay muchas denominaciones para una realidad común, entre ellas: Menores No Acompañados, Menores Separados, Menores Extranjeros No Acompañados etc. (Quiroga et al., 2005 y 2010). El concepto MMNA lo proponen Quiroga et al. (2005) en el Proyecto europeo CON RED y en el presente trabajo se entiende que es la más adecuada y la que mejor refleja la situación de estos sujetos:

- Se les denomina *Menores* porque son niños y adolescentes que tienen menos de 18 años, edad adulta legal en España. No se puede olvidar sin embargo, a aquellos que han cumplido la mayoría de edad pero se encuentran todavía en situaciones similares, los que en este trabajo se les denominará jóvenes migrantes no acompañados o exMMNA. A lo largo del artículo se subrayará la importancia de seguir acompañándoles una vez cumplida la mayoría de edad por la situación de vulnerabilidad que muchas veces siguen presentando.

- *Migrantes* porque estos niños y jóvenes poseen un proyecto migratorio, se encuentran fuera de su país de origen. Se evita el uso de términos como emigrante (desde origen) e inmigrante (desde acogida), para poner de relieve que las personas que migran son a la vez emigrantes e inmigrantes, en función de donde nos posicionemos como sociedad, bien en la sociedad de origen o bien en la de destino.
- *No acompañados* o separados porque han llegado solos y sus familias se han quedado en el país de procedencia. Este término ayuda a comprender en qué situaciones de indefensión se encuentran estos menores.

Los motivos que impulsan a los MMNA a emigrar son diversos y a menudo en un mismo menor se encuentra una combinación de diferentes causas, motivaciones y situaciones personales detrás de esa decisión. Sin embargo, son los motivos económicos la causa principal manifestada por la mayoría de menores tanto a nivel estatal como en el País Vasco (Quiroga et al., 2009 y 2010). Emprenden el viaje con la intención de llegar a un país que les ofrezca mejores condiciones de vida, encontrar un trabajo y así ganarse la vida y ayudar también a sus familias en la región de origen.

Perfil del colectivo

Puede decirse que tanto en España como en el País Vasco, el perfil que presentan los MMNA, ha estado siempre bastante definido. En cuanto al sexo, la gran mayoría son de sexo masculino. A nivel estatal existen dificultades a la hora de recoger datos relativos sobre este aspecto, dado que son solamente tres las comunidades que facilitan este tipo de información: Cataluña, Comunidad Valenciana y País Vasco (Quiroga et al., 2011). En todas ellas, el porcentaje de los menores de sexo masculino es superior al 85%⁹.

Respecto a su procedencia destaca el norte de África, sobre todo los estados del Magreb, entre los que predomina con diferencia el país de Marruecos. Según Quiroga et al. (2011), en el año 2009, el 70% de los MMNA que se encontraban en España eran marroquíes. En el caso de la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV) se refleja una realidad similar, el 83% de los MMNA acogidos en los centros de primera acogida entre los años 1996 y 2007 procedían de Marruecos. África Subsahariana y Europa del Este predominan también entre las zonas de origen.

Más difícil se presenta la tarea de mostrar los datos sobre la edad. Muchas veces los MMNA no cuentan con documentación que acredite su edad, por lo tanto es necesario realizarles pruebas que no siempre son rigurosas. Por esa y otras razones, otra vez son las tres comunidades anteriores las que dan cuenta de esta información. En general, puede decirse que la mayoría de ellos se encuentran entre 16 y 17 años de edad en el ámbito español (Quiroga et al., 2010 y 2011). En el País Vasco la realidad es

⁹ Este dato motiva que la autora se refiere en el texto únicamente a adolescentes de sexo masculino.

similar, en el año 2007 tanto en Álava como Bizkaia el 69% de los MMNA tenían entre 16 y 17 años. En Guipúzcoa también la mayoría de los MMNA se situaba en esa franja de edad, pero el porcentaje correspondiente era más pequeño (51%). En este último territorio histórico el número de los menores entre 12 y 15 años era también significativo (45%). Según se dice en la recomendación general 5/2013, de 17 de junio, sobre garantías en la atención a los menores/jóvenes extranjeros no acompañados del Ararteko, defensoría del Pueblo u Ombudsman del País Vasco, son principalmente mayores de 15 años. Pero la edad que presentan al llegar al país de destino no es tan relevante para este trabajo, como ya se ha dicho anteriormente, también interesan los que llegaron a España siendo menores y ya han alcanzado la mayoría de edad, ya que son todavía muy jóvenes y como se verá más adelante requieren ayuda y acompañamiento.

Evolución del fenómeno

Según los datos disponibles, podría hablarse de más de 30.000 MMNA registrados en el año 2002 en 17 países de Europa, siendo Italia, España e Inglaterra los principales países receptores (Quiroga et al., 2005). A nivel estatal, el primer menor no acompañado llega en el año 1993 (grafico 1). Desde ese año el número de los menores, en general, ha ido creciendo, aunque ese crecimiento no ha sido uniforme ni constante. En 1997 se contempla un pequeño descenso para ascender de nuevo hasta 2004. En ese año se registra una disminución muy significativa de MMNA, pero continúa subiendo en los años posteriores¹⁰. El crecimiento más notorio de los menores acogidos en la nación se registra entre los años 2007 y 2008. En el 2009 vuelve a bajar un poco y no se dispone de más datos para poder visualizar la evolución de los últimos tres años¹¹.



¹⁰ En el año 2004 la competencia de la recopilación de datos sobre los y las MMNA pasó del Ministerio del Interior al Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, con lo cual nueve comunidades autónomas y dos ciudades autónomas no facilitaron los datos de ese año ni del 2005 (Canarias, Madrid, Ceuta, Melilla, Castilla La Mancha, Cantabria, Extremadura, Baleares, Asturias, Rioja y Navarra) (Quiroga et al., 2011).

¹¹ A nivel nacional los datos más recientes con los que contamos son del año 2009. En 2011 se solicitaron nuevos datos, pero con el cambio de Gobierno, de cargos de políticos y técnicos no fue posible. (Quiroga, Violeta. Información recibida por correo electrónico el 28 de enero de 2013)

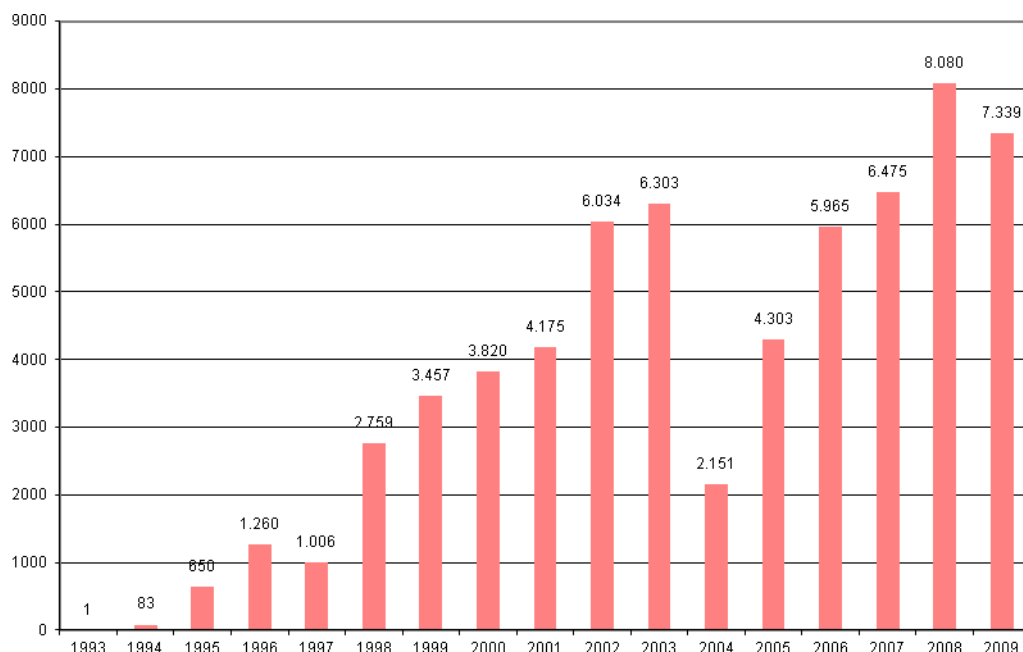


Grafico 1. Evolución de los MMNA acogidos en España. 1993-2009.

Fuente: Quiroga et al., 2011, p. 179

Distinguiendo entre comunidades autónomas, son Andalucía (28%), Comunidad Valenciana (16%), Cataluña (11%), País Vasco (10%), Canarias (10%) y Madrid (4%) los que más MMNA han recibido entre los años 1993 y 2009, como se puede observar en la tabla 1.

* A I C E *

	Números absolutos	Porcentajes (%)
Andalucía	18.341	28,26
Comunidad Valenciana	10.410	16,04
Cataluña	7.417	11,43
País Vasco	6.731	10,37
Canarias	6.489	10
Madrid	2.685	4,14
Ceuta	2.672	4,12

Melilla	2.255	3,47
Castilla y León	1.755	2,7
Murcia	1.570	2,42
Castilla La Mancha	1.343	2,07
Aragón	790	1,22
Galicia	758	1,17
Cantabria	521	0,8
Extremadura	367	0,57
Asturias	357	0,47
Baleares	354	0,55
La Rioja	109	0,17
Navarra	30	0,05

Tabla 1. MMNA acogidos en cada comunidad autónoma de España entre 1993-2009.

Fuente: Quiroga et al., 2011, p. 180.

Se ve que Euskadi es la cuarta comunidad autónoma que más MMNA ha atendido y acogido entre el periodo 1993-2009. Además, la situación del País Vasco es particular, porque no es un territorio fronterizo como pueden ser Andalucía o las islas Canarias; y, por tanto, son las comunidades autónomas a los que los inmigrantes llegan por primera vez. Tampoco cuenta con ciudades grandes en las que es más probable que haya una mayor cantidad de MMNA, como son Madrid o Barcelona en el caso de Cataluña. Los menores inmigrantes que llegan al País Vasco han venido expresamente a este lugar.

En el año 2008 fue la comunidad autónoma que más ingresos de menores extranjeros nuevos concentró y al año siguiente ocupaba el segundo puesto. En aquellos años, y seguramente también hoy en día, el País Vasco era reconocida por los MMNA por tener mejores condiciones en la protección a la infancia (Quiroga et al., 2011). Ello provoca que menores extranjeros que se encuentran en otros territorios del estado se trasladen a Euskadi, e incluso se produzcan llegadas directamente desde países de procedencia, por los rumores que se extienden en las redes migratorias de los menores y de los adultos. Por lo tanto, si las afluencias migratorias generales no han sido

destacadas comparando con otros lugares del estado, el fenómeno de los MMNA ha sido muy significativo.

Como puede observarse en el gráfico 2, el primer MMNA se registra en Bizkaia en el año 1996 y es la provincia que más menores ha recibido desde el inicio del fenómeno. En Álava y Guipúzcoa la llegada de estos menores se hace notoria más tarde. La cantidad de menores nuevos acogidos por los servicios sociales forales de Infancia sigue aumentando hasta 2008, desde esa fecha el número desciende; pero, aún así, sigue siendo significativo. Durante el año 2012, 537 menores fueron acogidos por los servicios sociales forales de Euskadi.

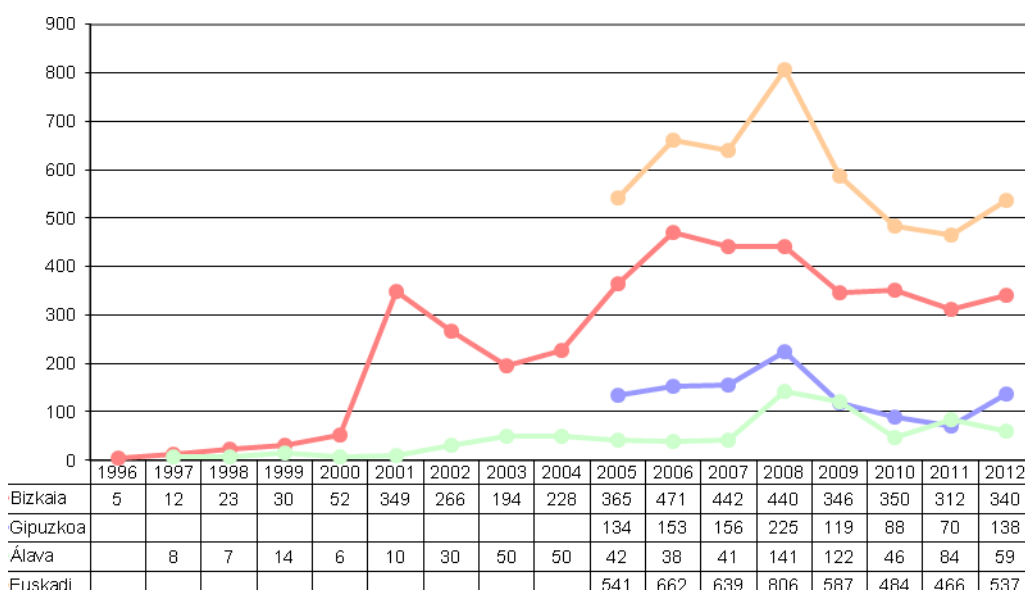


Gráfico 2. Evolución del número de MMNA nuevos acogidos por los servicios sociales forales de Infancia en Euskadi. 1996-2012.

Fuente: Elaboración propia a partir de Ararteko, 2005 y 2012.

Integración social de los MMNA

Debido a la magnitud que presentan, el proceso de integración social de estos menores y jóvenes cobra importancia. Una vez que los menores llegan a la nueva sociedad y la delegación o subdelegación del Gobierno acredite la imposibilidad de repatriación, y en todo caso transcurridos nueve meses desde que el menor haya sido puesto a disposición de los servicios competentes de protección de menores, se procederá a otorgarle la autorización de residencia. Así, es necesario que se integren en la nueva sociedad, para que puedan llevar a cabo una vida normalizada. Sin embargo, no se trata de una tarea fácil. Vienen de sociedades muy diferentes, con distintos

valores; y además, como se verá más adelante, es un colectivo que presenta especial vulnerabilidad. De esa manera, el estado acogedor tiene que apoyarles y ofrecerles los recursos necesarios para que el objetivo de la integración se cumpla.

Se trata, no obstante, de un concepto complejo, que ha sido definido y entendido de forma diferente por parte de distintas escuelas y autores, muchas veces confundida con otros conceptos que hacen referencia a procesos similares. Por lo tanto, en primer lugar es imprescindible aclarar lo que se entiende por integración social en este trabajo y también otros conceptos que están relacionados con el anterior.

Concepto de "integración social"

Se entiende en este artículo, que la "integración social" de los inmigrantes, hace referencia a un proceso que va más allá que la mera incorporación o inserción de ellos a una nueva sociedad. Cuando los inmigrantes llegan a una sociedad receptora previamente constituida, se incorporan o insertan en ella, sin embargo esa inserción puede tomar distintas formas. Como diría Cristina Blanco en su tesis doctoral "los modos genéricos de incorporación de inmigrantes en las sociedad receptora son, entonces, la integración y la separación social" (1993, p. 277). Según esta autora, la inserción en una nueva sociedad no necesariamente toma la forma de la integración; todas las personas constituyen una misma sociedad, pero mientras algunos han logrado integrarse, otros no.

A la hora de definir la integración social también hay que tener en cuenta un concepto más reciente que es la "exclusión social". En este trabajo se entiende más conveniente la utilización de esa noción en vez de "separación social" de la que hace uso Blanco. La expresión fue creada a finales de la década de los 60 y principios de los 70 en Francia, aunque su uso no se generalizó hasta los 80 y los 90. Para los primeros autores europeos, los "excluidos" eran un pequeño porcentaje de la población que había quedado fuera del progreso general en el que vivía la sociedad, asociada sobre todo al concepto de desempleo y a la inestabilidad de los vínculos sociales (Subirats, 2004, p. 17).

Es importante tener en cuenta que no es un proceso que solamente afecte a los inmigrantes, sino que la puede padecer cualquier persona, sea inmigrante o autóctona. Sin embargo, siendo el objeto de este artículo la integración social de menores y jóvenes inmigrantes, se tendrá en cuenta la exclusión como situación que pueden llegar a padecer los extranjeros a la hora de adaptarse a una nueva sociedad, aún siendo conscientes de que es posible ser al mismo tiempo una condición que puedan estar también padeciendo algunos autóctonos de esa misma sociedad.

Aunque algunos autores entienden que los excluidos quedan fuera de la sociedad, la autora de este artículo sostiene que todos los habitantes de una sociedad

están dentro de ella, incorporados en la sociedad; no obstante, una parte no ha conseguido integrarse por diversos motivos. La integración es entonces, siguiendo la idea de C. Blanco, una de las formas que puede tomar la incorporación de los inmigrantes, pero no la única, como queda claro en la figura 1.

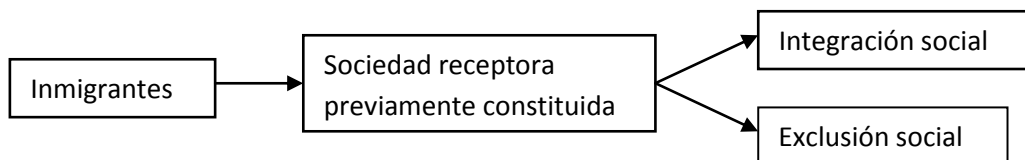


Figura 1. Procesos de incorporación de la población migrante.

Fuente: Elaboración propia.

Pero, ¿a qué situación hace referencia la integración social? ¿Cuándo podemos decir que una persona o colectivo está integrada en la sociedad? Cristina Blanco (1993) entiende que la integración se da cuando los inmigrantes se incorporan en una única estructura socio-económica de forma igualitaria a la población autóctona y existe una identidad colectiva que cohesione al conjunto de la población. Esta definición puede resultar un tanto confusa cuando dice que la incorporación de los extranjeros en la estructura socio-económica debe de ser igualitaria a los nacionales, dado que, como ya se ha indicado anteriormente, en la sociedad previa a la inmigración también puede existir una parte de la población que no está integrada; y por lo tanto, se podría pensar que la incorporación igualitaria puede en algunas ocasiones terminar en exclusión. Sin embargo, parece que Blanco se refiere a la mayoría de los habitantes que sí se encuentran integrados en la sociedad. Como ella misma dice:

sería el caso en el que el conjunto de los grupos que conforman la sociedad accedan a la educación, vivienda, seguridad social, mercado de trabajo, etc. en las mismas condiciones de igualdad, no presentándose, por tanto, prácticas discriminatorias en función del origen, cultura, etnia, raza o religión. (1993, p. 277)

Por su parte, cuando apunta la necesidad de que exista una identidad colectiva se refiere a que tiene que existir un sentimiento de grupo y de pertenencia al mismo en el que todos los grupos se reconozcan a sí mismos y sean reconocidos por los demás como parte integrante de la sociedad.

Pero esa integración no siempre ocurre cuando los extranjeros llegan a una nueva sociedad. Además, hay que tener en cuenta que ni la integración ni la exclusión social son estados inamovibles, sino la expresión extrema de un proceso como nos dirá Robert Castel (1992 y 1995). Este autor distingue tres zonas de cohesión social que

permiten visualizar la integración y exclusión como proceso: una zona de integración, una de vulnerabilidad y una de exclusión. A la hora de diferenciar las zonas se basa en dos ejes que son la integración-no integración al trabajo, e integración-no integración al medio socio-familiar o sistema relacional. Así, la zona de integración se caracterizaría por un trabajo estable y también por una inscripción relacional sólida, familiar y de vecindad. La zona de vulnerabilidad sería una zona inestable que se caracteriza en lo referente al trabajo por la precariedad y el desempleo, y en lo que se refiere a los aspectos relacionales por la fragilidad en los soportes familiares y sociales. Finalmente, la zona de exclusión se caracterizaría por la ausencia del trabajo y por el aislamiento social. Teniendo en cuenta la aportación de Castel, la autora de este artículo entiende que en el centro de una sociedad se situarían la mayoría de los habitantes que se encuentran integrados, en la periferia los excluidos, y en un margen intermedio los que se encuentran en situación de vulnerabilidad, tal y como se puede observar en la figura 2.

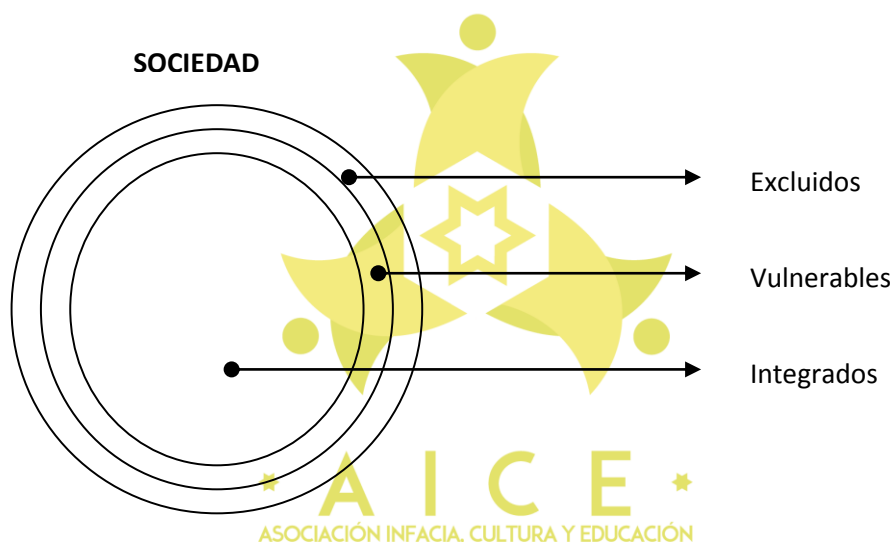


Figura 2. Zonas que van desde la exclusión social a la integración social en una sociedad dada.

Fuente: Elaboración propia.

Se ha visto que Castel diferencia las tres zonas mencionadas en base a dos ejes, y es que otra de las cosas a tener en cuenta es que la integración no es un proceso unidimensional. Las primeras teorías asimilacionistas formuladas sobre la incorporación de los inmigrantes en la sociedad receptora desde la Escuela de Chicago con Robert E. Park a la cabeza, solamente tenían en cuenta la dimensión cultural. Sin embargo, autores posteriores como Gordon (1964. Citado en Blanco, 1993) criticaron esa unidimensionalidad, poniendo de relieve que el proceso de integración pasa por diferentes dimensiones.

En ese contexto, Blanco (1993) menciona que tal proceso hay que descomponerlo en distintas dimensiones, ya que no siempre se produce de forma simultánea en los diferentes aspectos de la vida. Ella distingue 4 dimensiones que son: la estructura socio-económica, las redes sociales, la cultura y la identidad colectiva. La primera hace referencia al proceso de inserción en el proceso productivo, será necesaria la adquisición de un trabajo en el mercado, y también el acceso a la educación y a la renta. La segunda hace referencia al conjunto de relaciones sociales que mantienen las personas, será relevante el establecimiento de dichas relaciones para poder adaptarse mejor en la nueva sociedad. La tercera se refiere a la cultura, y es que también será conveniente que las personas inmigrantes adquieran al menos algunos elementos de la cultura del país de acogida. La última dimensión se refiere al proceso de identificación con una comunidad humana y su consiguiente sentimiento de pertenencia, en este caso la pertenencia a la nueva sociedad en la que se encuentran los inmigrantes. Para esta autora, sería necesario que los extranjeros se adapten en las cuatro dimensiones mencionadas para poder hablar de un estado de integración social integral.

Tezanos (2001), por su parte, establece 5 dimensiones como principales variables de equilibrio exclusión-integración. La dimensión laboral, que se refiere a tener o no un empleo; la económica, que hace referencia a tener o no ingresos suficientes; la cultural, en la que entiende la extranjería y las barreras tanto idiomáticas como culturales como factores de exclusión; la personal, que se refiere al sexo, edad o la salud de las personas, estableciendo por ejemplo la juventud como factor de exclusión; y por último la social, en la que establece la carencia de vínculos familiares y carencia de otras redes de apoyo como factor de exclusión.

Diferentes autores realizan distintas clasificaciones, estableciendo diferentes dimensiones o variables y diferenciando dentro de cada una varios factores. No obstante en todas ellas aparecen dos como ejes centrales del proceso integración-exclusión: el ámbito laboral y económico, y las redes familiares y sociales. Son los dos ejes en las que se basa Robert Castel a la hora de diferenciar las zonas en el proceso de exclusión-integración. Para Subirats también constituyen los ejes fundamentales para la integración de las personas; este autor establece tres ejes, los dos primeros estarían relacionados con la esfera económica de la vida de las personas, el tercero haría referencia a las relaciones socio-familiares:

Podemos hoy argumentar que, en nuestra sociedad occidental y postindustrial, la plena integración social pasa por la participación de las personas en tres ejes básicos: el mercado y/o la utilidad social aportada por cada persona, como mecanismo de intercambio y de vinculación a la contribución colectiva de creación de valor; la redistribución, que básicamente llevan a cabo los poderes y administraciones públicas; y finalmente, las relaciones de reciprocidad que se despliegan en el marco de la familia y las redes sociales. (2004, p. 15)

Así pues, se entiende en este trabajo que el ámbito laboral y las redes socio-familiares son las dos dimensiones principales que constituyen la integración social, la estabilidad-inestabilidad en ambos ámbitos determinará el nivel de integración social de las personas. Aunque algunos autores diferencian el ámbito laboral y económico, en este trabajo se entiende que las dos van de la mano, dado que la adquisición de un empleo supone recibir un salario y tener un nivel económico con la que hacer frente a los gastos de la vida. Por lo tanto, se piensa que el tener un trabajo será un paso decisivo hacia la integración social. Por redes socio-familiares, por su parte, se entienden las relaciones de diferentes índoles que las personas puedan tener (referentes adultos o grupo de pares, tanto de nacionalidad extranjera como autóctona, en un entorno próximo), los que supondrían también un gran apoyo en el proceso de integrarse plenamente en la nueva sociedad.

El tener un empleo y una red social amplia en la nueva sociedad facilitará la adaptación a los demás dimensiones que se han mencionado también como determinantes en la consecución de la integración social; los extranjeros se encontrarán más motivados en aprender el nuevo lenguaje y adquirir nuevos valores culturales, se identificarán así en mayor medida con la comunidad autóctona etc. Así pues, será necesario trabajar sobre esos dos ejes principales para lograr la integración de los MMNA en la sociedad de destino.

Situación de los MMNA en el proceso de integración social

Una vez expuesto cómo se entiende la integración social y qué dimensiones la determinan principalmente, podría afirmarse que los MMNA se encuentran al llegar a la nueva sociedad en la zona de vulnerabilidad de la que habla Castel. De acuerdo con Setién y Barceló "se trata de un colectivo de una gran vulnerabilidad" (2008, p. 78). En el informe realizado por el Ararteko (2011) sobre infancias vulnerables también se clasifica a los MMNA como colectivo vulnerable. Como se muestra en los siguientes apartados, esa vulnerabilidad se hace visible en los dos ejes principales de integración que se han establecido en el apartado anterior, ámbito laboral y relacional.

Ámbito económico-laboral

La situación con la que pueden encontrarse los MMNA en el mercado laboral de hoy en día ha cambiado desde hace algunos años. Antes no era difícil que estos menores (una vez cumplidos los 16 años de edad, dado que la ley española establece como mínimo esa edad para poder empezar a trabajar) encontrasen puestos de trabajo en el sector de la construcción, hostelería, etc. La crisis económica en la que se halla sumergida actualmente la sociedad española dificulta, sin embargo, la obtención y el mantenimiento de un empleo, con todo lo que ello supone, la ausencia de ingresos económicos y de relaciones laborales principalmente. En ese contexto, es muy probable

que los MMNA se encuentren, junto con gran parte de la población, en situación de vulnerabilidad en lo que al ámbito laboral se refiere.

La crisis estalló a mediados del año 2007 en Estados Unidos y se ha expandido casi a todo el mundo; por lo tanto, no estamos ante un suceso que afecta exclusivamente a la economía española, sino ante un fenómeno internacional. Una de las principales consecuencias que ha originado la recesión económica es la pérdida de empleos, la tasa de desempleo ha aumentado muy significativamente, según los datos del Instituto Nacional de Estadística la tasa de paro a pasado de ser un 8,7% en el año 2005 a un 26,02% en el año 2012. En el caso del País Vasco, el incremento no ha sido tan intenso pero si expresivo, pasando de una tasa de paro de 6,4% en el 2005 a un 15,93% en el 2012.

Aunque hasta el momento no se ha elaborado ningún informe en el que se de cuenta del impacto que ha tenido la crisis sobre el colectivo concreto de los MMNA, algunos datos indican que estos menores podrían estar padeciendo graves situaciones referentes a la obtención del empleo. A la hora de presentar los perfiles de los MMNA se ha dicho que se trataba de jóvenes procedentes de África, sobre todo de Marruecos. Si se analiza a las personas que cumplen con ese perfil, se constata que padecen una gran inestabilidad laboral.

Para empezar, la crisis y el desempleo no han afectado de la misma manera a los nacionales que a los extranjeros. A nivel estatal, si en el 2005 las tasas de los dos colectivos eran muy similares, 8,9% el de los autóctonos y 11,2% el de los foráneos, para el 2011 el de los españoles incremento en casi 11 puntos (19,5%) mientras que el de los extranjeros en más de 20 puntos (31,5%) (Colectivo Ioé, 2012). Y no sólo eso, si se analiza más profundamente la situación de los extranjeros, se observa que la peor situación la presentan los africanos y entre ellos los más jóvenes, como bien se puede apreciar en la siguiente tabla 2.

A I C E
ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

	Todos	Edad		
		16-24	25-39	40 y +
América Latina				
2005	10,5	16,6	9,7	8,9
2006	11,2	19,1	10,6	8,7
2007	10,9	19,3	9,4	10,1
2008	15	23,3	13,8	13,8
2009	25,8	38,1	23,4	23,4
2010	26,5	40,2	24,5	24,5
2011	28,5	46,3	26,5	26,5
África				
2005	18,1	34,2	17	12,5
2006	16,3	23,8	15,1	15,3
2007	16,6	28,6	15,5	14,1
2008	25,9	36,6	24,7	23,6
2009	42,7	63,1	41,7	36,7
2010	46	64,6	46	40,6
2011	49,3	65,1	47,2	47,3
Resto de Europa				
2005	10,1	16,1	8,6	8,8
2006	10,3	13,8	10	8,8
2007	12,5	22	10,3	11,4
2008	18,1	29,5	15,2	17,3
2009	26,7	39,2	24,6	24,7
2010	29,8	39,8	29,4	26,4
2011	32,8	48	29,6	32,5
UE-25				

2005	8,7	16,8	7,7	8,9
2006	8,3	8,6	7,4	9,6
2007	8,5	13,8	7,5	8,6
2008	11	29,9	8,9	11
2009	17,1	33,9	15,5	16,3
2010	20,4	37,5	18,9	19,8
2011	21,1	41,5	20,5	19,8

Tabla 2. Tasa de desempleo de la población extranjera según región de origen y grupo de edad. 2005-2011.

Fuente: Colectivo Ioé, 2012, p. 77.

Entre 2005 y 2011, todos los años son los procedentes de África los que mayores tasas de desempleo han padecido llegando ese porcentaje casi al 50% en el año 2011. Si se distingue entre grupos de edad se puede ver claramente que son las personas que se encuentran entre 16-24 años de edad a los que más les afecta el desempleo, mostrando una tasa de 65% en el 2011.

En la Comunidad Autónoma del País Vasco la realidad es parecida. Aunque, en general, muestra una situación más favorable ante la crisis, si distinguimos una vez más entre autóctonos y extranjeros, se advierte que la situación que padecen estos últimos no se aleja tanto de la realidad española. Según Ikuspegi (Observatorio Vasco de Inmigración) (2012), la población inmigrante ocupada ha pasado de un 69,3% en 2007 a un 52,1% en 2010, registrándose un aumento de la población en desempleo de un 17,8% a un 31%. Y si se tiene en cuenta el área de procedencia, se advierte que en el 2010, al igual que en el estado, son los africanos los que mayores tasas de paro sufren, con tasas de 51% tanto para los senegaleses como para los magrebíes, y un 59% para los del resto de África (Ikuspegi, 2012).

Aún y todo, sería arriesgado hacer una analogía entre MMNA y jóvenes africanos, dado que las realidades de los dos colectivos, aunque compartan características similares, puede que sean diferentes. Lo que está claro es que el desempleo ha aumentado para toda la población y por lo tanto, el empleo se ha convertido en una herramienta mucho más inestable que hace unos años. A parte del desempleo, también ha incrementado la precariedad laboral, los contratos son cada vez más cortos, los salarios más bajos etc. (Colectivo Ioé, 2012; Gobierno Vasco, 2012a). Además, en el caso de estos jóvenes y menores en edad laboral hay que tener en cuenta que los problemas de documentación con los que se encuentran dificultan su inserción

al trabajo. Según la Fundación EDE (2012), ello contribuye a una mayor vulnerabilidad ante las actividades ilegales, el mercado negro o la dependencia de los servicios asistenciales.

Ámbito socio-familiar o relacional

En cuanto a la dimensión socio-familiar o sistema relacional también presentan situación de vulnerabilidad. Como se ha indicado en reiteradas ocasiones, vinieron solos a España, sus familias se quedaron en el país de origen. Sin embargo, son menores de edad o aún cuando cumplen la mayoría de edad siguen siendo muy jóvenes y requieren todavía de un acompañamiento adulto. Esa ausencia de familiares, de adultos referentes, les coloca en una situación de vulnerabilidad. Pero no sólo se trata de la familia, sus amigos, toda la red social de la que disponían, también quedo en el país de procedencia. Así, las redes sociales y de apoyo con las que cuentan son normalmente muy frágiles, muchas veces inexistentes.

Además, al ser originarios de otros países, cuentan con un bagaje cultural diferente al nuestro, comparten diferentes valores y hablan diferentes idiomas. Todo ello actúa como un obstáculo a la hora de relacionarse con la gente autóctona. También pueden jugar como barrera las actitudes que los autóctonos muestran hacia ellos. En el 2009, se introdujeron en el Barómetro anual sobre Percepciones y actitudes hacia la inmigración extranjera que realiza Ikuspegi una serie de variables sobre los MMNA. A juzgar por los datos recogidos, la sociedad vasca parece que se decanta hacia posiciones negativas con respecto a dicho colectivo.

Otros factores como el vivir en centros específicamente creados para ellos y que estén alejados de la zona urbana, pueden también dificultar el que puedan establecer redes sociales y comunitarias en el entorno. Por lo tanto, queda claro la necesidad de trabajar en la eliminación de esos obstáculos y barreras, y así poder establecerse relaciones entre los MMNA y los nacionales o las personas que viven en España previamente.

Es patente pues, que estos menores se encuentran en una situación crítica en cuanto a su proceso de integración social, ya que padecen vulnerabilidad en ambas dimensiones señaladas como las más importantes en la consecución del objetivo de la integración.

Cómo encauzar la integración social de los MMNA

Se ha dicho ya que al ser los ejes principales determinantes de la integración social el ámbito laboral y relacional, será necesario trabajar sobre dichos ejes para conseguir el objetivo de integrar a los MMNA. Siempre se han promovido más políticas y actividades relacionados con la inserción en el mercado laboral y, por el contrario, no se le ha dado tanta importancia al fortalecimiento de las redes sociales. Tal y como

advierde Subirats, el empleo ha sido tradicionalmente la herramienta exclusiva en la consecución de la integración:

Las políticas de respuesta de que disponemos... políticas de protección y asistencia basadas, o con claros vínculos, en el mercado de trabajo, considerado hasta hace poco el principal o casi único mecanismo de integración social. (2004, p.16)

No se puede negar la importancia que tiene para cualquier persona disponer de un empleo, no sólo por ser fuente básica de ingresos y por tanto, un medio de subsistencia; sino porque también constituye un mecanismo de articulación de relaciones sociales, dado que el empleado se relacionará con otros trabajadores. Así, la importancia de esta dimensión en el proceso de integración social es comúnmente aceptada (Blanco, 1993; Fundación EDE, 2012; Subirats, 2004; Tezanos, 1999). No obstante, la dimensión de las relaciones sociales tiene también gran relevancia en la vida de las personas y es necesario trabajar también en esa dirección. De acuerdo otra vez con Joan Subirats:

Tanto la familia como los vínculos comunitarios ejercen de soportes para hacer frente a las situaciones de riesgo y/o vulnerabilidad. En este sentido, el deterioro o la escasez de redes familiares y sociales pueden constituir en sí mismo una forma de exclusión. ... El entorno familiar es uno de los pilares clave del desarrollo personal, tanto desde el punto de vista cognitivo como, sobre todo, emocional. (2004, p. 29)

Algunos autores denominan estas relaciones sociales o familiares como "capital relacional" (Subirats, 2004), otros hablan de "capital social" (Fundación EDE, 2011 y 2012), refiriéndose todos ellos a los lazos y vínculos con los que una persona cuenta y la importancia que ellos tienen para su integración social.

A juzgar por la autora de este artículo, y después de haber analizado en la sección anterior la situación de crisis económica que padece hoy en día la sociedad española, trabajar en el eje de las redes sociales cobra más importancia de la que ya de por sí tiene en la consecución de la integración, dado que encontrar un trabajo que ofrezca estabilidad se ha vuelto una tarea dificultosa. Tal y como se menciona en una investigación realizada por la Fundación EDE (2012, p. 14) "si el trabajo representa el vector sobre el que se sustenta principalmente la integración, en tiempos de crisis su vulnerabilidad se acrecienta". Así, en el contexto de crisis actual, el empleo se ha convertido en una herramienta inestable para la consecución de la integración social, las relaciones que una persona pueda tener resultan ser, sin embargo, mucho más estables. Tal y como se menciona en el Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo "El capital social constituye ciertos recursos de las personas, derivados de sus relaciones sociales, que tienen una cierta persistencia en el tiempo".

Además, si se tiene en cuenta que, como ya se a dicho en reiteradas ocasiones, los menores y jóvenes extranjeros se encuentran solos, sin sus amigos y sin sus familias, la necesidad de fortalecer las redes familiares y sociales se acentúan. De acuerdo con el Ararteko:

En esta tarea es sumamente interesante la colaboración con el tejido social, porque estar integrado socialmente tiene que ver también con tener vínculos y relaciones sólidas con la comunidad,... Trabajar en la misma dirección sólo traerá beneficios a las personas. (2013b, p. 34)

Así pues, quiere resaltarse en este artículo, que aunque sigue siendo necesario seguir trabajando en dirección a la integración en el mercado laboral, formándoles para que estén preparados para acceder a ella; también hay que fortalecer las relaciones sociales y familiares de los MMNA y más en el contexto actual de crisis económica que se encuentran tanto el estado como la CAPV, dado que esas relaciones pueden resultar el único soporte hacia la integración social de estos menores.

La respuesta a la vulnerabilidad de los MMNA en la CAPV

El caso del País Vasco no es excepcional y ha trabajado y se sigue trabajando la integración social sobre todo por el ámbito laboral, se les da formación y se les prepara para poder acceder al mercado de trabajo. Los planes generales de inclusión social que se han puesto en marcha en Euskadi (II Plan Interinstitucional de Inclusión Social 2007-2009 y III Plan Vasco de Inclusión Activa 2012-2016), conforme a la Ley 18/2008, de 23 de diciembre, para la Garantía de Ingresos y para la Inclusión Social, establecen el empleo como elemento básico para la integración en nuestra sociedad. El sistema vasco de inserción se asienta así en un modelo de doble derecho: el derecho a la protección económica y el derecho a la inserción socio-laboral. EDUCACIÓN

El III Plan vasco de Inmigración, Ciudadanía y Convivencia Intercultural 2011-2013 también sostiene que "el empleo constituye una parte fundamental del proceso de integración" (Gobierno Vasco, 2011, p. 58). Aún y todo, este último plan es consciente de que "la plena incorporación social y el disfrute de la ciudadanía no se pueden completar sin la participación en las diversas plataformas sociales normalizadas" (Gobierno Vasco, 2011, p. 62), así, promueve la participación social de los extranjeros; también lucha contra la discriminación y la xenofobia, entendiendo que atentan contra la cohesión social. Pero la participación social y la lucha contra actitudes racistas y xenófobas se definen solamente como actividades complementarias para una integración social integral. El elemento básico para lograr dicho objetivo sería el empleo.

Siguiendo por la misma dirección, los recursos destinados exclusivamente a los MMNA también están en la mayoría de los casos dirigidos a formarles y a introducirles en el mercado de trabajo. El objetivo de los recursos definitivos destinados a estos

menores es "la inserción social mediante la formación profesional y la obtención de un empleo que les permita obtener medios económicos con los que independizarse" (Fundación EDE, 2012, p. 13).

Sin embargo, en relación a actividades dirigidas a fortalecer relaciones sociales de índole familiar se conoce en la provincia de Guipúzcoa una muy buena práctica, que es el Proyecto *Izeba*¹². Se puso en marcha en el año 2009, y se configura como una red de familias o personas (hogares) que aceptan actuar como tíos/as acogedores/as de menores tutelados, tanto extranjeros como autóctonos, para contribuir a su mejor integración. La función que desempeñan estas familias de referencia y acompañamiento son las propias de un/a tío/a que vive cerca de un/a sobrino/a al que, por ejemplo, por razones de estudio le está tocando vivir lejos de sus padres. Esta iniciativa se pone en marcha y desarrolla mediante un convenio suscrito por el Departamento de Política Social de la Diputación Foral de Guipúzcoa y el centro Baketik de Arantzazu. Tal y como se pone de manifiesto en el dossier informativo del proyecto:

En el caso de los menores extranjeros no acompañados, el principal déficit está en su integración social. Normalmente, están rodeados únicamente de otros menores en iguales circunstancias; no disponen de un contacto de proximidad con el contexto social o con jóvenes autóctonos de su edad; carecen de referencias familiares; en algunos casos no encuentran una suficiente contención de sus impulsos; y en ocasiones aisladas se producen conflictos o situaciones de incompreensión e incluso rechazo con la población local que son magnificadas y generalizadas a todo el colectivo. Tratar de complementar y reforzar lo que ya se está haciendo en clave de integración es un propósito plenamente justificado. (2012, p. 2)

Es un recurso que está dirigido a los que son todavía menores de edad, pero se prevé, y en ocasiones se ha visto, que las relaciones se mantienen después de cumplir la mayoría de edad, obteniendo así un apoyo incondicional que les pueda ayudar a seguir adelante en su camino hacia la autonomía personal y a la integración social. En el dossier se menciona lo siguiente:

Se trata del papel que juegan las familias acogedoras una vez que el periodo de acogimiento del menor ha finalizado bien por la vuelta a la familia biológica, o a un centro, o bien por emancipación u otras razones. En estos casos, en algunas ocasiones, la familia que fue acogedora, se transforma espontánea y voluntariamente en una familia de acompañamiento, referencia o apoyo para ese menor que ha convivido temporalmente con ellos. Se convierten en algo así como sus tíos/as. Cuando esto ocurre, normalmente, los resultados son mejores. El menor cuenta con más apoyo, con más afectividad, con más referencias, con

¹² La palabra vasca "izeba" significa "tío/tía" en castellano.

más opciones, con más contención, con más cauces de integración social y con más posibilidades de estructurar su vida de una manera constructiva. (Diputación Foral de Guipuzcoa y Baketik, 2012, p. 2)

Como se verá más adelante, el acompañamiento después de cumplir la mayoría de edad tiene especial importancia para que el objetivo de la integración se cumpla.

No se trata de un acogimiento familiar integral que consistiría en que el menor viviera en la familia voluntaria; sino que se reúnen varias veces por semana, pero el menor sigue viviendo en su centro y acudiendo a las demás actividades y recursos. Se trata de una modalidad que resulta mucho más apropiada para menores que se están acercando a la mayoría de edad, dado que poco a poco tienen que ir adquiriendo una vida autónoma, la cual el vivir en una familia crearía dificultades.

Además, el hecho de relacionarse con familias autóctonas puede ayudar a suprimir las actitudes discriminatorias que puedan existir en la sociedad en cuanto a los inmigrantes, especialmente en cuanto a los MMNA.

Es patente la importancia que tienen las redes sociales en la integración social de las personas y más significativamente para los MMNA. Se considera así, que es un proyecto ejemplar y por lo tanto trasladable a otras provincias, comunidades autónomas o incluso otros estados que sean receptores del mismo fenómeno.

Jóvenes Migrantes No Acompañados: aumento de la vulnerabilidad

La vulnerabilidad que ya siendo menores presenta este colectivo incrementa con la mayoría de edad, ya que "mientras hacen el tránsito a la vida adulta pasan por un periodo vital especialmente difícil caracterizado porque ya no entran de forma generalizada en los dispositivos de acogida (derecho de protección) y por no tener edad suficiente para acogerse a otras ayudas económicas que se activan desde las administraciones públicas, etc." (Fundación EDE, 2012, p. 5).

Mientras que son menores de edad, la ley indica que tiene que primar siempre el interés superior del menor, así pues, por el sólo hecho de ser menores tienen reconocidos una serie de derechos que los protege. La Constitución Española establece en el artículo 39.4 que "los niños gozarán de la protección prevista en los acuerdos internacionales que velan por sus derechos". La normativa internacional más importante es la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño de 1989. En el ordenamiento jurídico español la ley que regula los derechos de los menores es la Ley Orgánica de Protección Jurídica del Menor, de Modificación Parcial del Código Civil, y de la Ley de Enjuiciamiento Civil, 1/1996, de 15 de enero. En la CAPV la norma fundamental que regula los derechos de los menores y las obligaciones de las Administraciones Públicas es la Ley 3/2005, de 18 de febrero, de Atención y Protección a la Infancia y la Adolescencia. Todas ellas establecen que en cualquier caso la consideración primordial a la que se atenderá será el interés superior del menor, y así

gozarán de una serie de derechos, entre ellos el de ser protegidos frente a situaciones de desamparo, no realizando ninguna discriminación por cualquiera que sea su condición.

La legislación de extranjería también protege a los menores no acompañados. El artículo 35. de la Ley Orgánica 4/2000 sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social establece que cuando se detecte a un MMNA se pondrá a disposición de los servicios competentes de protección de menores de la Comunidad Autónoma en la que se halle. Se otorgará al menor una autorización de residencia, y mientras se le conceda, la ausencia de dicha autorización no impedirá el reconocimiento y disfrute de todos los derechos que le correspondan por su condición de menor.

Así pues, los poderes públicos y la administración, están obligados a proporcionar recursos para que estos menores no padezcan situaciones de desamparo y estén siempre protegidos. Para ello se les asigna un tutor legal y se ponen a su disposición diferentes recursos: se les acoge en centros, se les da formación, se ponen en marcha programas dirigidos a su integración, se tramita su documentación etc.

Pero la minoría de edad no es una condición permanente. Se ha visto a la hora de analizar sus perfiles que la mayoría de ellos llegan a España a la edad de 16-17 años, así pues, se encuentran cerca de los 18. ¿Qué es lo que pasa entonces? Cumplen la mayoría de edad y de la noche a la mañana quedan desprotegidos jurídicamente, son adultos ante la ley y quedan fuera del sistema de protección. Sin embargo, estos jóvenes precisan todavía de un acompañamiento adulto; "su necesidad de atención no termina cuando cumplen la mayoría de edad, y en cambio, su realidad cambia en el momento en el que los y las menores cumplen los 18 años" explica la Fundación EDE (2012, p. 13).

La edad de 18 es solamente un número que establece la legislación como frontera a la edad adulta; pero es algo arbitrario, ya que la madurez o capacidad de autonomía de las personas varía en función de diferentes factores, y no se puede medir solamente por la edad. Además, aunque los 18 años suponen la mayoría de edad legal en gran parte de los países del mundo, y entre ellos en casi todos los miembros de la Unión Europea, hay países en las que se entiende que con 14, 15 o 16 años las personas pasan a ser adultos; mientras que un número significativo de estados lo establecen en los 20 o 21 años de edad.

Por todo lo expuesto, en este trabajo se entiende que al cumplir los 18, los jóvenes se encuentran en un camino hacia la edad adulta. No obstante, no se puede considerar que de la noche a la mañana pasen de ser niños a ser completamente adultos. Tal y como Elena Ayarza, directora de la Oficina de la Infancia y la Adolescencia del Ararteko, comentaba a la autora de este artículo hace unos meses:

Estos jóvenes requieren todavía de protección, como lo requiere mi hija de 19 años, ya que ni el contexto socioeconómico actual, ni sus posibilidades de

emancipación les permiten desenvolverse realmente como adultos autónomos a la salida de los recursos de servicios sociales para infancia en desprotección¹³.

La misma institución ha señalado en numerosas ocasiones:

La importancia de que las salidas de los recursos residenciales tras alcanzar la mayoría de edad deberían contar con un seguimiento y apoyo por parte de las administraciones públicas dada la vulnerabilidad de estos jóvenes que se encuentran solos sin adultos de referencia a una edad muy joven. (2013b, p. 29)

Además, muchas veces, cumplen los 18 sin haber obtenido todavía la documentación y permisos necesarios (autorización de residencia y trabajo) para seguir viviendo en el país de acogida de manera legal. Ello les lleva a una situación de irregularidad, convirtiéndose así en inmigrantes irregulares sin ningún derecho ante la ley y en caso de detección se procedería a su repatriación.

Para que el objetivo de la integración de los MMNA se cumpla, será necesario seguir apoyándoles y proporcionándoles recursos necesarios una vez que hayan alcanzado la mayoría de edad. Si no se trabaja el proceso de emancipación, el recorrido hacia la integración realizado hasta ese momento puede quedar suspendida. Tal y como advierte el Ararteko:

Se trata de personas jóvenes que no cuentan con recursos propios suficientes, con apoyos o personas adultas de referencia y requieren de un acompañamiento en el proceso de adquirir la autonomía. Una respuesta adecuada en un momento de enorme vulnerabilidad como es el paso a ser personas adultas va a influir enormemente en las posibilidades de inclusión social y laboral. (2013b, p. 32)

Tal y como se pone de manifiesto en el informe de la Fundación EDE:



más allá de haber cumplido los 18 años el hecho de encontrarse en un contexto social y cultural nuevo y sin arraigo antes de haber entrado en la etapa adulta hace que el colectivo de “jóvenes” no acompañados o sin referentes familiares adultos deba considerarse también un colectivo en situación de especial vulnerabilidad. Fundamentalmente durante los primeros años, en los que son escasos los dispositivos existentes para atender a quienes cumplida la “mayoría de edad” deben abandonar la tutela y protección que se les proporciona por el hecho de ser menores, el colectivo presenta un alto riesgo de exclusión. (2012, p. 6)

Queda claro pues, que la vulnerabilidad y el riesgo de exclusión social en cuanto a protección aumenta al cumplir la mayoría de edad. Seguirían así muchas veces

¹³ Ayarza, Elena. Entrevista realizada el 4 de junio de 2013 en Bilbao. Entrevistadora: Maddalen Epelde.

padeciendo vulnerabilidad laboral y relacional, y se le sumaría a ello la desprotección legal. Por ello, se constata la necesidad de ofrecer recursos y servicios destinados a estos jóvenes.

La respuesta a la vulnerabilidad de los exMMNA en la CAPV

En el País Vasco existen recursos destinados al acompañamiento del proceso de emancipación de los Jóvenes Migrantes No Acompañados. En el caso de Bizkaia y Guipúzcoa esta atención se está dando por las propias diputaciones forales, en los servicios dirigidos a personas adultas en situación de exclusión social, mientras que en Vitoria-Gasteiz es el propio ayuntamiento quien está atendiendo a estos jóvenes. Sin embargo, a juicio de algunos organismos como el Ararteko (2013b) o la Fundación EDE (2012) resultan todavía insuficientes, primero porque son prácticamente inexistentes y segundo porque el acceso a estos programas es excesivamente limitado y no da cobertura al total de jóvenes que dejan de estar bajo la protección de las diputaciones.

De acuerdo a la Fundación EDE:

La limitada existencia de recursos de apoyo para las y los jóvenes que han cumplido la mayoría de edad deja en desprotección a un colectivo que por su perfil de jóvenes y de migrantes se encuentran en riesgo de exclusión social. Se encuentran repentinamente fuera de los sistemas de protección en una edad fundamental para el desarrollo de la persona como es el periodo de transición a la vida adulta, por lo que continúan necesitando de un apoyo, orientación y formación laboral, educacional y acompañamiento para seguir avanzando en su proceso de incorporación social. (2012, p. 13)

Ante la desprotección de estos jóvenes, el Ararteko viene insistiendo en la necesidad de fortalecer los programas de salida y emancipación desde hace tiempo. No obstante sigue hoy recibiendo quejas sobre los programas de emancipación o la atención que las administraciones públicas dan a los jóvenes que han alcanzado la mayoría de edad, tanto en los casos en los que se ha acordado que son mayores de edad por el decreto de determinación de edad de la Fiscalía, como en los casos en los que han alcanzado la mayoría de edad tras un periodo de estancia en un recurso de acogimiento residencial. Muchas veces el proceso hacia la integración se trunca por el trato insuficiente que reciben estos jóvenes. De acuerdo con el Ararteko:

Se puede dar el caso, y de hecho se da, de periodos más o menos largos en los que se ha venido avanzando en objetivos de integración, que quedan comprometidos y/o en riesgo por: un cambio de estatus administrativo (cumplir 18 años y pasar de ser menor objeto de protección –dependiente de personas adultas- a ser adulto autónomo capaz de administrar su vida con recursos y

criterio); un cambio en las circunstancias o contingencias de necesidad que lleva aparejado unos departamentos, instituciones u organizaciones proveedoras distintos; etc. (2013b, p. 32)

La directora de la Oficina de la Infancia y la Adolescencia de la misma institución también apunta que no es suficiente responder a la situación de estos menores con los servicios dirigidos a personas adultas en exclusión social, dado que al ser todavía tan jóvenes y no tener a ningún referente familiar adulto que les acompañe les hace un colectivo de especial vulnerabilidad comparando con otras personas en situación de exclusión o riesgo de exclusión. Según ella:

Si ya los servicios dirigidos a persona en exclusión social tienen en cuenta la necesidad de acompañar a las personas en sus procesos de incorporación social, estos jóvenes, precisamente por su juventud y falta de referente familiar adulto que les convierte en especialmente vulnerables, requieren de un plus de acompañamiento social¹⁴.

Por lo tanto queda todavía mucho que hacer para dar una respuesta efectiva a la vulnerabilidad que padecen los exMMNA. Sin embargo, aunque haya insuficiencias en la respuesta que se le está dando al fenómeno desde la administración, también existen muy buenas prácticas en lo que se refiere al acompañamiento en el proceso de emancipación por parte de algunas entidades sociales. El programa más significativo que se ha puesto en marcha en este contexto es el llamado *Hemen*, de atención a jóvenes no acompañados en Bizkaia. El colectivo destinatario del programa son los jóvenes extranjeros de entre 18 y 23 años, procedentes de centros de protección de Bizkaia y que por diferentes motivos no han participado en programas de emancipación. El objetivo, tal y como se dice en la memoria del 2012, es “generar y acompañar itinerarios de incorporación social para jóvenes extranjeros no acompañados que se encuentran en situación de especial vulnerabilidad, a los efectos de evitar su exclusión social” (Consortio Hemen, 2012, p. 6).

Dentro del programa se realizan diferentes actividades que tienen como objetivo la integración social de estos jóvenes. En la memoria de 2012 se mencionan por ejemplo las siguientes actividades: participación en Cine-Forums sobre el fenómeno migratorio, en seminarios de trabajo en red, en investigaciones sobre su colectivo, en mesas de redes del Observatorio del Tercer Sector de Bizkaia, participación como ponentes en diferentes cursos y sesiones organizados por entidades del tercer sector, en programas de alfabetización, participación de algunos jóvenes en el programa de intercambio "Leonardo Da Vinci", estancias en familias acogedoras etc. Es así, un programa completo que incide en distintas dimensiones de la vida de los jóvenes para la consecución de su integración social.

¹⁴ Ayarza, Elena. Entrevista realizada el 4 de junio de 2013 en Bilbao. Entrevistadora: Maddalen Epelde.

Es un recurso de gran importancia, puesto que si no existiera, los jóvenes que por diversos motivos no cumplen los requisitos para ser destinatarios de los recursos forales de emancipación quedarían desprotegidos, y su destino sería la exclusión social. Por esa razón, se entiende que al igual que *Izeba*, es un programa trasladable a los demás provincias del País Vasco, a otras comunidades a nivel estatal y a otros países receptores del mismo fenómeno.

Conclusiones

De este trabajo se desprende que los MMNA estarían en la zona al que Castel denomina de vulnerabilidad cuando llegan al país receptor. Se ha mostrado durante el trabajo que las dimensiones principales que determinan la integración social son el ámbito económico y laboral por un lado y el ámbito relacional por otro. La integración estaría definida por una estabilidad en los dos ámbitos señalados; sin embargo, en el caso de los MMNA resalta la inestabilidad en ambas dimensiones. Se ha visto primero que los datos en cuanto al desempleo y precariedad laboral indican que jóvenes africanos están padeciendo las peores situaciones. Aún siendo conscientes de la imposibilidad de hacer una analogía entre jóvenes procedentes de África y MMNA, los perfiles coinciden y puede pensarse que la realidad de muchos MMNA no se alejará demasiado de dicha situación. Además los atrasos a la hora de obtener la documentación necesaria también dificultan ese proceso.

A la inestabilidad laboral hay que sumarle la ausencia de lazos sociales. Al haber emigrado solos, se encuentran en el país de acogida sin referentes familiares adultos y sin amigos, de tal manera que la red relacional con la que cuentan es muy reducida, en algunas ocasiones inexistente. Este segundo aspecto también les dificulta el avance hacia un estado de integración social.

Por ser las dimensiones determinantes de la integración social de las personas, se han establecido como aspectos o dimensiones principales que habría de trabajarse para conseguir el mencionado objetivo, por un lado el acceso al mercado laboral y por otro el fortalecimiento de las relaciones sociales. Se ha advertido de la importancia que tendría hoy en día no considerar el mercado de trabajo como la única y exclusiva herramienta para lograr el objetivo de integración, y pensar en alternativas como pueden ser las relaciones sociales. En el contexto actual de crisis, las relaciones que una persona pueda tener con otras, al ser normalmente duraderas en el tiempo, pueden resultar una herramienta mucho más estable para integrarse en una sociedad que el empleo. Hay que empezar pues a pensarse y trabajarse más la integración en términos de relaciones y no tanto en términos de empleo.

Aunque existen todavía insuficiencias en ese aspecto, se ha visto que el proyecto *Izeba* de Guipúzcoa reviste de especial importancia, puesto que da a los menores extranjeros la oportunidad de establecer lazos con familias autóctonas, relaciones que normalmente resultan emocionalmente enriquecedoras y pueden también resultar de

gran ayuda ante cualquier situación que se le presente al menor. Además, aunque los destinatarios son los que todavía son menores de edad, esos lazos normalmente son duraderos en el tiempo; por lo tanto, también les valdrían como acompañamiento en proceso de emancipación una vez cumplan los 18. Estas relaciones podrían ser una herramienta estable para no caer en la exclusión social y facilitar su integración.

También se ha visto que la vulnerabilidad aumenta con la mayoría de edad, dado que la ley ya no les protege y quedan desamparados, y muchas veces en situación de irregularidad por no haber obtenido a tiempo la documentación y los permisos necesarios. Sin embargo, se entiende que aún al cumplir la mayoría de edad siguen siendo un colectivo en situación de vulnerabilidad y necesitan de acompañamiento adulto. Así pues, no solamente es necesario atender a los MMNA, sino que son también necesarios recursos destinados a apoyar a los jóvenes que en su día fueron MMNA y estuvieron tutelados por la administración, y que por cumplir la mayoría de edad han quedado fuera de los recursos y ayudas que recibían cuando todavía eran menores. Se ha visto que en el caso del País Vasco se constatan insuficiencias en cuanto a recursos de emancipación, algunas veces porque no existen recursos suficientes, otras veces porque no todos los exMMNA cumplen las condiciones para poder ser destinatarios de los cuales. Por lo tanto, es necesario ofrecer más recursos dirigidos al proceso de la adquisición de autonomía, y que estén destinados a todos, sin establecer criterios excluyentes.

Aunque las insuficiencias son notables, también se conocen prácticas muy positivas en esa dirección. Tal y como se ha mencionado durante el trabajo, la más significativa es el programa *Hemen* de Bizkaia que tiene como destinatarios a los exMMNA que han estado en centros de protección pero que al cumplir la mayoría de edad no han podido acceder al recurso foral de emancipación. Es un recurso de especial importancia, ya que incide en la zona de vulnerabilidad y cambia la suerte de decenas de jóvenes que de no ser por el acompañamiento que reciben por parte de este proyecto estarían destinados a la exclusión social.

Por lo necesarios y eficientes que resultan se han definido como buenas prácticas tanto el programa *Hemen* como *Izeba*. Así, se piensa que son programas que pueden ser generalizados y trasladables a otras provincias, comunidades, o países que son receptores del mismo fenómeno, para así, ir poco a poco construyendo una red de recursos que pueda dar una respuesta exitosa a la vulnerabilidad que padecen los MMNA y exMMNA no solamente en el País Vasco, sino en otras comunidades españolas o incluso en otros estados europeos.

Aún y todo, se hace notorio en este trabajo la necesidad de realizar una investigación más profunda para conocer más de cerca el fenómeno, las situaciones reales que padecen y así mejorar la respuesta actual que se le está dando. El objetivo sería detectar qué es lo que está funcionando y lo que no en el proceso de integración de los MMNA y exMMNA en el País Vasco, que factores juegan a favor y en contra en ese proceso y así proponer soluciones, recursos complementarios, caminos alternativos, etc.

que pudieran responder de manera integral a su situación de vulnerabilidad y encaminarles mejor hacia la integración. Para ello se tendrían que tener siempre en cuenta las opiniones de los menores y jóvenes, dado que son los sujetos protagonistas, y también el de los profesionales que trabajan con ellos o expertos conocedores del tema. Igualmente sería interesante investigar lo que se está haciendo en otros países receptores del mismo fenómeno. Todo ello es lo que se está trabajando en la tesis doctoral en curso de la autora de este artículo sobre la integración social de los MMNA y exMMNA en el País Vasco.

Referencias Bibliográficas

- Alberdi, J. y Pérez de Armiño, K. (2000). Capital social. En K. Pérez de Armiño (Dir.) *Diccionario de acción humanitaria y cooperación al desarrollo*. Bilbao: Icaria y Hegoa. Recuperado el 21 de julio de 2013, de <http://www.dicc.hegoa.ehu.es/>
- Arango, J. (2007). Las Migraciones internacionales en un mundo globalizado. *Vanguardia Dossier*, (22), 6-15.
- Ararteko (2005). *Situación de los menores extranjeros no acompañados en la CAPV*. Vitoria-Gasteiz: Ararteko.
- Ararteko (2011). *Infancias vulnerables*. Vitoria-Gasteiz: Ararteko.
- Ararteko (2013a). *Informe anual al Parlamento Vasco 2012. Informe de la Oficina de la Infancia y la Adolescencia*. Vitoria-Gasteiz: Ararteko.
- Ararteko (2013b). *Recomendación general 5/2013 del Ararteko, de 17 de junio. Garantías en la atención a los menores/jóvenes extranjeros no acompañados*. Recuperado el 22 de julio, de http://www.ararteko.net/RecursosWeb/DOCUMENTOS/1/0_3081_3.pdf
- Asociación Comisión Católica Española de Migración (Accem) (2008). *Análisis de las migraciones: España como "emisor" y "receptor" de inmigrantes*. España: Accem.
- Blanco, C. (1993). *La integración de los inmigrantes en las sociedades receptoras*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Blanco, C. (2000). *Las migraciones contemporáneas*. Madrid: Alianza Editorial.
- Castel, R. (1992). La inserción y los nuevos retos de las intervenciones sociales. En F. Álvarez-Uría (comp.). *Marginación e inserción. Los nuevos retos de las políticas sociales* (pp. 25-36). Madrid: Endymión.
- Castel, R. (1995). *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del asalariado*. París: Fayard.
- Colectivo Ioé (2012). *Impactos de la crisis sobre la población inmigrante*. Madrid: Organización Internacional para las Migraciones.

- Comunidad Autónoma del País Vasco. Ley 3/2005, de 18 de febrero, de Atención y Protección a la Infancia y la Adolescencia. *Boletín Oficial del País Vasco*, 30 de marzo de 2005, n.º. 59, p. 4707.
- Comunidad Autónoma del País Vasco. Ley 18/2008, de 23 de diciembre, para la Garantía de Ingresos y para la Inclusión Social. *Boletín Oficial del País Vasco*, 31 de diciembre de 2008, n.º. 250, p. 32729.
- Consortio Hemen (2012). *Memoria 2012*. (Documento inédito). Consortio Hemen. Bilbao.
- Diputación Foral de Guipuzcoa y Baketik (2012). *Dossier informativo de Izeba proiektua*. Recuperado el 17 de mayo de 2012, de <http://www.izeba.org/images/stories/proyectoizeba2013.pdf>
- España. Constitución de 27 de diciembre de 1978. *Boletín Oficial del Estado*, 29 de diciembre de 1978, n.º. 311, p. 29313.
- España. Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil. *Boletín Oficial del Estado*, 17 de enero de 1996, n.º. 15, p. 1225.
- España. Ley Orgánica 4/2000 sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social. *Boletín Oficial del Estado*, 12 de enero de 2000, n.º. 10, p. 1139.
- Fundación EDE. Servicio de Investigación Social (2011). *Relaciones de solidaridad entre inmigrantes: acercamiento a las redes informales de apoyo de menores y jóvenes no acompañados en la CAPV*. Bilbao: Fundación EDE.
- Fundación EDE. Servicio de Investigación Social (2012). *Experiencias de solidaridad de jóvenes migrantes: la integración social a través del voluntariado*. Bilbao: Fundación EDE. ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN
- Gobierno Vasco. Departamento de Empleo y Asuntos Sociales (2007). *II Plan Interinstitucional de Inclusión Social 2007-2009*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Gobierno Vasco. Departamento de Empleo y Asuntos Sociales (2011). *III Plan vasco de Inmigración, Ciudadanía y Convivencia Intercultural 2011-2013*. Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco.
- Gobierno Vasco. Departamento de Empleo y Asuntos Sociales (2012a). *Encuesta de pobreza y desigualdades sociales 2012. Principales resultados*. Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco.
- Gobierno Vasco. Departamento de Empleo y Asuntos Sociales (2012b). *III Plan Vasco de Inclusión Activa 2012-2016*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

- Gonzalo A., Jiménez E. y Vozmediano L. (2010). *¿Menores o extranjeros? Análisis de las políticas de intervención sobre menores extranjeros no acompañados*. Vitoria-Gasteiz: Ararteko.
- Ikuspegi (2009). *Barómetro 2009. Percepciones y actitudes hacia la inmigración extranjera*. Bilbao: Ikuspegi.
- Ikuspegi (2012). La integración del colectivo inmigrante en la CAPV. *Panorámica de la inmigración n° 44*. Recuperado el 9 de marzo del 2013, de <http://www.ikuspegi-inmigracion.net/documentos/panoramicas/es/pan44cas.pdf>
- Instrumento de Ratificación de la Convención sobre los Derechos del Niño, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989, *Boletín Oficial del Estado*, 31 de diciembre de 1990, n°. 313, p. 38897.
- Pereda, C., Actis, W., y de Prada, M. A. (2008). *Inmigrantes, nuevos ciudadanos. ¿Hacia una España plural e intercultural?* Madrid: Funcas.
- Quiroga, V., Alonso, A. y Armengol, C. (2005). *Rutas de pequeños sueños: Los menores migrantes no acompañados en Europa*. Barcelona: Fundació Pere Tarrès.
- Quiroga, V., Alonso, A. y Sòria, M. (2009). *Sueños de bolsillo: Menores Migrantes No Acompañados/as en el País Vasco*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de publicaciones del Gobierno Vasco.
- Quiroga, V., Alonso, A. y Sòria, M. (2010). *Sueños de bolsillo: Menores Migrantes No Acompañados/as en España*. Barcelona: Unicef y Banesto.
- Quiroga, V., Alonso, A. y Sòria, M. (2011). Los menores en contextos migratorios. Evolución estadística del fenómeno (1993-2009). En M. Revilla (Coord.). *Infancia, juventud y migraciones: una mirada para la cooperación internacional* (pp. 177-205). Madrid: Siglo XXI.
- Resolución del Consejo de la Unión Europea de 26 de junio de 1997 relativa a los menores no acompañados nacionales de países terceros, *Diario Oficial de la Unión Europea* n° C 221, de 19 de julio de 1997, p. 0023.
- Ruiz J. I. y Blanco C. (1994). La migración vasca. Análisis trigeneracional de 150 años de inmigración. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Setién, M. L. y Barceló, F. (2008). La atención a los menores extranjeros no acompañados en el País Vasco: modelos de intervención y luces y sombras del sistema de acogida. *E-migrinter*, (2), 78-88.
- Subirats, J. (Dir.) (2004). *Pobreza y exclusión social. Un análisis de la realidad española y europea*. Barcelona: Fundación "la Caixa".
- Tezanos, J. F. (2001). Tendencias de dualización y exclusión social en las sociedades tecnológicas avanzadas. Un marco para el análisis. En J. F. Tezanos (Ed.).

Tendencias en desigualdad y exclusión social (pp. 11-53). Madrid: Editorial Sistema.

Unicef España, Consejo General de la Abogacía Española (CGAE) y Fundación Cultural Banesto (2009). *Ni ilegales ni invisibles: Realidad jurídica y social de los Menores Extranjeros en España*. Madrid: Unicef España, CGAE y Fundación Cultural Banesto.



10. RELATO AUTOBIOGRÁFICO DE ADOLESCENTE GALLEGA DE ORIGEN MAGREBÍ SOBRE LA AMBIVALENCIA EMOCIONAL Y EL RENDIMIENTO ESCOLAR.

Javier Diz Casal

Fátima Braña Rey

Resumen

La inmigración de personas marroquíes en Galicia ha sido un fenómeno reciente fundamentalmente detectado a partir de los años 80. Los hijos e hijas de estas personas han desarrollado su proceso de aprendizaje a partir de los valores de dos culturas que, en ocasiones, promueven valores contradictorios y entre las que se dan procesos de aculturación. ¿Qué sabemos de la influencia de ambas culturas para el desarrollo personal y escolar de estas personas jóvenes? ¿En qué medida están en riesgo de exclusión? Para intentar responder a estas preguntas se ha desarrollado una pequeña investigación de caso de carácter biográfico que nos acerca a las diferentes situaciones que una adolescente gallega de origen marroquí enfrenta en su día a día. En este trabajo se presenta una síntesis de un trabajo extenso en relación con la ambivalencia emocional y el rendimiento escolar como elementos en los que observar los procesos de construcción de identidad en una adolescente.

Palabras clave: Identidad, exclusión, migración y adolescencia.

A I C E
ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Introducción

A lo largo de este artículo, trataremos de poner en relación, el desarrollo de la identidad de una adolescente gallego-marroquí de segunda generación, con la exclusión social y las emociones, dando una gran importancia a los agentes de socialización. Hemos querido depositar el interés de este artículo, sobre una búsqueda de un conocimiento del mundo emocional de una adolescente en un contexto de multiculturalidad, para entender los elementos que intervienen en la vivencia de la construcción de identidad y de búsqueda de autonomía y cómo los agentes de socialización se entrelazan para configurar una visión del contexto y entender en qué medida estas circunstancias pueden o no determinar exclusión social.

Comenzamos describiendo, de forma breve la metodología desarrollada para luego ir describiendo los conceptos básicos con los que se ha trabajado en torno a la identidad. Estos conceptos forman una red en la que se van incluyendo los datos de

campo. Y así, para cada uno de estos conceptos vamos incluyendo, en el texto, datos del trabajo de campo – entrevistas a “M” como sujeto principal de la investigación pero también a personas cercanas a ella - que permiten ilustrar cómo los datos aportados por M se corresponden con conceptos teóricos y han ido dando luz al trabajo de investigación.

Una visión biográfica, humana y holista

Este artículo deviene de una investigación de un estudio de caso de una adolescente gallega de origen magrebí. La investigación se realizó a partir del método biográfico procurando, a través de los relatos tejidos en las entrevistas, llegar a una visión sistémica, amplia y contextualizada de la ambivalencia emocional y el rendimiento escolar en una persona con dos referentes culturales que muchas veces entran en conflicto.

Se ha seleccionado este método de investigación, pues entendemos que proporciona un conocimiento profundo de los motivos y de las relaciones que intervienen en los procesos sociales, pero también, en este caso particular, en los procesos personales.

Las técnicas que sostienen este método se basan en el desarrollo de entrevistas y en el análisis de documentos. Estas técnicas han llevado a una interacción continuada entre el investigador y las fuentes de los datos. Estos han necesitado de revisión constante, desde un enfoque inductivo, para ir después a la formulación teórica que los explica. Así pues, las entrevistas constituyen un pilar esencial de trabajo realizado, en lo que parece haber una relación entre la realización de las entrevista y la revisión de los aspectos de la vida que se narran, por parte de la persona que colabora y que forma parte del fenómeno por el que nos interesamos. De esta forma el investigador se ha acercado a una realidad personal ajena a su experiencia y ha sido la persona estudiada la que ha ido mostrando, a través de su discurso, la compleja red de elementos que forman parte de la identidad, exclusión y emoción.

En definitiva, nos referimos al conocimiento biográfico y a la investigación socio-histórica sobre una chica gallega de origen marroquí, que vive en una localidad de la provincia de Ourense. En tanto que origina nuevo conocimiento y ahonda en la manera de percibir el mundo, se eligió el estudio de la historia de una persona en particular. Es estudiar un fragmento concreto de realidad social-histórica, comprender como funciona y como se transforma. Tratar de entender cómo siente su cultura, cómo es una fusión de los valores que percibe, saber si existe una ambivalencia emocional hacia su cultura parental y en ese caso entender las implicaciones psicosociales que en su desarrollo puedan existir.

El mejor bagaje personal: la cultura y la identidad

Para comenzar esta exposición es necesario que se delimite, someramente el concepto de cultura en relación con la identidad individual y grupal, base de esta investigación. La cultura es la esencia de la identidad y la expresión por medio de la cual nos reconocemos de una determinada manera, pero también al mismo tiempo la cultura ha de ser la cultivación de la espiritualidad o la individualidad como medio de desarrollarse de la forma más genuinamente posible y acorde con las potencialidades de cada quien. La cultura se forma por todas aquellas características que un grupo de personas o las personas que forman una sociedad comparten en un momento dado. Por antonomasia, la lengua es casi el elemento cultural más destacable y constitutivo pero también los valores, las costumbres, los ritos, las creencias y los símbolos lo son. En gran medida la realidad que cada sociedad posee es el exponente y reflejo global de una cultura en concreto. La cultura está presente en la práctica totalidad de las dimensiones o sistemas que forman a las personas, de una u otra manera su influjo es real y constante.

La identidad y su desarrollo son elementos poseedores de un carácter de trascendente importancia en la vida de todas las personas. A lo largo de nuestro trabajo, depositamos una gran consideración en estos dos conceptos que son totalmente dependientes el uno del otro. La construcción de la identidad entorno al qué y al cómo, que propicia la cultura, es un elemento dinámico y en constante cambio; aunque haya determinados momentos en la vida de las personas, en los que los cambios en torno a la identidad son más acusados; estos se producen a lo largo de toda una vida en pequeñas dosis, a medida que vamos viviendo, a medida que experimentamos más realidades y en tanto que conocemos diferentes sensibilidades de las muchas personas que nos encontramos en nuestro viaje.

Como decíamos, el desarrollo de la identidad y el vasto influjo de la cultura en este, tienen una presencia constante a lo largo de la vida, pero en algunos momentos el cambio que produce y la realidad que de ello deviene son más acusados, como a lo largo de la pubertad y/o de la adolescencia occidental, época en la que este desarrollo de la identidad personal se encuentra en un momento de gran importancia. En el caso que hemos estudiado, la persona sobre la que se ha realizado la investigación, vive en un contexto multicultural, en el que los procesos de aculturación tienen una presencia significativa, proporcionando distinto valor a los elementos de una u otra cultura, de un grupo de referencia y socialización a otro.

En nuestro país, la investigación sobre identidad y adolescentes inmigrados está en proceso de desarrollo y cuenta con una serie de investigadoras (Sandín, 1998; Massot, 2003; Abenoza, 2005; Santibáñez y Maiztegui, 2007, entre otros) que han trabajado el tema con rigor y de forma contextualizada, realizando interesantes aportaciones que contribuyen al desarrollo de literatura científica sobre el tema y a la ampliación del conocimiento de los procesos de construcción y desarrollo de la identidad en menores inmigrantes.

Durante la etapa de adolescencia, el desarrollo de la identidad va a tener un peso muy importante. Se dan una serie de procesos que encauzan al adolescente hacia la búsqueda de un sentido personal a través de crisis o puntos de inflexión, por medio de los cuales, busca acomodar las características que se han ido adquiriendo y que resultan apreciadas para el mundo interno y externo y desechar algunas otras que carecen de una utilidad, entiéndase esta como meramente pragmática o con carácter trascendental. Esta identidad de la que hablamos es el “saber quién soy”, y su desarrollo es el saber qué y cómo, es lo que buscan y persiguen las personas adolescentes. Juliano propone la identidad como un juego de asignaciones, en donde cada participante construye y se guía mediante una escala flexible de temáticas auto-asignadas en sus relaciones sociales, *acotando la variedad conceptual*. (1992). Esta definición nos resulta interesante en tanto en cuanto subraya la importancia de los determinantes personales y sociales y trata de dar cuenta de la importancia de los procesos conceptuales que median en la construcción de la identidad.

La consecución de la identidad, tiene mucho que ver con los grupos de pertenencia, que son, como veremos posteriormente, los agentes de socialización. En este sentido, la familia es el primer grupo de pertenencia, pero durante la adolescencia el grupo de pares, va a tener una importancia grandísima en la búsqueda de identidad.

Dos de las principales posturas teóricas sobre la construcción de la identidad, son el interaccionismo simbólico y el constructivismo social. La primera corriente, entiende la identidad como objeto y sujeto al mismo tiempo, es el punto de vista reflexivo de la persona. En este sentido como sugiere Labrador *la identidad es la conciencia del sentido reflexivo individual o “self”, construida en las relaciones cara a cara con los otros, en términos de similitud y diferencia* (1997). Esta corriente implica la premisa de que la existencia del yo es posible en tanto en cuanto existe el otro, supone una interacción en el que la persona se posiciona hacia el otro, al mismo tiempo que hace que el otro se posicione también. El interaccionismo simbólico no concibe una diferenciación de lo individual y lo social lo cual significa que gestiona esta realidad como un todo indivisible. Los signos se constituyen como herramientas que posibilitan la interacción entre lo individual y lo social, esta interacción es lo que construye al individuo, y todo su simbolismo forma parte activa en la construcción de su mundo. Pero para nuestro objeto de interés, la relación entre construcción e identidad en contexto multicultural y su relación con el rendimiento escolar y la ambivalencia emocional, nos interesan, además de los signos, entender cómo el contexto y el momento histórico influyen las percepciones de una persona sobre su pertenencia a diferentes grupos sociales y el papel que desempeña en ellos.

Otra línea de trabajo que nos ha interesado en torno al desarrollo de la identidad es la del constructivismo social. Esta postura acerca la identidad a la experiencia, a la cultura y al momento histórico en el que se enmarca la persona, estos elementos, se expresan a través de las narraciones personales. Estas expresiones y constructos suponen la realidad y la identidad. En este sentido, como sugiere Gergen, para el

constructivismo social, *la realidad*; que se entiende por medio de la estructuración de las narraciones; *viene dada por la historia y la cultura, no por la realidad ni por las capacidades cognitivas*. (1996). Así pues, con ambos enfoques relacionamos lo individual y lo social, así como el contexto en los procesos identitarios.

Como veníamos diciendo, la adolescencia es un momento de inflexión, las personas ya no pertenecen a la niñez, pero tampoco a la adultez, esta desacomodación promueve en las personas adolescentes la confusión de roles y en muchas ocasiones, la transmisión de sus responsabilidades al grupo familiar. La búsqueda de identidad supone un elemento principal en su desarrollo y a eso dedican gran cantidad de tiempo y por ello se explican y entienden muchos comportamientos.

Esta búsqueda y acomodación de la identidad personal, es habitualmente motivo de conflictos para estas personas adolescentes. A menudo, los mensajes que la persona adolescente recibe de los diferentes agentes de socialización, entran en contradicción unos con otros, también los valores y lo que los diferentes agentes esperan de la persona en particular. Esto se evidencia mucho más en aquellas personas cuyos agentes de socialización que sobre ellas influyen, tienen orígenes diferentes entre sí, esto se puede dar entre otros casos en personas en situación de inmigración.

A partir de aquí podemos decir que, para esta investigación, se aprende la identidad como una constelación de dimensiones tanto personales como sociales que están en continuo proceso de construcción. La identidad se nutre de todos aquellos elementos que nos brindan la percepción de ser de tal o cual manera, de entendernos en base a una realidad concreta que cuenta con elementos constitutivos y representativos y en base a la cual nos reconocemos. Esta identidad de la que hablamos son en esencia, muchas identidades que forman un todo que no puede ser comprendido analizando sus partes aisladamente y sin conectar el significado de unas con otras. En el siguiente epígrafe mostramos cómo tres marcadores toman forma en el discurso de “M”.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Una enorme constelación de identidades

Entre los marcadores de identidad cultural más potentes –*género, etnia y ámbito socio-profesional* (Moreno, 1991) recogemos algunas cuestiones de interés para acercarnos a cómo la persona entrevistada y personas cercanas entienden los procesos de identidad y emoción en su contexto.

La dimensión del género, es un elemento fundamental en la identidad para la comprensión del sistema general. Según Brullet, la identidad de género es *aquel elemento de nuestra subjetividad por el cual nos sentimos, nos percibimos y nos identificamos internamente como personas básicamente femeninas o personas básicamente masculinas en relación a lo que socialmente se entiende por masculinidad o feminidad* (1996).

La masculinidad y la feminidad han influido en buena medida en el curso que han tomado las vicisitudes culturales a lo largo de la historia de los pueblos. Han definido roles, tareas, modas y han marcado la hoja de ruta de hombres y mujeres resaltando de manera constante que es lo que se espera de ellas y de ellos.

En este sentido la universalidad de las desigualdades de género, toma ciertas particularidades en la sociedad marroquí, y en su representación. El reinado de Marruecos recoge la igualdad entre hombre y mujeres, pero en este sentido la sociedad marroquí no es tan diferente a la española, y esta está apoyada en gran medida sobre una religión mesiánica donde los elementos importantes y de reconocimiento social recaen sobre el hombre, la mujer limita su rol a un abnegado segundo plano en la mayoría de los casos. El trato que se le da a los elementos femeninos asociados a la sexualidad rebosa una retórica machista y populista que roza en el caso de algunas corrientes, una gimnofobia enmascarada por justificaciones religiosas, este elemento es también en España un factor todavía demasiado presente en la sociedad.

La identidad de género es un elemento esencial en la construcción global de la identidad, porque está relacionado con los agentes de socialización, con la familia, los grupos de pares, la escuela, los medios de comunicación, las comunidades religiosas.... También está relacionada, por medio de los agentes de socialización, con la construcción del mundo emocional

En cuanto a este tema, las entrevistas realizadas sugieren que la identidad de género junto con la étnica y la socio-profesional poseen unas implicaciones culturales de carácter machista, unos elementos que restringen el desarrollo social que tiene lugar en el contexto occidental. Según "M" la mayoría de los integrantes de la población de origen marroquí en Xinzo de Limia, son muy críticos y tradicionales que además gustan del cotilleo. Como decíamos antes, varias son las ocasiones en las que "M" se refiere a sus padres como raros, dando a entender que el mundo de sus padres le resulta raro. En este marco de mujer marroquí, "M" reconoce que siente amor y odio hacia esta realidad. *"Hay mucho machismo en mi religión y en mi cultura"* Ella cree que esto influye mucho en como las tratan (a ella y a la hermana que le sigue en edad) sus padres. "M" cuenta como en el viaje a Marruecos de las vacaciones de invierno de 2012 a 2013, estando allí sintió las implicaciones del género, como dependen en gran medida de aspectos religiosos y familiares.

Además del género, la identidad étnica, el contexto cultural en el que se desarrolla cada persona, tiene un peso específico en los procesos identitarios y también en el ámbito de las emociones.

Según Medina se hace evidente que existe, por parte de estos adolescentes inmigrantes, *una dificultad para asimilar los valores y demandas que les llegan de los diferentes agentes de socialización, muchas veces contradictorios entre sí* (2005). Este elemento guarda una relación directa con la construcción del mundo emocional como veremos más adelante, ya que si hay situaciones en las que se produce un conflicto entre

los diferentes valores y demandas que provienen de los diferentes agentes de socialización, habrá más emociones y sentimientos negativos. Por ejemplo, si un adolescente se ve sometido a la presión de sus pares para realizar una acción o un evento que no está bien visto por la familia y ello depende del consentimiento de los padres y estos prohíben su realización, aparecerán con mucha probabilidad sentimientos negativos; en contradicción con los habitualmente promovidos por el entorno familiar, como es el amor.

Por otra parte, los sentimientos ambivalentes son habituales a lo largo del periodo de adolescencia por el conflicto que suele existir entre madres-padres e hijas-os, pero un carácter étnico diferente conlleva implicaciones también diferentes en cuanto al mundo emocional al igual que en torno a la construcción de la identidad. En este caso adscribimos la concepción de Romer M. sobre la *identidad mixta*, en vez de aludir a una doble identidad o dos identidades enfrentadas (1998), o en todo caso de identidades múltiples. En este sentido entendemos que la identidad es un sistema en el que todos sus elementos tienen una importancia destacable, por tanto, creemos que al existir dentro de la identidad étnica, diferentes realidades, estas suponen un espectro más amplio que serán elementos favorables o desfavorables, dependiendo del punto de vista, pero nunca otra identidad en sí.

En las entrevistas se percibe cómo M se sitúa en una encrucijada entre las dos culturas –marroquí y española- a las que pertenece. Hace afirmaciones que dan a entender que su identidad en torno a la etnicidad la coloca más cerca de una visión occidental de la realidad. Se siente española, concretamente gallega más que marroquí. “Estoy más acostumbrada a ser... a comportarme como las chicas de aquí que como una marroquí de allí... Me gustan mis dos culturas, pero prefiero andar con chicas españolas.” De la misma manera, en varias ocasiones dice que prefiere vivir aquí que allí aunque Marruecos le encanta. A lo largo de las entrevistas, diferencia entre cultura y religión cuando estamos tratando el asunto, “M” cuenta que para sus padres es todo lo mismo. Nuestra colaboradora nos dice: “Creo que yo soy la que más acostumbrada está a vivir de esta manera (haciendo alusión a la realidad del grupo de pares y de la escuela), de todos mis hermanos” Las entrevistas con su hermana, muestran a una persona que a simple vista muestra el aspecto de cualquier chica de su edad de la zona, al igual que “M” no lleva nunca hijab y sus inquietudes resultan similares a las de su grupo de pares.

“Estando aquí, ves que las cosas son de otra manera diferente a como la ven mis padres y ves que no es como ellos dicen y que aunque tengas una religión diferente, en tu religión no dice que no puedas vivir sola.” Como se puede apreciar, resulta ser una persona con múltiples inquietudes que trascienden la clásica visión de la mujer marroquí.

Por último, la dimensión socio-profesional, también supone un elemento de la estructura global del proceso identitario. Como en el resto de dimensiones en las que se desarrollan las personas, esta parcela de la identidad tiene sus implicaciones y

determinantes. La identidad socio-profesional, guarda una relación directa con la actividad laboral o productiva, con los intereses que una persona tiene en torno al trabajo y entorno a lo que dedicar su tiempo y empeño. Esta dimensión está ligada al resto y se entienden como un todo que conforma la identidad global de las personas. Según Moreno *los elementos identitarios de etnia, género y el socio-profesional suponen elementos estructurantes de la identidad* (1991). La identidad socio-profesional está asociada al conocimiento técnico de determinados trabajos así como a unas valoraciones personales y maneras de entender la realidad que se van adquiriendo a lo largo del proceso del desempeño profesional.

El desarrollo de la identidad socio-profesional en “M”, tiene según nos cuenta, la problemática asociada a la presión que la familia hace para que estudie una determinada cosa. En el curso actual, 1º de bachillerato, “M” cursa dos asignaturas que su madre le obligó a elegir, matemáticas y francés, en detrimento de otras asignaturas que le vendrían bien para sus planes universitarios. “M”: *“Me habría sido útil estudiar latín.” “Antes pensaba, quiero terminar el instituto lo antes posible para irme de casa o irme al llegar los 18 y seguir después con mis estudios. Ahora pienso que tengo que terminar mis estudios de la mejor manera posible, para que vean que soy capaz de arreglármelas sin ellos y de que no quiero vivir en casa toda la vida, que puedo ser independiente”.*

“Últimamente les estoy contando lo que quiero hacer, que quiero estudiar derecho que quiero tener mi propio piso que quiero vivir lejos... prefiero ir diciéndoselo ahora que luego de sopetón.”

Como se puede apreciar los agentes de socialización tienen presencia en la descripción de todos los marcadores de identidad y la persona entrevistada les da una gran importancia a la hora de describir su realidad.



El camino de la socialización

El concepto de agente de socialización supone un elemento fundamental para poder entender cómo funcionan los procesos de socialización y la influencia que estos tienen, en el desarrollo de la identidad. Nos interesa traerlos a este texto en la medida en que se relacionan con el desarrollo de la identidad y con algunos factores implicados en situaciones de exclusión.

Los agentes de socialización son aquellos elementos que motivan los procesos sociales que median en la vida de las personas y en su desarrollo, definiéndolas en gran medida y acotándolas: La familia y sus miembros, el entorno escolar, las amistades y la relación entre iguales o los medios de comunicación son los agentes de socialización más evidentes en nuestra sociedad occidental.

El agente socializador por antonomasia, es la familia. El núcleo familiar es una fuente primordial de socialización desde los primeros años de vida y en muchos casos, continúa siendo un referente a lo largo de toda la vida. Según Alarcón, *el estilo*

disciplinar de los padres modula e interviene en la relación de socialización familiar del adolescente (2012). Pero no siempre ni en todos los casos, la familia está encarnada en la figura de unos padres, nosotros nos posicionamos en la idea de que una familia es la gente que supone el primer medio que una persona tiene, de acercarse a la realidad y conocer el mundo en el que vive, esto es una realidad innegable en muchos casos.

El siguiente agente de gran importancia es el formado por las amistades y los grupos de iguales. Este es un elemento muy importante, promueve cambios beneficiosos en el desarrollo de las personas, brindando elementos y procesos que promueven la autonomía frente a la familia. La importancia del grupo de pares es enorme, como sugiere Gracia y Musitu, *la pertenencia a un grupo aporta al adolescente una confirmación de su identidad* (2000), avalándola y hace posible que este se sienta vinculado. Además de esto, el grupo de pares, facilita un espacio para el desarrollo de la identidad personal relacionada con la identidad grupal. Esto es importante, ya que como dicen Salazar y Jaramillo, *el grupo otorga un sentimiento de pertenencia y la oportunidad de desarrollar roles y valores como la lealtad y la solidaridad* (1992). El grupo de iguales es un elemento socializador tan importante como la familia. En buena medida, el interés hacia el estudio y la investigación que la influencia que el grupo de pares tiene sobre el desarrollo de la identidad, reside en lo expresado por Bandura, *el influjo de los pares en el adolescente es un proceso general y universal que se da en todas las culturas* (1973).

El entorno educativo es también un elemento socializador muy importante, la escuela es un lugar de adquisición de conocimientos y valores en donde la relación con el grupo de iguales es constante, por esta razón, estos dos agentes de socialización están fuertemente relacionados y en muchas ocasiones sus demandas entran en conflicto con las demandas que provienen de la familia. La escuela representa, la primera institución formal de la que niños y adolescentes forman parte en la mayoría de países, así como *el contexto donde las personas aprenden importantes pautas de relación con su grupo de iguales y establecen vínculos de amistad*, como bien dicen Gracia y Musitu, (2000). Con la llegada a la vida académica, las personas notarán por vez primera, la influencia de elementos de corte social como la interrelación entre iguales o los elementos relacionales que subyacen a las diferentes sociedades, como puede ser la competitividad o el afán en la colección de elementos materiales de muy diversa índole.

Por último en lo referente a los agentes de socialización, una breve mención a los medios de comunicación de masas ya que no es un elemento determinante en nuestra investigación pero su importancia justifica, cuando menos, una mención. El poder de los medios de comunicación es enorme, estos tienen la capacidad de transmitir un determinado mensaje a millones de personas, algo único en comparación con otros elementos de la sociedad pues los medios de comunicación pueden llegar mucho más lejos que ningún otro elemento en cuanto a transmisión de información se refiere.

Sintetizando en torno a la familia, todas las entrevistas de nuestra investigación apoyan la idea de que nuestra colaboradora cree que esta, ejerce una influencia negativa

por medio de su proceso socializador. *“Mis padres es lo que me produce más sentimientos contradictorios”* dice “M” sonriendo nerviosamente *“Mi familia, a lo mejor yo quiero estudiar algo y ellos quieren que coja otras asignaturas que a mí me gustan menos (...) Mis padres nunca le dieron demasiada importancia a mi forma de vestir y nunca me dijeron que no podía salir de casa, pero últimamente ya no es así, mi padre le da más importancia a todo. Ahora va a clase de árabe.*

“Lo que intento es que mis padres no se den cuenta de si estoy mal por algo de afuera, no puedo hablar con ellos abiertamente... cuando tengo que llorar, procuro que no me vean.” El estilo disciplinar de los padres modula e interviene en la relación de socialización familiar del adolescente (Alarcón, 2012).

En cuanto a su grupo de pares y el contexto escolar, “M” declara *“A veces, aunque lleve toda mi vida con ellos (compañeros de clase) me cuesta integrarme... El otro día en clase de filosofía hablamos de cómo se educa a la gente extranjera, si se integran bien o no... Yo creo que cada uno se integra como puede o cómo piensa que debe. Mis compañeros creen que estoy muy integrada, pero yo creo que no tanto”*.

Esta afirmación coincide con lo que nos cuenta la tutora de “M”: *“En clase se quiere sentar sola y las tareas que yo pongo en grupo, las quiere hacer sola también”*.

En este sentido “M” señala al grupo de iguales como agente de socialización al que más importancia da en su vida

“Cuando conoces a alguien, lo de salir con esas personas, pasar una tarde entera, viene siendo lo que...empezáis a tener confianza y te empiezan a contar sus cosas y tú las tuyas y cuando no sales, es difícil que te sientas integrada”.

Parece haber una influencia de la discontinuidad cultural sobre el carácter socializador del grupo de pares circunscrito a su aula, o sea sus compañeros y compañeras de clase y no tanto hacia el grupo de amigos y amigas, apuntamos que podría tener algo que ver el hecho de la elección de los amigos en contraposición a la imposición de los compañeros de clase.

El papel de las emociones.

Las emociones resultan ser unos elementos constitutivos de una importancia enorme en la práctica totalidad de las diversas dimensiones de las que se componen las personas. En lo tocante a nuestros intereses, tenemos que reconocer una trascendente importancia en lo referido a las emociones, estas se relacionan con los conceptos que hemos utilizado: cultura, identidad, adolescencia y agentes de socialización.

El concepto de emoción posee una etimología que sugiere movimiento hacia un determinado fin, una energía que nos dirige hacia la acción, hacia el dinamismo. Según Darder y Bach, *el estado emocional de una persona determina la forma en que percibe el mundo. La vivencia emocional en su conjunto tiene un carácter persistente y*

sostenido, impregna a la persona de una tonalidad afectiva, le imprime un talante singular y configura una forma de estar en el mundo (2006).

Filliozat (2007) presenta la emoción, como un elemento de adaptación y de subsistencia que nos aporta información del mundo exterior e interior, poniéndonos en contacto con los demás.

La e-moción es un movimiento hacia fuera, un impulso que nace en el interior de uno comunicándose con el “self” y con el entorno, supone una sensación que nos da información acerca de quiénes somos y nos pone en conexión con el mundo. La emoción puede ser suscitada por un pensamiento, por un recuerdo o un acontecimiento exterior, también por las percepciones que nos llegan a través de los sentidos. Nos aporta una valiosísima información sobre el mundo que nos rodea, con mayor celeridad que el pensamiento hipotético-deductivo. La emoción nos guía, recordándonos en cierto sentido lo que nos gusta y lo que detestamos. Siguiendo con esta idea, las emociones nos proporcionan el sentimiento de existir en el mundo. Y nos individualizan confiriéndonos conciencia de nuestra propia persona en algunos casos, mientras que en otros facilita el sentimiento de pertenencia grupal. La vida emocional está estrechamente vinculada con la vida relacional, con la vida social.

Otra manera de definirlo sería como sugiere Marina, *son como sentimientos breves de aparición intensa y con implicaciones físicas, como, palidez, palpitaciones, rubor o temblores* (2006). Además Figueroa señala *que se les asocia una agitación física por medio del sistema nervioso central amén de influir en el ánimo* (2010).

La emoción y el sentimiento, son dos expresiones de la vida interior en relación a todo, que no se comprenden la una sin la otra, son conceptos indisociables. Las emociones recorren velozmente al ser, una mezcla física y mental sacude el momento preciso en el que es vivenciada, para dar paso al sentimiento que supone una reflexión y una asimilación lógica en la que la esencia de la emoción se acomoda a la vida de la persona en cuestión. Esta suerte de unión es fundamental, ambos elementos desempeñan un papel esencial en el comportamiento social y, por extensión, en el comportamiento ético. Además, según Damasio, *los sentimientos son necesarios porque son la expresión a nivel mental de las emociones y de lo que subyace bajo éstas* (2006).

Según señalan Greenberg y Paivio *la emoción es la combinación de procesos afectivos e intelectuales...y los esquemas emocionales constituyen el nivel de procesamiento más elevado, más que el razonamiento consciente o que la conducta automática* (2007). Este nivel de procesamiento guía tanto el pensamiento consciente como la acción, y nos aporta nuestra sensación compleja de tono emocional acerca de las cosas (es decir, la sensación-sentida corporalmente), que resulta crucial a la hora de la toma de decisiones o cuando tenemos que hacer una elección. De las palabras de estas dos autoras se desprende una perspectiva en la que las emociones suponen uno de los elementos más importantes que forman la realidad de las personas, habida cuenta de la capacidad de dar sentido a la vida. Según estas autoras, podrían considerarse elementos

que promueven la adaptación. El mismo Sartre opinaba así de las emociones. “Se trata de una manera de aprehender el mundo.”

Siguiendo el hilo de lo que venimos contando, la investigación ha procurado atender a las emociones de la persona entrevistada, recogiendo las emociones de signo negativo así como las positivas, lo que ha llevado a comprender como las influencias de los diferentes agentes y los diferentes valores en dos tradiciones culturales diferentes, provocan estados de ambivalencia emocional y ello puede influir en el rendimiento escolar.

Al mismo tiempo, la etapa social de la adolescencia se ve influida por todos estos elementos socializadores que se han mencionado, y estos se entienden a través de la realidad que supone el lugar concreto en el que las personas vivencian estos procesos de socialización.

Las emociones encontradas o ambivalentes tienen en la persona entrevistada una relación directa entre los diferentes colectivos étnicos subrayados y en la influencia de sus padres, en cuanto a las decisiones que debe afrontar.

Por medio de todas las observaciones que hemos podido realizar a lo largo de toda la investigación, apreciamos que la ambivalencia que “M” vivencia, tiene su origen en el amor que ella siente hacia sus padres y en la importancia que “M” da a la figura materna y paterna. “M”:

“Yo creo que unos padres son muy importantes, como te dije en algún momento, necesitas a alguien con quien hablar. A lo mejor tus amigos te fallan, pero tus padres no deberían.... Tener sentimientos ambivalentes hacia mis padres en mi día a día, repercute en mi día a día y también en el instituto.”

Al igual que con sus padres, la ambivalencia emocional estudiada se detecta en la relación con los diferentes agentes:

“M”: *“Con mis compañeros de clase me integro menos, ellos tienen más complicidad entre ellos, pero con mis amigos sí que lo estoy y soy bastante extrovertida y bueno... también me lo paso bien sola (sonríe nerviosamente).”* De ir al instituto, a “M” le gusta hablar con la gente:

“Soy muy sensible, sin conocer a una persona me pongo a hablar con ella y le cuento mi vida y me siento bien... Así también conozco a gente de diferentes culturas y diferentes sitios, me ayuda a ver mi vida desde diferentes puntos de vista.”

“M” se muestra como una persona muy empática, es muy considerada con los sentimientos de los demás. Cuando “M” vivencia sentimientos ambivalentes trata de que sus padres no lo perciban o que no se enteren del porqué. “M” siente que vive dos vidas, esta es una idea recurrente a lo largo de las entrevistas: *“Cuando salgo, intento olvidarme de mi casa, cuando no estoy en ella hago como si nada estuviera pasando.”* Si estos sentimientos ambivalentes producidos por algunos aspectos de la relación con

sus padres cesasen o se redujesen, “M” cree que su bienestar subjetivo aumentaría, además de su rendimiento escolar.

Conclusiones en relación a la exclusión social.

A lo largo de nuestras averiguaciones, hemos encontrado la existencia de una clara dificultad para asimilar los valores y demandas que como adolescente inmigrante le llegan a uno de los diferentes agentes de socialización, muchas veces contradictorios. Esta dificultad en sí, no es un elemento que promueva la exclusión, pero los diferentes valores que se desprenden de los distintos agentes de socialización, pueden facilitar situaciones en las que el adolescente no pueda desarrollar todo su potencial y vea coartado el desarrollo de su identidad y de su autonomía. El influjo que los agentes de socialización tienen sobre el adolescente es diferente, los que provienen del seno familiar, tienen el añadido del poder coercitivo o del control parental, lo que en ocasiones implica aceptar los planteamientos de este agente socializador en detrimento de el de los demás agentes. Hemos querido mostrar cómo, en el caso estudiado, el peso de los agentes de socialización es enorme. Y así, la diferencia entre la realidad de los padres de “M” y la suya propia, radica en gran medida en las diferentes maneras de socialización que ambas partes han vivido.

Como decimos, la familia es un elemento socializador con una fuerza enorme, es el elemento socializador primero e idiosincrático del proceso de socialización. Su influjo es persistente aun cuando tiene una naturaleza diferente al de los demás agentes de socialización. Los padres, dentro de la familia, son las personas más representativas de esta, en cuanto a decisiones y actitudes. Al hilo de lo que venimos diciendo, encontramos también que la discontinuidad cultural puede suponer un elemento que derive en exclusión, habida cuenta de que este proceso puede darse, por así decirlo, a diferentes velocidades dentro de los integrantes de una familia que se encuentra en situación de inmigración, teniendo una influencia mucho mayor en los integrantes más jóvenes del grupo familiar, precisamente por ser la suya, una socialización menos íntegra y de menos calado temporal que la de sus progenitores.

En torno a los factores sociales podemos decir que a través de las entrevistas se percibe la importancia que todos los factores que rodean a la vida de “M”, suponen elementos explicativos del rendimiento escolar. Como ya hemos visto hasta ahora, la familia, los iguales, la escuela o los agentes de comunicación están muy relacionados con el desarrollo de la identidad en la adolescencia, del mismo modo, de las entrevistas se desprende una relación entre los factores sociales presentes en la socialización de “M” y el rendimiento escolar y también entre la construcción de identidad y el rendimiento escolar. La familia, parece ser el factor social que mejor explica el rendimiento escolar de nuestra colaboradora: *“Depende de cómo estén las cosas en casa, llegas y a lo mejor tienes más ganas de estudiar o no”* Da a entender que influye en su motivación y concentración.

La exclusión la vemos en las consecuencias que para los adolescentes que se encuentren en esta situación puedan existir, por las posibles incompatibilidades entre la familia, el grupo de pares, la escuela o los medios de comunicación. En el caso de nuestra principal colaboradora a lo largo de este proceso de investigación, las características de la familia, siempre según su opinión, estaban sesgando su desarrollo y dificultaba la relación con su grupo de pares y suponía en ocasiones, serias implicaciones para su desarrollo personal en torno a la escuela, precisamente porque muchas de las exigencias de estos dos potentísimos agentes de socialización eran rechazadas por la institución familiar, que pretendía sus propios procesos de socialización, porque no olvidemos que la socialización es una tarea per se de la familia y no una mera consecuencia del contacto continuado entre esta y sus miembros, esta busca socializar a los suyos de una determinada manera y bajo unas premisas concretas.

Ya dijimos que la adolescencia es una etapa donde el mundo emocional adquiere una importancia enorme y en este sentido, encontramos que el desarrollo de la identidad está ligado a la construcción del mundo emocional. Así mismo la búsqueda de autonomía y su consecución, son elementos que favorecen una regulación emocional. Según Erikson, Havighurst y Noom *estos elementos son fundamentales para lograr superar esta etapa con éxito* (1972, 1948, 2001). Cuando por la razón que sea, la persona se ve privada del derecho a desarrollar su identidad; con el consecuente logro de autonomía; de una manera personal, genuina, de forma deliberada y contando con apoyo, entendemos que existe una exclusión respecto de la mayoría de personas que también forman esta sociedad. Lo planteamos no como un vacío concepto utópico en su concepción más negativa, sí como una concepción genuinamente utópica de la búsqueda de ese buen lugar que no está en ningún sitio y que entendemos nosotros por tanto que es posible que llegue a estar en cualquier lugar, un algo por lo que luchar, lo entendemos como una máxima que merece la pena salvaguardar para la vivencia de todas las personas. En este sentido, creemos que una persona se encuentra en situación de exclusión, cuando se sesga este desarrollo de la identidad o se limita el desarrollo de su autonomía, lo que supone mermar la esencia misma de la persona en ese momento, que implica el crecimiento y la construcción de una identidad especial y única. Quizá este tipo de exclusión sea menos evidente que otros, o que su influjo tenga unas implicaciones más fáciles de justificar o que este llame menos la atención, pero implica una situación injusta para la persona que la padece. La persona va más allá de la concepción individual de las dimensiones que la forman, las dimensiones deben funcionar de manera organizada y conexas, pues como cualquier sistema, el fallo de una parte de este, supondrá la inestabilidad en el sistema entero.

En cuanto a las emociones, decir, que influyen a todos los elementos de la realidad, están presentes en todo y en buena medida, el bienestar de las personas depende de ellas. Es bien cierto eso que se dice, de que cuando uno está contento se siente con más ganas de vivir, pues las emociones positivas, como la esperanza o la satisfacción, afectan favorablemente a la persona. Las emociones son elementos que nos

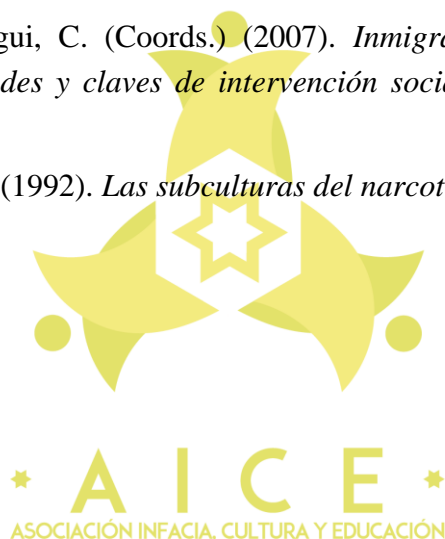
mueven hacia distintos fines, dan sentido a la realidad y contribuyen a nuestro desarrollo personal, en este sentido, las aprehendemos como elementos que promueven la adaptación. El bienestar subjetivo junto con una regulación emocional, favorecen el desarrollo, permiten a la persona planificar objetivos y esperanzarse hacia la realización de estos, lo que genera más sentimientos positivos. En contrapunto el malestar y las emociones negativas implican todo lo contrario (Diz, 2013), máxime cuando vienen propiciadas por el seno familiar. Apreciamos la existencia de exclusión en el manejo; forzado a ser de una determinada manera en algunos adolescentes en situación de inmigración; de algunas emociones cuya consulta en el seno familiar no tiene cabida, por las incompatibilidades del origen de la emoción y del grupo familiar como elemento socializador. También en la negación de algunas emociones por parte de los progenitores, como bien puede ser el amor en la adolescencia. Además se puede apreciar una exclusión social en torno a la falta de participación en la vida social, una dimensión importante de la sociedad y de la propia persona. Cuando un agente de socialización como la familia promueve esta tendencia, es decir, la exclusión de uno de sus miembros de la vida social de la comunidad o del grupo de personas que forma la sociedad, esto está suponiendo una clara situación de exclusión social. Por último, nos gustaría apuntar que la historia de vida, o el trabajo por medio de las técnicas biográficas, reflejan aspectos constitutivos de la vida de las personas, que son en muchas ocasiones contradictorios entre sí, que atienden a una lógica privada, que son ambiguos y en constante cambio. Una historia de vida puede ser perfectamente inabarcable y no tener fin, pero el desarrollo del discurso por parte de la persona que comparte sus experiencias con nosotros, creemos que es en sí, un elemento que favorece la inclusión de la persona en su propia identidad, es decir afianza el sentimiento de pertenencia y ayuda a la persona a reconocerse como un organismo genuino. Por medio de su discurso, que es una revisión de su propia vida, la persona parece identificar elementos que son propiamente genuinos de su identidad y utilizar esos sentimiento, revivenciados en muchos casos, para ir adquiriendo seguridad en su propia manera de interpretar la realidad.

Referencias Bibliográficas

- Abenzoza, R. (2005). *Identidad e inmigración: orientaciones psicopedagógicas*. Madrid: MEC y Los Libros de la Catarata.
- Alarcón A. (2012). *Estilos Parentales de Socialización y Ajuste Psicosocial de los Adolescentes: Un Análisis de las Influencias Contextuales en el Proceso de Socialización*. Tesis Doctoral, Facultad de Psicología, Universidad de Valencia.
- Bandura, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- Brullet, C. (1996). Roles e identidades de género: una construcción social. En *Sociología de las mujeres españolas* García. M^a et al. Madrid: Complutense. 273-308.
- Damasio, Antonio (2006). *El error de Descarte. La emoción, la razón y el cerebro humano*. Barcelona: Crítica.
- Darder, P. y Bach, E. (2006). Aportaciones para repensar la teoría y la práctica educativas desde las emociones. *Teoría de la Educación*, 18, 55-84.
- Diz, J. (2013). *Rendimiento escolar desde la perspectiva de la búsqueda de identidad, de una adolescente gallego-marroquí*. Memoria trabajo fin de máster Investigación psicosocioeducativa con Adolescentes en Contextos escolares. Universidade de Vigo. Inédito.
- Erikson, E. (1972). *Sociedad y Adolescencia*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Figueroa Garciadiego, V.(2010). *El poder de las emociones*. Talento Zetta: México.
- Filliozat, I. (2007). *El corazón tiene sus razones. Conocer el lenguaje de las emociones*. Urano: Barcelona.
- Gallardo, P. (2007). *El Desarrollo Emocional en la Educación Prila protagonista de la historia*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Sevilla.
- Gergen, K. (1996). *Realidades y relaciones. Aproximación a la construcción social*. Barcelona: Paidós.
- Gracia, E. y Musitu, G. (2000). *Psicología social de la familia*. Barcelona, Paidós.
- Greenberg, L. S. y Paivio, S. C. (2007). *Trabajar con las emociones en psicoterapia*, Barcelona: Paidós.
- Havighurst, R. (1948). *Developmental Tasks and Education*. Nueva York: McKay.
- Juliano, D. (1992). *Estrategias de elaboración de la identidad*. En *Etnicidad e Identidad*, Hidalgo, Tamagno (comps), Buenos Aires.
- Labrador, J. (2001). *Identidad e inmigración. Un estudio cualitativo con inmigrantes peruanos en Madrid*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- Massot, M^a I. (2003). *Jóvenes entre culturas. La construcción de la identidad en contextos multiculturales*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.
- Marina, J. A. (2006). *El laberinto sentimental*. Barcelona: Anagrama.
- Medina, P. (2005). Crecer en el Cruce de Culturas: Adolescencia, Identidad e Inmigración. *Universitat Ramon Llull*. 4, 129 - 139.
- Moreno, I. (1991). Identidades y rituales. Estudio introductorio, en J. Prat, U. Martinez, J. Contreras e I. Moreno, *Antropología de los pueblos de España*. Madrid: Taurus 600.

- (1997). Trabajo, ideologías sobre el trabajo y culturas del trabajo. *Revista Andaluza de Relaciones Laborales*. Abril, nº 3: 9-28.
- Noom, M. J., Dekovic, M., y Meeus, W. (2001). Conceptual analysis and Measurement of Adolescent Autonomy. *Journal of Youth and Adolescence*, 30, 5, 577-595.
- Romer, M. (1998). *Reproducción étnica y racismo en el medio urbano. Un caso de migrantes mixtecos en la zona metropolitana de la ciudad de México*, en Alicia Castellanos Guerrero y Juan Manuel Sandoval (coords.), *Nación, Racismo e Identidad*, México, Nuestro Tiempo, pp. 231-247.
- Sandín, M. P. (1998). Identidad e interculturalidad. Materiales para la acción tutorial. Guía para el profesorado. Primer ciclo de la ESO. Barcelona: Editorial Laertes. (mencionado en: Essomba, M. A. (2008): *Determinantes Socioculturales: SU Relación con el Rendimiento Escolar en Alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria*. *Revista de Investigación Educativa*, 29 (1), 83-96. Universidad de Extremadura.
- Santibáñez, R. y Maiztegui, C. (Coords.) (2007). *Inmigración: miradas y reflejos. Historias, identidades y claves de intervención social*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Salazar, A y Jaramillo, A. (1992). *Las subculturas del narcotráfico*, Bogotá: CINEP.



11. DUELO MIGRATORIO:

LA INTERVENCIÓN PSICO-SOCIAL COMO FACTOR CLAVE

Jennifer Ortega Torres

Layla Bouzraa Gutiérrez

Resumen.

En este artículo trataremos de definir qué es el duelo migratorio, analizaremos los efectos que tiene su elaboración en las personas inmigrantes y las dificultades a las que normalmente tienen que hacer frente y que dificultan la elaboración de éste. De la misma forma, haremos referencia a una serie de características que diferencian al duelo migratorio del resto de los duelos y a los siete tipos de duelos específicos que conforman el duelo migratorio según Atxotegui.

Palabras Clave: duelo migratorio, inmigrante, migración, pérdida.

Introducción

La migración conlleva una serie de ganancias y pérdidas tanto sociales como psicológicas que desencadenan en un proceso de duelo. Del mismo modo, la migración puede convertirse en un factor de riesgo para la salud mental al presentar una serie de dificultades y tensiones que no se encuentran en todos los tipos de cambios o crisis. Son muchas las razones que pueden llevar a una persona a emigrar, ya sean razones económicas, bélicas, ideológicas o educativas, aunque actualmente las personas suelen emigrar por razones laborales y sociales.

El dolor ocasionado por las numerosas pérdidas a las que tienen que hacer frente, unido al desafío de adaptarse a una nueva cultura, sociedad y diversas formas de vida desencadena en un proceso de duelo.

Normalmente, la información que existe acerca de los duelos se centran en la pérdida de un ser querido pero, existe otro tipo de duelo que es producido por la migración. Así, con el fin de que podamos conocer en qué consiste este duelo migratorio, en este artículo, haremos referencia a las diversas clasificaciones que se han utilizado para referirse a este duelo, a las posibles repercusiones que puede tener en la

persona migrante no saber enfrentarse al duelo y la importancia de llevar a cabo una intervención psicosocial adecuada.

Duelo Migratorio

Para comenzar a hablar sobre el duelo migratorio, es necesario un previo análisis del proceso del duelo en general.

La migración es uno de los sucesos que más cambios provoca en la vida de una persona, ya que tanto la lengua, cultura, costumbres... son nuevas para el individuo y adaptarse a todos estos cambios requiere un gran esfuerzo psicológico. Por lo que la migración entraña afrontar la pérdida simultánea de numerosos objetos y ser capaz de una flexibilidad y estabilidad suficientes como para desarrollar la vida cotidiana en el otro país (Achotegui 2002).

El duelo es un proceso de reorganización de la personalidad debido a la pérdida de algo significativo para el individuo. En otras fuentes se define como un proceso de adaptación emocional debido a la pérdida de algo. Concretamente, el duelo migratorio es provocado más por una separación que por una pérdida, pues el país de origen (familia, cultura, costumbres, etc) no se pierde, sino que existe la posibilidad de contactar de nuevo con él. Sin embargo, cuantas más diferencias haya entre el país de origen y el país de destino mayores conflictos habrá en el proceso de duelo, ya que el individuo se ve obligado a perder cierta identidad, al menos temporalmente, para poder integrarse en una nueva sociedad.

Es necesario hacer mención a otro problema al que debe enfrentarse la persona inmigrante, siendo éste la dificultad para encontrar su sitio en la nueva comunidad que lo acoge pudiendo recuperar la posición social y estatus profesional que tenía en su país de origen.

El duelo migratorio presenta una serie de condiciones que lo diferencian del resto de duelos. Estas condiciones son las siguientes:

1. El duelo migratorio es un duelo parcial

Es un duelo parcial debido a que se produce una separación del país de origen, pero no una pérdida, pues el país de origen permanece y existe la oportunidad de volver a él.

El duelo migratorio está determinado principalmente por el tiempo y el espacio. El tiempo hace referencia al periodo de tiempo en el que el inmigrante se encuentra en el país de acogida y el espacio se define como la distancia o separación física entre el inmigrante y el país de origen. Por ello, podemos decir que el duelo migratorio es considerado como tal debido a la separación temporo-espacial del país de origen.

En el resto de duelos uno de los efectos que puede tener lugar es la negación total de la realidad sin embargo, el duelo migratorio produce una gran confusión de no saber dónde ni en qué momento se está.

2. Es un duelo recurrente

El proceso de elaboración del duelo es distinto, ya que la posibilidad de contacto con el país de origen permite revivir los lazos existentes.

La globalización hace que resulte menos complicado el contacto diario con la cultura del país de origen, dificultando la elaboración del duelo migratorio y convirtiéndolo en un proceso inacabado con frecuencia.

Existe una clara tendencia a la cronificación del duelo migratorio, provocado por unas condiciones de vida desfavorables (exclusión, racismo, ilegalidad, etc).

3. El duelo migratorio es un duelo múltiple

La migración genera una gran diversidad de cambios. Son varios los tipos de duelos que existen en torno a la migración, los cuales analizaremos más adelante.

4. El duelo conlleva una regresión psicológica

Entendemos la regresión como un retroceso de la persona hacia comportamientos infantiles y más dependientes. Los cambios a los que deben hacer frente los inmigrantes hacen que éste se sienta inseguro y adopte actitudes regresivas.

Algunas de las manifestaciones de esta actitud son las conductas de dependencia (sumisión ante figuras de autoridad) y la queja infantil, “pataleta” o protesta ante quienes mejor les tratan (servicios sociales y asistenciales). *

5. Afecta a la identidad

El proceso de elaboración del duelo da lugar a muchos cambios llegando también a modificar la identidad de la persona inmigrante. Dejar atrás a personas, lugares, cultura y cualquier significativa relacionada con el país de origen, implica también abandonar los recuerdos relacionados con ellos y, por tanto, parte de su identidad.

6. Mecanismos de defensa

Se trata de mecanismos psicológicos, que aparecen con frecuencia en la elaboración del duelo. Se consideran inadecuados cuando impiden la adaptación a la realidad. Algunos de ellos son:

- La disociación: consiste en idealizar las vivencias que han tenido lugar en el país de acogida y despreciar aquellas relacionadas con el país de origen, también

puede aparecer de forma inversa. De este modo puede evitar la ansiedad y el remordimiento que se dan en la migración.

- La negación: la persona inmigrante defiende que todo es igual que en el país de origen o plantea que el hecho de que las cosas sean diferentes no le influye.
- La proyección de lo negativo: atribuir aspectos negativos al resto de personas, generalmente los autóctonos.
- La formación reactiva: consiste en una hiper-adaptación a la nueva cultura, actuando de acuerdo con ella y de forma contraria a lo que le dictan sus impulsos.

7. El duelo conlleva una ambivalencia de sentimientos.

El inmigrante siente afecto tanto hacia el país de origen por todo lo que significa para él (familia, lugares, costumbres, recuerdos...) como hacia el país de acogida por todo lo que ha recibido de él. A la misma vez, siente rabia hacia el país de origen al verse obligado a irse de allí y hacia el país de acogida por todos los obstáculos que le han dificultado su proceso de adaptación. Además, puede sentirse mal al elogiar alguno de los dos países en alguno de éstos y por ello, se entremezclan los sentimientos de amor y odio.

8. El duelo migratorio es transgeneracional

Todos los aspectos relacionados con la inmigración no sólo afectan a la persona inmigrante, sino que también afecta a los hijos, ya que se ven obligados a formar su personalidad e identidad teniendo en cuenta las figuras materna y paterna como ejemplos.

De esta forma, si la familia se encuentra integrada o si las circunstancias favorecen la exclusión o marginación el proceso del duelo se verá afectado, pudiendo extenderse de generación en generación en el segundo caso.

9. La vuelta del inmigrante al país de origen implica la elaboración de un nuevo duelo migratorio

El hecho de regresar al país de origen supone un nuevo duelo debido a que el tiempo de migración ha conllevado cambios en la personalidad del inmigrante y en el país de origen. El individuo que un día abandonó su país es muy diferente del que es ahora y el lugar que abandonó también, por lo que se repite de nuevo la situación de cambio, en la que el inmigrante deja atrás los lazos establecidos en el país de acogida.

10. El duelo migratorio afecta a los inmigrantes y a los autóctonos

Los autóctonos del país de acogida deben modificar aspectos de su vida (pensamientos, sentimientos) mediante la relación con los inmigrantes, el hecho de no ser capaz de modificarlos supondría el comienzo de la xenofobia y el racismo.

También, debemos tener en cuenta a los autóctonos del país de origen, pues estos sufren debido a la migración de personas próximas a ellos y utilizan una serie de mecanismos de defensa ya sean de tipo maníaco (diciendo constantemente: nos veremos pronto, nos mantenemos en contacto...), paranoide (sintiéndose traicionados por los que se marchan), de tipo melancólico o hipocondriaco.

11. El duelo migratorio tiene etapas

Las etapas del duelo migratorio coinciden con las etapas que supone una migración, y éstas son:

- Preparación del viaje: el duelo comienza a elaborarse en el mismo momento en que el inmigrante se plantea marcharse del país de origen. En esta etapa circunstancias como decisiones no reflexionadas, discusiones con personas próximas al inmigrante o fantasías dificultarían la elaboración del duelo.
- El viaje: en esta fase, el emigrante, tras tomar la decisión, prepara todos los materiales necesarios y se prepara además, psicológicamente, para poder llevarla a cabo. Durante el viaje, los sentimientos se intensifican y comienza a sentir al mismo tiempo, añoranza y nostalgia por todo lo que abandona y esperanza o desesperación al verse obligado a marchar. Si durante esta etapa se presentan situaciones difíciles, la elaboración del duelo se hará también más difícil.
- El asentamiento: una vez que el emigrante llega al país de acogida, debe hacer frente a una serie de dificultades iniciales como buscar trabajo y alojamiento, acostumbrarse a ellos, adaptarse a la cultura del país y saber canalizar los sentimientos de tristeza y nostalgia que se generan en la familia y en la propia persona.
- Momento de adaptación: el hecho de encontrarse con el primer y gran obstáculo como es el no cumplirse sus expectativas supone un importante golpe para él. Además, esto provocará que se encuentre ante una situación que no preveía y a la que deberá enfrentarse. Esta situación dificulta el proceso de adaptación en el nuevo país, surgiendo sentimientos de inseguridad e inquietud. Si estos sentimientos llegan a absorber por completo al inmigrante sufrirá ataques de ansiedad y depresión, que más adelante desencadenará en una intolerancia progresiva a ciertas condiciones de vida en el país de acogida, como pueden ser a la comida, idioma, cultura...

El duelo migratorio, al igual que el resto de duelos, puede llegar a ser considerado una enfermedad. Esto dependerá de cómo el individuo elabore el duelo. Para valorar el duelo, numerosos autores han ofrecido distintos tipos y, aunque no hay una clasificación universalmente aceptada, indicaremos la más común.

1. Duelo bloqueado: el individuo niega la realidad, por lo que no acepta la pérdida y, por lo tanto no quiere llevar a cabo la elaboración del duelo. Se trata de un bloqueo emocional-cognitivo realizando conductas, percepciones ilusorias, síntomas somáticos o mentales o relacionales.
2. Duelo complicado: síntomas o manifestaciones de riesgo que perduran en el tiempo y se mantiene la intensidad. Suponen riesgos para la salud dentro de un contexto de pérdida.
3. Duelo patológico: la continuación o intensidad de los síntomas ha provocado en alguno o varios de los miembros de la familia la paralización de su vida laboral, social, académica, orgánica.

La migración supone un cambio muy complejo en la vida de un ser humano. La vida de la persona que emigra cambia de tal forma que pocas cosas son como lo eran antes. La migración no sólo supone una serie de beneficios, sino que conlleva muchas pérdidas y esto nos lleva a un proceso de duelo, como hemos explicado anteriormente.

La presencia del duelo en la emigración se debe a lo que se deja atrás. De esta forma, es posible que los problemas psicológicos se deban a las dificultades o carencias en trabajo, vivienda, sanidad, políticas de exclusión... o incluso por problemas de la personalidad de la persona que emigra. Esto también podemos relacionarlo con la consistencia que tenga un proyecto migratorio, ya que se ha comprobado que a menor consistencia del proyecto migratorio más difícil resultará la elaboración del duelo.

Según Atxotegui, podemos hablar de diversos duelos en la migración y que podemos resumir de la siguiente forma:

- **El duelo por separación de los familiares y amigos:** la migración vista como una separación del mundo afectivo de la persona, puede repercutir y tener profundas consecuencias psicológicas. En ocasiones, estas relaciones pueden haber sido problemáticas para el sujeto y la emigración puede llegar a plantearse como una oportunidad para formar relaciones más satisfactorias. A pesar de ello, no contar con una red familiar y social de apoyo conlleva problemas de ansiedad, soledad e incluso miedo al futuro. Son muchos los problemas que afectan al grupo de inmigrantes, ya que en muchas ocasiones, no existe la reagrupación familiar y deben dejar atrás a sus propios hijos, padres, hermanos y abuelos. Esto repercute, en el caso de los menores, y con asiduidad, en que las

figuras de identificación que pueden suponer un ejemplo de superación y crecimiento personal a éstos, se pierden.

- **El duelo por la lengua materna:** el aprendizaje o adquisición de una nueva lengua por parte de las personas emigrantes, es algo necesario al instalarse en otro país. Sin embargo, es frecuente que este aprendizaje no se realice de forma lúdica, sino a través de presiones culturales. Habría que plantear que la lengua es un vehículo para hacer posible la comunicación, lo que hace posible el intercambio de ideas, opiniones, sentimientos, conocimientos, etc. En este duelo específico, también entra la crítica al poder adquisitivo, ya que no es lo mismo un emigrante de países como Alemania, Francia, Reino Unido, etc., a emigrantes de países de América del Sur, Marruecos... ya que su poder adquisitivo no es el mismo para acceder a la misma educación en este país y para poder aprender de forma adecuada una nueva lengua.
- **El duelo por la cultura:** cada país tiene sus propias concepciones acerca de cómo han de comportarse las personas, qué está bien o está mal, qué es lo que está bien visto y qué no, diversas formas de actuar... Cuando una persona abandona su país, en el nuevo país muchas de las concepciones y formas de actuar que se tenían, pueden ser diferentes. Son muchos los aspectos que podemos englobar en la cultura de un país, entre ellos, podemos hacer mención a varios como son la alimentación, la forma de vestir... En todas las culturas existe un prototipo de personalidad ideal, pero en todas las sociedades existen subtipos que varían del tipo ideal, es decir, no existe una cultura homogénea. La cultura va cambiando en función del contexto histórico en el que vivamos, adaptándose a las circunstancias y características del momento en que se vive y, de hecho son muchas las personas que no se sienten bien siguiendo el modelo de conducta propuesto por su cultura. El entendimiento de la cultura y el grado de aceptación o sentido que le demos, hace que aparezcan más o menos conflictos interculturales.
- **La pérdida de los paisajes, la tierra:** aspectos como la tierra representa simbólicamente a los antepasados, a los padres. Son muchos los cambios a los que tienen que enfrentarse los inmigrantes, como pueden ser los de luz, agua, olores, colores, temperatura, humedad, etc... Cuando una persona se niega a estar en un lugar suele agrandar las características negativas de dicho lugar, lo que provoca en el individuo un gran agobio.
- **La pérdida de estatus social:** aunque la migración conlleva un proyecto de mejora a nivel social y económico, son muchos los inmigrantes que retroceden de estatus social respecto al que tenían en su país de origen. Son muchos los inmigrantes que tienen estudios y que poseen un buen estatus en su país, pero nosotros tenemos una visión prejuiciada acerca de sus formas de vida, prejuicios

que en muchas ocasiones nos sirven para considerarlos inferiores a nosotros y tener eso como coartada para la explotación. Varios estudios han destacado que el tener excesivas expectativas económicas o profesionales en la migración dificulta la integración y la superación de ésta, sin embargo, no deja de ser positivo para la persona tener un proyecto o una meta por el que luchar, ya que le puede ayudar a superar las dificultades. La mayor parte de los inmigrantes extracomunitarios viven en condiciones precarias que llevan al fracaso del proyecto migratorio, y si su situación no mejora se demoralizan y entran en crisis, presentando en ocasiones síntomas de depresión. Sienten que todo su esfuerzo no ha servido para nada.

- **La pérdida del contacto con el grupo étnico de origen:** la identidad humana está formada por diversos elementos, uno de ellos es la identidad étnica, relacionada con el sentimiento de pertenencia que tiene un individuo respecto a un grupo humano con una serie de características, cultura, historia y lengua comunes. En los últimos tiempos la identidad étnica o nacional se ha valorado de forma excesiva, cayendo en la fatalidad de la sobrevaloración radical de nuestra identidad frente a otras identidades. De esta forma, estos planteamientos de sobrevaloración de lo autóctono, en el ámbito de la migración, puede suponer el rechazo a los inmigrantes y que ellos mismos se identifiquen aún más con su grupo étnico.
- **La pérdida de la seguridad física. La existencia de graves riesgos físicos:** las circunstancias y retos que tienen que atravesar los inmigrantes extracomunitarios son muchos más peligrosos que los del resto de inmigrantes y, muchas veces, ponen en peligro su vida y su integridad física incluso estando en el nuevo país a través de una serie de condiciones infrahumanas en alimentación, vivienda, etc., que pueden desencadenar en enfermedades, por no hacer mención a las enfermedades desencadenadas por las condiciones laborales y de irregularidad o a los peligros que corren en el trayecto migratorio.

Intervención psicosocial como factor clave

La multiculturalidad es una circunstancia que, hoy en día, se vive en la mayoría de los países debido a las migraciones, la globalización y los medios de comunicación, y la colonización. Por ello, es imprescindible que todos tengamos interés por conocer las distintas culturas que conviven en nuestro municipio.

Este interés debería ser aún mayor en los profesionales que trabajan en el ámbito psicosocial, pues éstos proporcionan sus valores, creencias y opiniones a las relaciones que establecen en las intervenciones, por lo que no deben ser prejuiciosos y éstas no deben ser generalizadas.

Para que las intervenciones psicosociales que realicen sean efectivas, los profesionales deben contar con una serie de conocimientos, actitudes y habilidades, que a continuación expondremos.

En cuanto a los conocimientos necesarios que debe tener un profesional, mencionaremos algunos de ellos, considerados los más importantes:

1. Conocimientos sobre aspectos de la migración

- Diferencia entre refugiado y migrante (el abandono del país de origen por parte de un refugiado se realiza de forma involuntaria).
- Políticas de migración y legislación respecto a ello.
- realidad socio-económica y política de los migrantes.
- Proyecto migratorio (comienza en el mismo momento en que surge en el migrante la idea de partir, también forman parte de él las creencias, objetivos, expectativas, etc. Un proyecto migratorio realista facilita la integración en el país de acogida).

2. **Teorías sobre la Comunicación, Educación y Mediación Intercultural:** es necesario interesarse por el idioma de su país de origen, así como por la expresión no verbal que se suele utilizar en su cultura, pues nos permitirán no malinterpretar gestos, que pueden tener significados diferentes a los que creemos. El simple hecho de mostrar interés hará que el migrante piense que el profesional valora "lo suyo" y este aspecto es muy importante en el momento de establecer una relación adecuada con él. También debemos tener en cuenta la educación y mediación intercultural, es decir, modelos que permitirán a los profesionales desarrollar actitudes que promuevan la igualdad de oportunidades y el respeto a la multiculturalidad.

3. Conocimientos sobre la cultura.

- Cultura del país de origen (costumbres, hábitos, tipo de familia...).
- Códigos culturales (interpretaciones sobre el mundo).
- Interacción cultural.
- Imaginario colectivo.
- Dimensiones clásicas sobre diferencias culturales.

No sólo resulta imprescindible el conocimiento por parte de los diversos profesionales para poder intervenir con un grupo de inmigrantes, sino que también es necesario hacer referencia a las habilidades, actitudes y formación de éstos que los capacita para intervenir.

En lo que se refiere a las **habilidades** podemos mencionar algunas como son:

- Saber realizar e interpretar historias de vida de inmigrantes.
- Definir con claridad los límites personales respecto a la tolerancia.
- Conocer los recursos específicos con el fin de poder derivar o poder llevar a cabo una intervención integral teniendo en cuenta todas las áreas y necesidades de los inmigrantes.
- Tener un buen manejo de los códigos culturales para una buena interpretación de la realidad.
- Manejar los códigos culturales para una buena interpretación de la realidad por parte del menor y del profesional.
- Evaluar la incidencia de los estereotipos en el conocimiento de la realidad.

Éstas son sólo algunas de las habilidades que resultan imprescindibles en un profesional en el ámbito de la inmigración, ya que es necesario tener en cuenta y ser conscientes del impacto que puede generar en una persona tener que pasar de una cultura a otra y el esfuerzo que se requiere para adaptarse y conocer las pautas y códigos del país receptor.

También debemos hacer mención a las **actitudes** del profesional, entre las que podemos destacar las siguientes:

- Apreciar la importancia que la inmigración tiene tanto para las sociedades receptoras, las emisoras y los propios migrantes.
- Permanecer con una mentalidad abierta sin prejuicios, en el que no se vea al diferente como una amenaza a la propia identidad.
- Concebir la interculturalidad como una forma de organizar las relaciones entre grupos diferentes.
- Cuestionar comportamientos ajenos sin desvalorar a la persona.
- Valorar positivamente las aportaciones de los demás.
- Desear ampliar nuestro conocimiento acerca del otro y de nosotros mismos.
- Cuestionar comportamientos ajenos sin desvalorar a la persona.

Es de vital importancia la existencia de cierta sensibilidad cultural, ver a los inmigrantes inmersos en un sistema en el que influyen factores culturales, sociales, políticos y jurídicos. Las experiencias del profesional también influyen en su forma de

intervenir con los inmigrantes, así, es necesario dar paso una actitud de tolerancia y respeto hacia las otras culturas dejando a un lado los prejuicios.

Por último, no podemos dejar de hacer referencia a uno de los aspectos más importantes para ser capaces de intervenir con personas migrantes, que es la **formación**.

En relación con la intervención con menores migrantes, la formación nos permite ser conscientes de algunos de los problemas que nos podemos encontrar como pueden ser:

- La sobregeneralización: el estereotipo preconcebido facilita la explicación de la realidad, por lo que intentar descubrir el sentido de las cosas se vuelve innecesario.
- Sobredimensionar las diferencias: en la comunicación intercultural se puede dar la tendencia de construir al “otro” distinto, es decir, ya que se trata de una persona de otra cultura, debe ser distinto. Así pues, se destacan sobre todo las diferencias.
- La ignorancia: el desconocimiento que se tiene sobre la otra cultura es lo que caracteriza la comunicación intercultural.
- Universalizar a partir de lo propio: hay que combatir la tendencia a poner el acento en la diferencia y a olvidar lo común, lo que lleva a universalizar la diferencia.

La mayor parte de las veces contraponemos una visión universalista a una visión relativista. La primera, considera que somos todos iguales mientras que la segunda considera que todos somos diferentes. Por ello, tal vez la solución estaría en reconciliar estas dos posturas, ya que a nivel profundo todos los seres humanos somos iguales, sin embargo, la cultura en la que nacemos y en la hemos sido socializados hace que tengamos determinados pensamientos, sentimientos y comportamientos bien semejantes o bien diferentes de los que tienen personas socializadas en otra cultura.

Hay que destacar la importancia y los beneficios de un trabajo interdisciplinar. Así, todo profesional debe tener una formación acorde a la función o trabajo que desempeña, ya que una buena formación nos permite estar preparados para hacer frente a los posibles retos y amenazas que se nos presenten en la intervención con inmigrantes.

Conclusiones

Tras el análisis del duelo migratorio y sus características podemos decir que la elaboración del duelo por parte de las personas inmigrantes depende de varios factores,

entre ellos podemos destacar: las capacidades internas del inmigrante y las circunstancias externas en las que se desarrolla la migración.

La persona inmigrante durante la elaboración del duelo se encontrará con numerosas dificultades que complicarán la elaboración del duelo, pero la superación de éstas permitirá una mayor integración al nuevo medio o sociedad. Así, el nivel de integración alcanzado dependerá del nivel alcanzado en la elaboración del duelo migratorio. De esta forma, si el duelo ha sido lo suficientemente elaborado tendrá lugar un enriquecimiento a nivel psicológico y social que posibilitará al inmigrante adaptarse e integrarse de forma gradual en el nuevo país. Por el contrario, si no logra una adecuada elaboración del duelo debido a su incapacidad para hacer frente a las pérdidas que supone la migración, el proceso de integración se verá interrumpido, lo que provocará un permanente descontento del inmigrante y los constantes deseos de retorno a su país.

Otro de los aspectos que nos gustaría destacar, en relación con la intervención con menores inmigrantes, sobre todo, en los centros de protección, es el cambio de educadores cada cierto tiempo. Este hecho dificulta la elaboración del duelo en muchos casos, pues cuando un menor comienza a confiar en su educador y éste le apoya en su proyecto migratorio, el educador o la persona de confianza es sustituida por otra.

Tal y como hemos mencionado en repetidas ocasiones, apenas existe información acerca del duelo migratorio y de las repercusiones que puede tener éste y, por ello, consideramos que resulta necesario llevar a cabo un proceso de socialización sobre la importancia que tiene el tema del duelo migratorio y sus repercusiones a nivel social. Es importante concienciar a la sociedad y a las diferentes organizaciones de la importancia que tiene una adecuada elaboración del duelo para la integración y la adaptación por parte de las personas inmigrantes y de qué forma pueden contribuir o colaborar para que las dificultades en la elaboración sean las menos posibles.

Por otro lado, no podemos dejar de hacer mención a la formación de los profesionales de la intervención. Es de vital importancia que los profesionales tengan una formación específica acorde al puesto de trabajo que desempeñan. De esta forma, aquellos profesionales que trabajen en el ámbito de la inmigración deben saber cómo intervenir y qué hacer con las personas inmigrantes para que, en este caso específico, puedan llevar a cabo una correcta elaboración del duelo migratorio.

Por último, destacar la importancia del apoyo de los diversos grupos sociales, ya que ayuda al periodo de asimilación. La participación del inmigrante, el apoyo del país receptor, la socialización con otras personas migrantes rompiendo las barreras institucionales y la facilitación del conocimiento por parte del inmigrante facilita la elaboración del duelo y la integración de la persona en el país de acogida. La migración, por sí misma, representa importantes cambios en la dinámica de población ya sea de tipo demográfico, económico, social y familiar, por ello, si la persona inmigrante recibe

el apoyo suficiente por parte de la comunidad las dificultades con las que se encuentre, serán menores.

Nosotros, como profesionales tenemos una labor fundamental y somos una figura imprescindible para facilitar el proceso de elaboración del duelo, así como la integración y adaptación de las personas inmigrantes en el país de acogida.

Referencias Bibliográficas

- Atxotegui, Joseba (2000). Los duelos de la migración: una aproximación psicopatológica y psicosocial. *Medicina y cultura: estudios entre la antropología y la medicina*. Pp. 83-100.
- Atxotegui, Joseba (2002). La depresión en los inmigrantes: una perspectiva transcultural. Barcelona. Mayo.
- Achotegui Loizate, J. (2009). La inmigración como factor de riesgo en salud mental: el caso en los menores inmigrantes. *Crítica*, 59 (962), 29-33.
- Castillo, J.A.R. (2007). Efectos del duelo migratorio y variables socioculturales en la salud de los inmigrantes. *Eclecta*, 5 (11), 15-19.
- Martínez Soriano, A., Sanahuja Morales, A. y Santoja Pérez, V. (2007) Manual de intervención psicosocial con menores migrantes. Cuadernos de Investigación. Bancaja.



12. ACOGIMIENTO RESIDENCIAL. JUAN DE LANUZA I.

M^a Gema López Lajusticia

Resumen

Las siguientes páginas intentan ser un pequeño reflejo de lo que es nuestro trabajo como educadores en el Centro de Menores Juan de Lanuza I. Un breve esbozo de nuestro quehacer diario, de nuestras acciones, de los retos, los logros, las dificultades, las limitaciones...

A través de las rutinas diarias y de la descripción de los aspectos en los que centramos nuestras intervenciones, he intentado plasmar en qué consiste la dinámica del Centro y cómo es nuestro día a día con los chicos.

Cada menor es diferente por lo que requiere una atención individualizada, no puedo centrarme en cada caso. Aquí se reflejan aspectos generales de todo aquello que nos permite lograr, que nuestros menores, los protagonistas de nuestras intervenciones, vayan creciendo por dentro y por fuera, y adquiriendo cada día, nuevas destrezas que les permitan ser más autónomos e independientes, ahora y una vez salgan del Centro.

Palabras clave: Menores, situaciones de riesgo, acogimiento residencial, autonomía.

Introducción

El Servicio de Protección de Menores de la Comunidad Autónoma de Aragón dispone de varios programas de intervención para garantizar la protección de los menores: Preservación Familiar, Separación Provisional y Reunificación Familiar, Separación Definitiva y Programa de Autonomía y Emancipación.

El Programa de Autonomía y Emancipación, es un programa específico para aquellos menores que no pueden estar con sus familias y que dadas sus características y circunstancias concretas, el objetivo a trabajar con estos menores es la autonomía y su futura independencia. La gran mayoría de los menores que residen en las Residencias Juan de Lanuza I y II forman parte de este programa, bien por tratarse de menores migrantes sin referentes familiares, bien por tratarse de menores con problemas familiares separados definitivamente de sus familias y en proceso de autonomía y emancipación, todos ellos tutelados por el Gobierno de Aragón. En algún caso concreto, también tenemos menores en situación de guarda.

Dinámica del Centro.

El día a día.

Las Residencias Juan de Lanuza I y II.

Es un Centro propio cuya gestión económica y dirección compete a la Dirección Provincial del IASS en Zaragoza. El director del Centro es el que ostenta la guarda delegada de los menores. De la gestión educativa se encarga una empresa externa que es la que contrata al equipo educativo.

Como recurso residencial dentro del Programa de Autonomía Personal tiene los siguientes objetivos, recogidos en el Manual de Buenas Prácticas del Programa de Autonomía y Emancipación del Gobierno de Aragón, pág 45:

- Promocionar una atención y educación integral y compensadora.
- Realizar un acompañamiento en el proceso educativo encaminado a la consecución de la autonomía personal.
- Desarrollar una intervención educativa global dirigida a la integración del menor en la sociedad.

Cada Centro acoge a 12 menores con edades comprendidas entre los 13 y los 18 años. Los dos centros son mixtos.

El perfil de los menores.

Durante los últimos años, las características de los menores con los que trabajamos han ido variando. Según los datos recogidos en la memoria de 2012, a lo largo del año pasado fueron atendidos 32 menores, de los que el 56% (18 menores) eran menores migrantes sin referentes familiares: 10 de Marruecos, 2 de Guinea Cronakry, 1 de Ghana, 1 de Costa de Marfil, 3 de Mali, 1 de Pakistán. Y el 44% (14 menores) eran menores con problemas familiares: 2 de Marruecos, 7 de España, 2 de Ecuador, 1 de Perú, 1 de Colombia, 1 de Moldavia. Ocho de estos menores eran chicas

Respecto a su situación legal, 28 menores estaban tutelados y 4 en guarda.

En la actualidad hay 7 menores (3 de Mali y 4 españoles), 5 chicos y 2 chicas, en el Juan de Lanuza I y 6 menores (1 de Ghana, 1 de Costa de Marfil, 1 de Mali, 1 de Colombia y 2 españoles), 4 chicos y 2 chicas, en el Juan de Lanuza II. La edad de los menores es de 16/17 años.

Los equipos educativos.

Cada residencia cuenta con 8 educadores sociales. Además de éstos, las funciones de coordinación educativa son llevadas a cabo de forma conjunta para las dos Residencias por otra educadora. Los dos Centros comparten también a un insertor laboral y a otra educadora que se encarga de forma un poco más directa de las actividades y del refuerzo escolar, aunque todos los educadores nos implicamos en el desarrollo de estas funciones.

Los educadores trabajan a turnos rotativos las 24 horas del día, los 365 días al año. Todos los lunes se reúne cada uno de los equipos educativos, con la coordinadora educativa, el director y la subdirectora de los Centros, para tratar asuntos generales, valorar cuál ha sido la evolución de cada menor a lo largo de la semana anterior y ver en qué línea debemos seguir trabajando con cada uno de ellos. También se definen los criterios que debe seguir el equipo educativo ante ciertos aspectos que, o bien no se están llevando a cabo de una forma adecuada, o bien hay que modificarlos por las circunstancias concretas que se están viviendo en el Centro en ese momento.

Cada educador es autónomo para realizar las actuaciones que crea oportunas durante su turno, pero si estas actuaciones suponen un cambio en las normas, la decisión final se trasladará al equipo educativo.

El espacio.

Las residencias Juan de Lanuza I y II están situadas en una zona muy tranquila de la ciudad, rodeadas de otros centros residenciales y educativos. Son dos casas de planta y piso, separadas por un garaje común. En la parte de abajo de ambas casa, están los espacios comunes: cocina, comedor, sala de la TV, sala de estudio, cuarto de lavadoras, aseo... en la parte de arriba se encuentran los dormitorios y los baños. Ambas casas están rodeadas de jardín. En el Juan de Lanuza II tenemos un huerto que cultivamos entre los menores y los educadores de las dos Residencias.

La llegada al centro.

Los menores residentes en los Centros de menores Lanuza I y Lanuza II vienen siempre derivados del COA (Centro de Orientación y Acogida) o del Centro de Reforma.

Cada chico tiene asignado un coordinador del Servicio de Protección de Menores del IASS que es el que lleva su caso desde que el menor entra en la red de menores, y es el que propone su ingreso en un tipo de recurso u otro. Una vez que ha sido aprobada esa propuesta, el Servicio Provincial de Menores se pone en contacto con el director de los Centros, el cual posteriormente nos informará al consiguiente equipo educativo donde va a ser ingresado el menor y nos remitirá los informes correspondientes.

El Juan de Lanuza I y II aunque son dos Centros con un mismo proyecto educativo, cada equipo tiene su idiosincrasia constituida por el grupo de personas que forman el equipo, lo que los hace iguales, pero diferentes. Yo formo parte del equipo educativo del Juan de Lanuza I por lo que me centraré en el trabajo realizado en este Centro, que es el que realmente conozco.

Cuando el/la menor llega al Centro suele venir acompañado de su coordinador/a y aquí es acogido por los educadores de turno que se encargan de darle la bienvenida, enseñarle el Centro y ayudarle a ubicarse en su nuevo espacio. Si en ese momento hay más gente en el Centro: personal de limpieza, insertor laboral, otros compañeros... se

hacen las oportunas presentaciones. Puesto que anteriormente todos los chicos/as han pasado antes por el COA, ya conocen la dinámica de un centro y el proceso de adaptación suele ser más sencillo. Se le ofrece ayuda para colocar sus cosas o para cualquier cosa que necesite y se le explican brevemente las normas de funcionamiento para ese día. Pensamos que es mejor no abrumarle con demasiada información en un primer momento, mejor dejarle libertad para que pregunte las dudas que le vayan surgiendo, ya habrá tiempo en los siguientes días para que poco a poco, se le vaya informando de todo lo que necesite saber.

Pese a que en el Centro existe la figura del educador de referencia, en nuestro centro no es una figura que tenga mucho peso. Pensamos que es mejor que todos los educadores conozcan a todos y cada uno de los menores y sepan en qué momento se encuentra cada uno. El trabajo a turnos y las semanas de descanso dificultan a veces el seguimiento de cada chico. Por eso pensamos que es mejor que los educadores de turno estén al tanto de todos los menores y no que haya que esperar a que el educador de referencia esté presente para que las cosas se hagan.

También es cierto que normalmente son los propios menores quién eligen a las personas de su confianza, con las que se sienten más cómodas para compartir sus cosas. Y mientras ellos sepan que todos nosotros estamos disponibles para escucharles y ayudarles en lo que necesiten, valoramos que es bueno el que sean ellos los que elijan.

Los primeros días.

Cuando un menor llega a la Residencia, el equipo educativo además del informe, recibe a modo de resumen: el lugar donde está matriculado, las actividades que realiza, las citas médicas y terapéuticas que tiene pendientes.

Pese a que existen unos protocolos de actuación, el día a día nos demuestra que cada menor es diferente por lo que en estos primeros días el equipo educativo intentará adaptarse a la realidad del nuevo menor.

Por un lado, intentaremos que el menor se sienta a gusto, empiece a conocernos a nosotros y a sus compañeros. Por otro lado, que poco a poco vaya conociendo las normas de convivencia: horarios, qué cosas se pueden hacer y cuáles no, las propinas, las consecuencias de incumplimiento...

Normalmente estos primeros días los menores suelen jugar a hacerse los despistados: “no lo sabía”, “el otro educador me ha dicho que esto era de esta manera”... Es el momento en el que intentan “medir” a cada educador y ver hasta dónde pueden llegar con cada uno. El centro no posee muchas normas, por eso los educadores de turno nos debemos de responsabilizar de que en estos primeros momentos el menor tenga claro cuáles son los horarios y que pasa si no los cumple. También aquí es importante la comunicación entre los miembros del equipo. Ya que si se produce un cambio de turno y los educadores que están en ese momento no saben que información se le ha transmitido al menor, ante la duda, darán por válida la

información que transmita el menor, con lo que éste puede quedarse con una primera impresión de que es fácil engañar a los educadores.

Respecto a las rutinas de estos primeros días pueden darse varios casos:

- Que el menor esté ya escolarizado y participe en alguna actividad. En este caso simplemente se continuará trabando en la misma línea.
- Que el menor no esté escolarizado. Por lo que se intenta buscarle cuanto antes un recurso formativo que se adapte a sus posibilidades e intereses.

La formación no sólo favorece los procesos de aprendizaje cognitivo e intelectual y la capacidad socializadora. También es una herramienta que favorece la estructuración adecuada del tiempo. A veces, la búsqueda de un recurso formativo no es sencilla y puede demorarse algunos días. Puesto que trabajamos en un Centro de Autonomía, el menor dispone de su tiempo libre para organizarlo como mejor crea conveniente, pero en ocasiones, la situación del menor dificulta la organización de ese tiempo libre de una forma adecuada, por lo que sobre todo estos primeros días serán los educadores los que ayudarán al chico a organizar ese tiempo proponiéndole diferentes alternativas: bien actividades que pueda realizar él solo, bien pidiéndole el educador que le eche una mano en alguna cosa, o simplemente saliendo juntos a dar un paseo.

Transcurridos los dos primeros meses de la llegada del menor al Centro, el educador/a de referencia junto con las aportaciones del equipo educativo, elabora la programación del menor que será enviada a su coordinador para irla trabajando conjuntamente. El trabajo del día a día con el menor recae siempre en el equipo educativo, pero hay decisiones que es el coordinador el que debe tomarlas tras ser informado previamente por nosotros, (autorizaciones de compra de ropa, pernoctas fuera del centro en casa de algún familiar o amigo, contactos con la familia, procesos de legalización, derivación a recursos terapéuticos...)

Todos los menores comparten los mismos objetivos generales, pero luego habrá que desarrollar un plan individualizado marcando unos objetivos específicos y los medios que van a ser empleados para la consecución de dichos objetivos en cada una de las áreas en las que vamos a trabajar con el menor. Estas áreas son: salud, relaciones familiares, desarrollo emocional e intelectual, autonomía personal, relaciones sociales y formación.

La rutina diaria.

Los horarios, las normas, la rutina diaria marca la dinámica del Centro. Durante el año escolar, de lunes a viernes, los menores se levantan temprano para ir a clase. El horario de levantarse es diferente para cada chico dependiendo de la hora de entrada a clase, la distancia del centro educativo a la residencia y el tiempo que necesite el menor para hacerse la cama, su aseo personal y desayuno. Normalmente es el educador de noche el que controla el horario de levantarse de cada uno y el que los llamará a su hora correspondiente. No a todos los menores les cuesta levantarse lo mismo, hay algunos

que no hace falta que nadie los despierte, son ellos mismos los que se responsabilizan de poner el despertador a su hora y levantarse solos. Puesto que estamos en un Centro de Autonomía esta debería ser la situación habitual o por lo menos a la que todos los chicos deberían tender, independientemente de que el educador/a de noches estuviese pendiente de la hora por si acaso alguno se duerme o se encuentra mal ese día. Pero la realidad nos dice que esto no siempre es así, por lo que se les da un primer aviso y un segundo cuando tardan en levantarse o pierden mucho el tiempo arreglándose. Teniendo que recurrir a algún descuento en la propina si el retraso es considerable o la actitud del chico no es buena.

Si hay menores que no tienen clase a primera hora, el horario de levantarse son las 8:30 de la mañana y la salida del centro obligatoria las 10:00 de la mañana, no pudiendo regresar hasta la 13:00, hora de la comida. Esto es así por un lado, para evitar que los menores que no tienen clase o que se niegan a ir, puedan quedarse en la cama hasta las tantas durmiendo y sin hacer nada, y porque además, por las mañanas suele ser el momento en que los educadores tienen que realizar más gestiones administrativas: citas médicas de los menores, temas de legalización para los menores extranjeros... y necesitan este tiempo para estar fuera del centro.

Como en todo, esto es la norma general, pero la adaptaremos a las circunstancias concretas del momento: menores enfermos o pendientes de realizar gestiones, o simplemente la necesidad de que por la situación personal el menor deba quedarse en Centro.

A la 13:00 horas empieza el horario de comida que dura hasta las 15:15 horas para los que están ya en el centro. Es el momento de compartir un rato relajado y distendido con los menores mientras comemos con ellos. Cada uno come conforme va llegando, tampoco los educadores tienen una hora fija de sentarse a la mesa, coincidimos con ellos de manera espontánea, según las actividades del día. Normalmente aunque hayamos terminado de comer, nos solemos quedar en la cocina acompañando a los que se incorporan más tarde, a veces simplemente es estar ahí, sin decir nada, ya que vienen cansados de las clases, con hambre y sin muchas ganas de conversación, por lo que tras los saludos previos e interesarnos por cómo les ha ido la mañana, los dejamos que coman con tranquilidad. Esto lo marcará la forma de ser del chico y las circunstancias del día, indicadores que el educador debe saber detectar.

El venir a comer entre semana es obligatorio para todos los chicos, aunque hay dos días a la semana que pueden faltar avisando previamente, este es un privilegio que pierden los que durante la semana anterior han faltado a dormir alguna noche. En caso de que no avisasen, les tocaría esperar una hora antes de poder entrar al centro cuando llegasen. Lo mismo ocurriría si faltaran más de dos días a comer sin causa justificada. La espera será de dos horas en el caso de que no hayan asistido a clase sin causa justificada. No se trata de esperara por esperar, lo importante es que entiendan que el no hacer las cosas como deben tiene consecuencias y hay una serie de obligaciones que tienen cumplir.

La tarde es el tiempo de descanso, de disfrute o de realizar actividades. Cada menor puede gestionar su tiempo como mejor crea conveniente. Desde las 13:00 horas hasta las 17:00 horas es el rato en que pueden ver la televisión. Después se apagará hasta las 20:00 horas, momento en que pueden enchufarla de nuevo. Lo organizamos así para evitar que día tras otro se peguen la tarde viendo la televisión y no hagan cosas más productivas. Después de comer también es la hora de la siesta, que en algunos casos se alarga hasta media tarde. Hay chicos que llegan tarde a comer y vienen muy cansados por lo que no hay problema en que duerman, aunque si se controla que la siesta no se alargue demasiado para que luego no afecte al descanso nocturno.

Este año hemos tenido chicos muy estudiosos, cosa que no suele ser muy habitual, por lo que las tardes se han convertido varios días a la semana en momento de deberes y resolución de dudas. El Centro dispone de una educadora que se encarga de estas tareas aunque esta función también la realiza cualquier educador que esté en turno de tarde. Personalmente a mí me parece un momento muy enriquecedor, un buen instrumento para conocer mejor al chico y establecer una relación más cercana. El rato de estudio no es una obligación, son los menores los que vienen espontáneamente a pedirte que les eches un mano. Se han aprovechado esos ratos para enseñarles algunas nociones básicas de internet que ellos demandan, (como usar el correo electrónico, hacerse un perfil en Facebook, subir fotos...). De paso también se les ha enseñado como pedir una cita médica, renovar la tarjeta de demanda de empleo, mirar el estado del expediente del NIE... aunque este tipo de gestiones administrativas se acaban quedando en una toma de contacto, más que en un aprendizaje.

Por otro lado, se fomenta la integración en otros espacios diferentes al Centro mediante la participación en actividades externas y el aprovechamiento los recursos de la ciudad. El fútbol es la actividad estrella, este año hemos tenido a varios chicos federados y la Residencia tiene equipo propio que juega en la liga de los PIEE. A veces los chicos proponen realizar otro tipo de actividades, pero la escasez de recursos económicos impide que puedan llevarse a cabo, el tema del gimnasio es una de ellas.

También la tarde es un tiempo para disfrutar con los amigos, algunos de ellos salen después de comer y no regresan hasta la noche.

La cena es siempre voluntaria. Desde las 20:00 horas hasta las 22:15 horas pueden cenar cuando quieran. La llegada al Centro de domingo a jueves es hasta las 23:00 horas, momento en el que se apaga la televisión, se fuma el último cigarro fuera del recinto y alrededor de las 23:30 horas deben estar ya todos en sus cuartos. Si algún chico decide salir del Centro más tarde de esa hora tendrá una sanción económica, a no ser que por circunstancias especiales se valore darle permiso Y si algún chico se retrasa en la llegada le tocará esperar fuera el tiempo proporcional.

El educador de noche debe controlar que no se molesten unos a otros y que cada uno esté en su habitación.

El viernes es el día de propina, aunque los que no hayan tenido ningún descuento durante la semana habrán cobrado 5 euros de adelanto el miércoles.

Los fines de semana y los festivos el horario se flexibiliza. La hora de levantarse se alarga hasta las 11:00 horas y el desayuno se prolonga hasta las 12:00 horas. Las comidas y las cenas son voluntarias, alargándose el horario de la cena hasta las 3:00 horas. La televisión puede estar encendida todo el día hasta las 23:30 horas el viernes, el sábado y las vísperas de festivo, los domingos hasta las 23:00 horas. Los educadores trabajan el fin de semana completo, menos los turnos de noche, lo que favorece que desde el Centro se puedan programar actividades para esos momentos, (excursiones, fiestas de los pueblos de alrededor, paseos en bici...). La hora de llegada al Centro también se retrasa los viernes, sábados y vísperas de festivo hasta la 1:00 horas para los menores de 16 años y hasta las 3:00 horas a partir de los 16. Si no viene a dormir, se considera una fuga y si aparece en la Residencia a la mañana siguiente, no podrá llegar y meterse en la cama. El objetivo de la medida es que el menor entienda que no puede venir a la hora que él quiera para después pegarse durmiendo a hasta altas horas. Esto le supone al menor una sanción económica y la pérdida de privilegios durante una semana (no poder participar en las actividades extraordinarias organizadas por el centro, no puede comprarse ropa, no tiene adelanto el miércoles y el primer día del fin de semana siguiente deberá venir a las 23:00h). En caso de que un menor no regrese al centro en 24 horas denunciaremos su desaparición a la policía.

En el verano y periodos vacacionales se intenta seguir el mismo ritmo que durante el resto del año, aunque se flexibilizan algunos aspectos.

Puesto que por las mañanas, salvo los que acuden clases de español, tienen el tiempo libre, desde el Centro se organizan actividades: taller de vida cotidiana, de manualidades, visitas a museos, actividades deportivas en las casas de juventud, cuidado del entorno y del huerto... también tenemos pases para la piscina de la Diputación Provincial de Zaragoza que está a 5 minutos de la Residencia. Los fines de semana se suelen organizar excursiones a espacios naturales de la provincia de Huesca y también alguna salida a la playa de 2 ó 3 días que les haga romper un poco la rutina diaria.

La baja del centro

Los menores permanecen en el Centro hasta que son dados de baja por el Servicio Provincial de Menores. La baja en el centro puede darse por los siguientes motivos:

- Por mayoría de edad: al cumplir los 18 años, el menor deja de depender del Servicio Provincial de Menores y debe abandonar la Residencia. Suele ser un momento bastante duro para los chicos, ya que es el momento de enfrentarse a la vida sin apoyos y de dejar la protección que han tenido en el Centro. Para algunos menores existe la posibilidad de acceder a un PEP (Proyecto de Emancipación Personal), puente entre la tutela y la emancipación real, que ofrece apoyo personal, laboral, residencial y

económico. Pero como el número de plazas es bastante limitado, hay muchos menores que al cumplir los 18 se quedan en la calle. Se intenta que a través del Servicio Provincial de Menores se busque alguna alternativa para el chico, pero en la mayoría de los casos somos los educadores, yendo más allá de lo que marcan nuestras funciones propiamente dichas quienes buscamos entre todos los recursos existentes, para que el chico tenga alguna salida.

- Para algunos menores la alternativa es volver con sus familias. Esta es una opción que viene marcada desde el Servicio Provincial de Menores que es el encargado de los procesos de intervención familiar. Dado el perfil de nuestros menores y las características del Centro (autonomía), esta opción sólo se da en contadas ocasiones.

Para todas estas situaciones se realiza un informe de desinternamiento que se le envía a su coordinador de Menores donde se expone la situación actual del chico y se le recomienda para su incorporación en un PEP, si va a dejar el Centro por mayoría de edad. O el retorno a su núcleo familiar, especificando las intervenciones realizadas hasta llegar a tomar esa decisión.

- En algunos casos la baja del menor se produce por su ingreso en el centro de Reforma. Normalmente una vez concluida su estancia allí, el menor regresará al Centro nuevamente.

Aspectos a trabajar.

Antes he comentado que con cada chico/a se realiza a los dos meses de su llegada una programación con unos objetivos definidos para cada una de las áreas en las que queremos centrar nuestro trabajo. Cada 6 meses, el educador de referencia debe elaborar un informe en el que se refleje la situación en la que se encuentra el menor en cada una de las áreas que han quedado definidas en la programación inicial. Una especie de evaluación continua donde se revisa la consecución de los objetivos planteados, dónde estamos, dónde queremos llegar y qué debemos modificar para conseguirlo.

Salud.

En esta área incluimos los siguientes aspectos

- Hábitos alimenticios: desde el servicio de cocina se elabora un menú equilibrado adaptado a la edad de los menores. Dieta sin cerdo para los musulmanes o menús especiales en caso de alergias o enfermedad, o regímenes por prescripción médica. Se intenta respetar los gustos de cada uno, pero siempre procurando que los menores coman variado y en la cantidad adecuada, motivando a probar cosas nuevas a los más reacios, pero sin llegar al punto en el que se sientan agobiados, o repartiendo las cantidades cuando hay algunos que comen más de lo debido y podrían dejar sin comida a alguno de sus compañeros.

En el caso de que se detectase algún trastorno alimentario, nos pondríamos en contacto con el médico para que valorase él la situación y se tomasen las medidas oportunas.

- Higiene personal: la mayoría de los chicos no necesita supervisión, teniendo una higiene personal adecuada, pero en algunos casos hay que supervisar que los menores adquieran hábitos de higiene diarios: ducha diaria, higiene bucal, que se cambien habitualmente de ropa, que ésta esté limpia y que sea adecuada para la estación del año en la que nos encontramos. Cuando vemos que alguno de los menores empieza a fallar en estos temas y las conversaciones puntuales con algún educador no han servido como llamada de atención, en las reuniones de equipo se traza la estrategia a seguir teniendo en cuenta las características del menor. Se propone a algún educador con el que el chico sienta más afinidad para que ambos elaboren un plan conjunto para ir trabajando el tema. Es importante contar con la participación del chico y que sea él mismo el que diseñe su propio programa junto con el educador. Si finalmente esto tampoco funcionase, se buscarían nuevas alternativas. Por ejemplo, podría tratarse de una pequeña sanción económica, o cualquier otra cosa que se nos pudiese ocurrir, partiendo siempre de cómo es el chico y cómo mejor le podemos ayudar., hasta conseguir crear un hábito en él.

- Adiciones: se trabaja la prevención a través de la información y fomentando la ocupación del tiempo libre en actividades que los mantengan alejados de situaciones de riesgo. Dentro del Centro está totalmente prohibido el consumo y la tenencia de cualquier tipo de droga, pero controlar lo que ocurre fuera de la Residencia no es tarea sencilla. La mayor adicción que se da entre los menores que tenemos en la actualidad es el consumo de porros, aunque también se dan casos de consumo de alcohol, aunque de forma esporádica y algún caso de inhalación de disolvente.

Normalmente el protocolo que seguimos es, una vez detectado el consumo nos ponemos en contacto con el coordinador del chico. Desde el Servicio de Menores el chico es derivado al recurso más adecuado para su posterior tratamiento. Cuando inicia la terapia solemos acompañar al menor en su primera cita y después hacemos el seguimiento de su asistencia. Si vemos que no ha acudido hablamos con el menor para ver qué ha pasado, si se trata de una situación puntual, es una causa justificada o no quiere ir, siempre notificando todas las ausencias a su coordinador. En estos casos es muy importante la implicación del menor. Siempre se intenta trabajar con los chicos el que sean conscientes de la necesidad de que acudan, puesto que si ellos no lo ven, lo más seguro es que dejen la terapia.

- Educación sexual y conductas de riesgo: estos temas se suelen tratar de forma distendida en nuestras conversaciones entre los chicos y los educadores o de forma individual. Se pretende que los menores hablen de estos temas con normalidad, confianza y respeto. Se les transmite toda la información que precisen principalmente encaminada a la prevención de embarazos y conductas de riesgo, o cualquier otra duda que les pueda surgir. El centro dispone de preservativos para los menores que mantiene relaciones sexuales.

Desde el Servicio Municipal de la Salud las chicas reciben supervisión ginecológica y se les asesora sobre planificación familiar. Que los chicos acudan es un reto que todavía no hemos conseguido.

- Revisiones médicas: una de las primeras cosas que hacemos cuando un menor llega al centro es el cambio de médico de familia. Puesto que todos los chicos vienen derivados de otros centros (COA, Reformatorio), junto con los informes que nos adjuntan a su llegada, recibimos un informe médico donde nos cuentan en qué situación está el chico: pruebas que tiene pendientes, calendario de vacunación acelerada, tratamientos médicos, medicación que toma... Normalmente solemos hacer una primera vista a su nuevo médico de familia para llevarle el informe médico y que conozca al chico y continuar con el seguimiento.

Mientras dura su estancia en el Centro intentamos inculcarles el uso racional de los servicios sanitarios acompañando al chico al médico cuando esté enfermo o precise de alguna revisión. El que vayan solos o acompañados dependerá del grado de autonomía del chico: dificultades idiomáticas, capacidad de resolución... A veces hay chicos que pueden ir solos en algunos casos y en otros no.

- Valores y actitudes de consumo responsable y cuidado del medio ambiente.

Dentro del tema de la salud también se intenta inculcar a los menores, hábitos de consumo responsable. Intentar que los menores no se echen en el plato más comida que la que vayan a comer, separar la basura orgánica, los plásticos, y el papel y los cartones, insistirles en que apaguen las luces cuando no las usan, que se impliquen en el cuidado y limpieza de los jardines, el huerto y zonas exteriores, el respeto del silencio en los tiempos de descanso, el respeto de los espacios comunes, el reparto equitativo de los alimentos... son algunas de las acciones que vamos introduciendo como parte de su cotidianidad.

Relaciones familiares.

En la Residencia no realiza trabajo familiar de forma directa. La coordinación entre el Centro y la familia se lleva desde el Servicio Provincial de Menores no interviniendo nosotros directamente, aunque si trabajamos este aspecto con los menores que están a nuestro cargo.

Podemos establecer dos tipos de intervenciones bien diferenciadas.

- Menores no acompañados: la situación de duelo que vive el menor y la desconfianza que siente hacia los adultos hace que en muchas ocasiones este sea un tema del que le cueste hablar. Normalmente es un tema que no abordamos los primeros días, cada menor tiene su proceso y es mejor que sea el propio chico el que busque su momento, nosotros debemos facilitarle ese espacio de confianza. Es un tema que tratamos con bastante delicadeza y siempre de una manera muy distendida, que no se sienta interrogado, procurando que entienda que el echar de menos a su familia es algo natural que a todos nos pasa. Solemos indagar si mantiene contacto con ella y con cuanta asiduidad, si les llama por teléfono o chatea por internet... Pensamos que es importante que no pierdan el contacto y que sigan hablando con sus familiares.

Respecto al menor, nuestra intervención se centra en trabajar el desarraigo y el acompañamiento en su proceso de duelo. Celebrar sus Fiestas, dejar que cocinen sus platos típicos y los compartan con todos nosotros, intercambiar conversaciones sobre diferencias culturales son algunas de las cosas que solemos hacer para que se sientan más cerca de sus costumbres. Queremos que entiendan que valoramos su cultura al igual que la nuestra y no nos sentimos superiores, ni tratamos de imponernos.

- Menores con problemas familiares.

Aquí será el coordinador del caso el encargado de la intervención familiar, por lo que nosotros principalmente nos ocupamos de observar las reacciones del menor respecto a este tema y transmitírselas al coordinador. Respecto a nuestro trabajo directo con el chico, la intervención vendrá definida de acuerdo a las pautas que marque el coordinador que es el que conoce ambas partes.

Desarrollo emocional e intelectual.

- Cognitivo intelectual: respecto a este punto el perfil de los menores es muy variado debido a que los contextos de procedencia son muy distintos. Carecemos de valoraciones diagnósticas sobre sus capacidades intelectuales. Todos quieren formarse y trabajar, pero esto no siempre se traduce en resultados positivos. Los fracasos, la mayor parte de las veces no se deben a la falta de capacidad, si no a que han desarrollado destrezas para desenvolverse en otros contextos, pero no esté o simplemente no se han desarrollado adecuadamente, (desconocimiento del idioma, absentismo escolar, diferencias culturales, falta de motivación, falta de límites...)

Como ya he comentado antes, el Centro dispone de un espacio para el estudio donde se trabajan las herramientas básicas para el manejo en la vida cotidiana, y se intentan paliar las carencias y dificultades que tienen los chicos. Se trabaja siempre desde las creencias, los valores y la forma que tiene los chicos de percibir el mundo, utilizando y reforzando el lenguaje positivo.

- Afectivo emocional: en este punto las carencias de los menores son bastante grandes. La lejanía de sus familias, física y/o emocional en un periodo de la vida en el que los referentes son tan necesarios, provoca heridas no siempre fáciles de curar o que requieren de mucho tiempo.

La apertura emocional hacia los demás suele ser buena aunque no todo lo profunda que nos gustaría. Es en su grupo de iguales donde muchas veces encuentran a su confidente, a esa persona de confianza a la que muestran su cercanía y afecto. Tras un principio de desconfianza hacia los educadores, poco a poco vamos viendo como las barreras se rompen y podemos sentirnos más cercanos a ellos. Desde el equipo educativo intentamos crear esos espacios donde se sientan a gusto para compartir sus dificultades, problemas y también sus alegrías, aunque somos conscientes de que por desconfianza hacia los adultos hay muchas cosas que desconocemos y que si nos las contaran podríamos ayudarles mucho mejor en su proceso de crecimiento.

A través del refuerzo positivo vamos trabajando la autoestima y el autoconcepto, construyendo entre todos una imagen más positiva de ellos mismos y haciendo que se descubran a sí mismos y adquieran nuevas habilidades.

El desarrollo de la inteligencia emocional es otro punto a trabajar. No siempre la tristeza y la frustración la canalizan de forma adecuada, sino a través de actitudes evasivas y desmotivadoras, o generando situaciones conflictivas entre ellos o con nosotros. Mediante el acompañamiento personalizado buscamos que el menor se sientan escuchados y valorados, expresen como se sienten, reflexiones sobre sus actitudes y poco a poco vayan modificando todo aquello que les dificulta su proceso de crecimiento.

- Valores y actitudes: a través del diálogo y de la dinámica del Centro se ha trabajado el respeto hacia los demás en las relaciones personales, la participación en la vida de la Residencia y en su proceso personal, el respeto a la propiedad ajena, el valor de lo comunitario, la cultura como valor fundamental para compartir, el diálogo como instrumento en la resolución de los conflictos frente a las conductas violentas, la ayuda a los demás...

Autonomía personal.

- Orden de la habitación, armario y espacios comunes.

En lo referente a su cuarto, se controla que lo tengan ordenado, que cuiden sus cosas y que la ropa esté limpia y ordenada en el armario. Al igual que en el tema de la higiene personal, hay chicos que no necesitan supervisión en este aspecto, mientras que con otros hay que estar más encima. En estos casos se habla con el chico para que ordene su habitación y lave su ropa haciéndole ver que no se trata de ir de tras de él, si no transmitiéndole la importancia de cuidar las cosas por el bienestar de uno mismo. Si esto no funcionase habría que tomar medidas más drásticas que ayudaran a crear hábitos, siempre contando con la implicación del menor en la nueva estrategia.

El Centro dispone de un cuarto de lavadoras y secadoras que los menores pueden utilizar. Normalmente es el personal de limpieza quien se encarga de esto en turno de mañana, pero si los chicos tienen que lavar algo por la tarde o el fin de semana también pueden hacerlo. Se aprovecha este espacio para enseñarles el uso racional de las máquinas.

- Tareas domésticas: pese a que se trata de un Centro de Autonomía, uno de nuestros puntos débiles es la falta de espacios para trabajar este aspecto. El centro dispone de servicio de cocina y limpieza siendo el personal contratado, el encargado de realizar estas tareas. Si que se trabaja que los menores se impliquen en el cuidado y orden de su habitación y espacios comunes, así como de que aprendan a lavar la ropa usando la lavadora por las tardes y los fines de semana.

Respecto a la cocina, durante el año se organizan talleres en las que los educadores y menores cocina juntos, también se fomenta que los menores extranjeros preparen platos de sus países y nos enseñen nuevas recetas.

En verano, procuramos realizar actividades para que los chicos aprendan a organizar una casa: presupuestos semanales y mensuales, elaboración de menús, ir a la compra... la actividad del huerto también está pensada para que los chicos aprendan cuales son los productos de temporada y que es más económico y mejor consumir en cada momento. Se intenta conocer las dificultades que tiene cada chico y que cosas debería aprender antes de que se produzca su salida mostrando mayor disponibilidad los educadores a la hora de resolver sus dudas cuanto más cerca está su fecha de salida.

La realidad nos dice que este es un punto difícil de trabajar por las características del Centro y por el poco interés que suelen mostrar los menores respecto a estos temas, quitando el tema de la cocina. Muchos de ellos no son conscientes de sus carencias hasta que no están fuera.

- Administración económica: cada menor dispone de su paga semanal y de un sobre a su nombre que guardamos en la caja fuerte, donde puede guardar sus ahorros. Pese a que no es mucho el dinero del que disponen, los hay que consiguen ir ahorrando para luego comprarse algún caprichillo, pero también los hay que a los dos días ya no tiene nada.

Se han intentado programar talleres para trabajar la economía doméstica y darles herramientas para elaborar un presupuesto mensual o semanal, aunque de momento no hemos tenido mucho éxito por la falta de participación e implicación de los chicos hacia estos temas.

Relaciones sociales.

- Relaciones con sus compañeros: podemos describir la situación actual del centro como bastante buena respecto al ambiente que se respira. Aunque cada uno tiene sus amigos fuera del centro, las relaciones entre los compañeros son bastante respetuosas, prestándose las cosas entre ellos, compartiendo conversación en la mesa o en los espacios comunes o participando juntos en las actividades comunes. Los tres chicos subsaharianos tienen una relación especial al compartir cultura e idioma. Sí que es cierto que la desaparición de un móvil a uno de los menores ha generado cierta sensación de desconfianza entre ellos y están más alerta a la hora de guardar sus cosas. A veces también se genera algún pequeño conflicto entre ellos, por el mando de la televisión por ejemplo, pero la mayor parte de las veces lo arreglan entre ellos o simplemente hace falta la presencia de algún educador para que medie un poco y todo quede resuelto. Si se producen desavenencias más serias se les insiste en que no pretendemos que sean amigos, pero si deben aprender a respetarse mientras tengan que compartir espacio, y utilizar siempre el diálogo como instrumento de interacción entre ellos antes de que se genere un conflicto.

- Relaciones con los educadores: el trato con los educadores suele ser bastante bueno intentando establecer con los menores una relación de confianza y respeto. Nuestro estilo educativo es el democrático Somos sus figuras de referencia, por eso es importante que nos sientan cercanos, que sepan que realmente nos importan y que vamos a ser firmes cuando tengamos que serlo, porque eso es bueno para ellos. Los límites siempre deben estar muy claros y las normas también. Eso no quiere decir que

tengamos que ser rígidos, cada chico es un caso diferente y puesto que trabajamos con población adolescente con capacidad de razonar, el diálogo y la negociación son herramientas habituales en nuestro trabajo. Como ya he comentado anteriormente, aunque cada chico tiene un educador de referencia e intentamos que todas nuestras decisiones sean de equipo, es cada menor quien termina eligiendo al educador o educadores con los que se siente más cómodo a la hora de compartir lo que lleva dentro, y esto es algo que asumimos como parte normal del proceso de desarrollo social y humano de cada menor y de nuestro trabajo.

En la intervención con los menores, no sólo es importante trabajar con los chicos, también es importante conocerse a uno mismo y saber gestionar sus emociones. De esta manera se evitará proyectar situaciones personales o personalizar las cosas. También es importante saber cómo enfrentarse a los conflictos y cómo resolverlos, a la vez que ser capaz de sacar lo mejor de cada chico para realizar un buen acompañamiento en su proceso de crecimiento.

Formación.

- Idioma: este es un punto especialmente importante para los menores procedentes de países de habla no hispana. El desconocimiento del idioma dificulta enormemente los procesos de integración y su continuidad en España, por lo que cuando llega un menor de estas características rápidamente se le apunta a cursos de español adecuados a su nivel. Entendemos que cuando se juntan varios menores que hablan en el mismo idioma se comuniquen entre ellos utilizando su lengua materna, aunque se les invita a hablar en español cuando comparten espacio con menores de otra procedencia, por respeto a los que no les entienden. También se les invita a hablar lo más posible en español como una forma de práctica, haciéndoles siempre entender que no es que nos moleste que hablen en su lengua, sino que cuanto más hablen en español más rápido y mejor aprenderán. Solemos pedir a los chicos que nos enseñen palabras en su lengua, el conocimiento de su idioma también es importante para nosotros.

- Formación académica y laboral: este es un punto que consideramos muy importante tanto para el desarrollo del chico a nivel intelectual y personal, como a nivel integrador y punto importante en su proceso de autonomía.

Como los perfiles con los que trabajamos son diversos nos encontramos con diferentes situaciones.

La mayoría de nuestros chicos cursan PCPI donde adquieren una formación laboral y unos conocimientos básicos de carácter general. Los cursos se eligen respetando los intereses del chico aunque a veces hace falta orientarlo hacia otras posibilidades cuando no hay disponibilidad de plazas. Los menores de 16 años que están obligados a cursar las ESO, se les inscribe en el instituto. El orientador del colegio junto con el insertor laboral del Centro, valoran si debe asistir a clases con adaptaciones curriculares o es mejor derivarlo a un aula externa, para que una vez haya cumplido los 16 años curse un PCPI.

Una vez concluido el PCPI se les anima a presentarse a las pruebas de grado medio para que sigan ampliando su formación, o bien que se inscriban en los cursos de formación de adultos y terminen la ESO.

Algunos menores que anteriormente han tenido un proceso de escolarización normal, cursan grados medios o bachillerato.

También hay casos en los que les cuesta mucho ir a clase. Con estos chicos se realiza un seguimiento continuado intentando motivarles, trabajando coordinadamente con los centros donde están matriculados. Si esto no funciona y finalmente dejan el curso colgado, se les intenta buscar alternativas educativas más cortas para que adquieran algún tipo de formación.

El centro cuenta con un insertor laboral que es el encargado de realizar todo el proceso de matriculación, seguimiento y coordinación con los centros, contando siempre con el resto de educadores, de tal forma que nos sintamos igualmente implicados en los procesos de formación.

- Inserción laboral: dada la situación actual este es un punto difícil de trabajar, de hecho, en el último año, ninguno de nuestros chicos está trabajando. Si que se les orienta en la búsqueda de empleo: inscripción en el INAEM, búsqueda de empleo a través de internet, enseñarles los recursos que ofrecen otras entidades en la búsqueda de empleo y prestación de ayudas... Desde el Centro también se mantienen contactos con empresas.

Un punto importante es la elaboración del currículo. Tal como comenta el insertor laboral en el informe del segundo semestre que aparece en la memoria: *“se aprovecha este momento, para poner en valor sus competencias, reforzando así su autoestima, y también para hacer hincapié en sus carencias de formación o falta de experiencia profesional, con el propósito de que sean conscientes del esfuerzo a realizar y de valorar las oportunidades de formación que tienen”*



Conclusión

Aquí dejo algunas reflexiones sobre todo lo expuesto anteriormente:

- El perfil de los menores con los que trabajamos es dinámico, los educadores debemos tener capacidad de adaptación para adaptarnos a las nuevas realidades.

- La diversidad en un equipo educativo es enriquecedora, siempre y cuando exista una cohesión entre sus miembros y todos posean las competencias adecuadas para realizar su labor educativa.

- El delegar funciones específicas en ciertos miembros del equipo, insertor laboral, educador de referencia por ejemplo, puede suponer un obstáculo en el buen funcionamiento de la dinámica del Centro. El resto del equipo educativo no puede dejar de implicarse en este tipo de funciones.

- Las normas y los horarios marcan la dinámica del Centro. Debemos ser firmes, pero no rígidos a la hora de aplicarlas. Trabajamos con población adolescente por lo que el diálogo y la negociación tienen que ser parte de nuestros instrumentos de trabajo. Las normas se flexibilizan porque existen argumentos y situaciones que así lo requieren, nunca por miedo al conflicto.

- No existen culturas mejores que otras, la diversidad siempre es un valor.

- Las características del Centro donde la implicación de los menores en las tareas domésticas es tan escasa dificulta su proceso de autonomía y les da a los menores una visión de la realidad deformada.

- La Residencia tiene que ser un sitio donde los chicos se sientan a gusto. Es bueno que pasen tiempo fuera del Centro y sean autónomos, pero también es bueno que sientan el Centro como su hogar. Si no, corremos el riesgo de que se crean que viven en hotel donde no interactúan con nadie.

- Las excursiones, las actividades programadas, la celebración de las Fiestas, las conversaciones informales son espacios necesarios y plenamente enriquecedores en la dinámica del Centro.

- Por el contrario, la desconfianza de los/las menores hacia los adultos es una de las grandes dificultades de nuestro trabajo. El que no sepamos crear espacios de confianza en los que el/la menor se sienta escuchado y acompañado, hace que desconozcamos como son nuestros/as menores y no les podamos ayudar correctamente.

- Acompañamos a los chicos/as en su proyecto educativo. Somos sus referentes, nunca sus colegas.

- La capacidad de escucha, el saber ponerse en el lugar del otro, el conocernos a nosotros mismos, saber gestionar los conflictos, tener una mente abierta y ser flexibles, ser conscientes de que podemos equivocarnos y que es bueno reconocer nuestros errores, son características que deben definir a los educadores de un Centro educativo.

- Cada menor lleva su mochila con su historia a cuestas. En la mayoría de los casos la vida ha sido bastante dura con ellos, pese a su corta edad. Una de nuestros grandes retos es enseñarles a romper los bloqueos que les impiden crecer, a asumir la responsabilidad de sus actos y a encontrar dentro de ellos las herramientas que les ayudarán a afrontar la realización de una forma sana y constructiva.

- Cada chico es único e irrepetible, para cada uno construimos su proyecto. Cuanto más podamos implicar al menor en este proceso, mejores resultados obtendremos.

- Los menores son los protagonistas de su historia, sin su implicación nuestro trabajo es imposible.

Referencias Bibliográficas

Instituto Aragonés de Servicios Sociales, Arquisocial. (2013). Centros de protección de menores Juan de Lanuza I y II. Memoria anual 2012.

Escuela Universitaria Estudios Sociales, Instituto Aragonés de Servicios Sociales. (2007). Proyecto Autonomía Personal. Manual de Buenas Prácticas, Vol I.



13. EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS CON POBLACION EN RIESGO DE EXCLUSIÓN SOCIAL

José Antonio Ayuso Marente

Teresa Sibón Macarro

María Aránzazu Núñez Fernández

Resumen

Un grupo de profesionales de la enseñanza llevamos varios años comprometidos en actuaciones e investigaciones en relación con la enseñanza y el desarrollo de competencias educativas hacia la enculturación. En este estudio presentamos una serie de experiencias relevantes con el objeto de resaltar el conocimiento y la valoración de otras culturas. Comprendemos que con ello se contribuye a la eliminación de prejuicios y estereotipos que dificultan la convivencia.

Hemos seleccionado algunas de las experiencias desarrolladas en colaboración con Universidad de Cádiz (“UCA Participa”), ECOSOL-SORD (Internacional), Federación Andalucía Acoge, Centro de Formación del Profesorado (Cádiz) y Centros de Educación Primaria y Secundaria situados en las provincias de Tánger-Tetuán (Marruecos), y Cádiz (España). A través de ellas, queremos mostrar lo que entendemos como buenas prácticas educativas en actuación intercultural. Tras ello, ofrecemos una reflexión sobre propuestas de mejoras, atendiendo a diversos factores socio-culturales, como contribución al desarrollo de competencias educativas y culturales.

Palabras clave: Interculturalidad – Educación – Menores – Riesgo de Exclusión.

Introducción

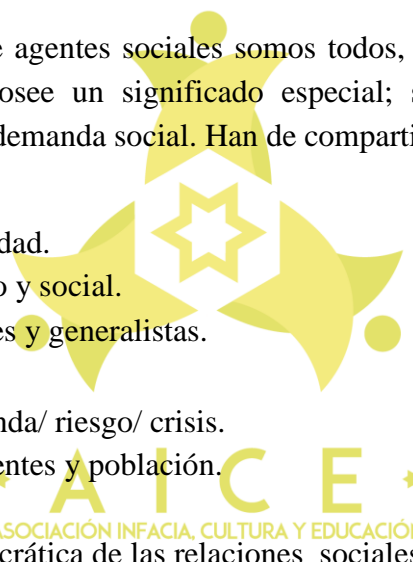
Nuestra sociedad actual, con toda su diversidad, nos demanda que pongamos el foco de atención en la gran heterogeneidad cultural que encontramos en todos los contextos. Uno de ellos es el Educativo, más concretamente el escolar y de aula. Este contexto debe enriquecerse con los resultados que son fruto de la reflexión sobre el fenómeno de la inmigración en el espacio educativo. Igualmente, la consiguiente pluralidad cultural debería enriquecer a la Sociedad, y esta, a su vez, debería gestionar de manera eficaz la integración social y una adecuada convivencia entre diversas culturas.

“A menudo, la inmigración proveniente de otros países cuya cultura es diferente, provoca actitudes de rechazo; en muchos casos es percibida como un problema al que se le debe dar una pronta respuesta.” (Terrón, 2010:155-156)

El papel cultural de la escuela hoy es vital. En ella nos jugamos gran parte de la enculturación de los jóvenes de hoy. La relevancia del contenido que se aprende, su significado para quienes lo aprenden, la motivación, sus posibilidades para favorecer capacidades de expresión, comunicación, valores, etc, son aspectos fundamentales y decisivos para la formación de una ciudadanía con una competencia social ajustada. (Ayuso, 2010)

De la misma manera, es fundamental que nuestra sociedad sea capaz de poner en valor el bagaje académico-cultural que traen las personas que han emigrado a nuestro país buscando una mejora de la calidad de vida. Es un marco evolutivo muy plural en su caracterización, y su complejidad estriba en las mismas perspectivas sociales que la abordan.

No hay duda en que agentes sociales somos todos, en mayor o menor medida. En el ámbito educativo posee un significado especial; sin embargo, la educación siempre da respuesta a una demanda social. Han de compartir aspectos de:

- 
- Complejidad y diversidad.
 - Carácter educativo y social.
 - Funciones flexibles y generalistas.
 - Responde a una demanda/ riesgo/ crisis.
 - Identidades de agentes y población.
 - Valores y cultura.
 - Concepción democrática de las relaciones sociales.
 - Aprendizaje colaborativo. Eclecticismo

Aquellos informantes primeros nos dan un panorama hacia el futuro de esos menores que llegan en edad escolar a nuestro país. Las actuaciones educativas están sujetas a las leyes, pero no se cierran ni acaban en ellas. Todos somos agentes sociales, lo único que se requiere es reavivar el compromiso.

Finalmente decir, que respecto a la experiencia E, hemos reseñado las referencias de los informantes convirtiendo en una aleatoria referencia su nombre, al que hacemos seguir de la fecha en la que fueron realizadas las entrevistas, junto con la procedencia seguida de la edad que entonces tenían. De este modo, la identidad queda resguardada y la datación conserva su vigencia.

Descripción de experiencias

Experiencia A. Período 2006-2009

Nombre de la Experiencia:

Proyecto de intercambio cultural “Miradas entrelazadas: Tetuán-Trebujena”

Gestores:

Personal del Instituto de Enseñanza Secundaria “Alventus”, Trebujena (Cádiz-España) y los Centros Educativos “Chariff Idrissi” y “Fakin Murir”, Tetuán (Marruecos)

Descripción de la Experiencia:

Se trata de un Estudio de Caso basado en un Análisis de Buenas Prácticas en Educación Intercultural en el que podemos encontrar un magnífico proyecto de intercambio cultural “Miradas entrelazadas: Tetuán-Trebujena”, realizado entre el IES Alventus de Trebujena (Cádiz) y los centros Chariff il Idrisi y Fakhir Murir de Tetuán (Marruecos).

Este proyecto se desarrolló entre los cursos académicos 2006/07 y 2007/08, y tenía como objetivo el aumento del conocimiento y valoración de la cultura marroquí y la eliminación de prejuicios y estereotipos. Las principales razones que nos lleva a considerar la experiencia del IES Alventus como un ejemplo de “buenas prácticas” en educación intercultural son:

- Implicación de todo el claustro, aunque a partir de un fuerte liderazgo del coordinador del proyecto, que es quien propone y diseña el proyecto. Destaca también el apoyo del equipo directivo y el AMPA, que participaron activamente en el proyecto.
- Trabajo de contenidos propios del proyecto intercultural –en este caso, de la cultura marroquí- en todas las áreas curriculares (biología, educación física, filosofía, francés, geografía e historia, música, inglés) y no sólo en las que tradicionalmente se consideran más propicias para ello, como las de ciencias sociales, educación para la ciudadanía o tutoría. Transversalmente, se ha trabajado este tema en todas las asignaturas.
- Verdadera interculturalidad, intercambio, relación entre las dos culturas (marroquí y española). Durante todo el proyecto hubo una estrecha colaboración entre los profesores del IES Alventus y los de los centros Chariff il Idrissi y Fakhir Murir de Tetuán (Marruecos).

- Se dedica un tiempo muy amplio a este tema durante el período en el que el proyecto estuvo vigente. La cultura marroquí “invadió” durante este período todos los ámbitos curriculares y los espacios comunes (biblioteca, exposiciones) del centro.
- Este proyecto no se queda en los elementos más folclóricos de la cultura de “los otros”, sino que profundiza en ella, dando a conocer a los alumnos desde las similitudes entre los ecosistemas andaluces y el Rif marroquí hasta los estilos musicales y los juegos tradicionales de esta zona.
- Limitación a una sola cultura, la marroquí, que permite profundizar mucho en ella, a diferencia de otros proyectos que trabajan la diversidad cultural de un modo más amplio y no profundizan en el conocimiento de ninguna cultura concreta. La cercanía de Marruecos y el gran desconocimiento de este país y esta cultura por parte de la mayoría del alumnado justifica esta elección.
- Llega a todos los alumnos, de todos los cursos y en todas las materias; a diferencia de otros proyectos que sólo trabajan la interculturalidad en algún curso y materia determinado.
- El proyecto combina el ámbito cognitivo (con el estudio de muy diversos contenidos sobre Marruecos y las exposiciones sobre la cultura marroquí) con el vivencial, que viene dado primero por la relación establecida por los alumnos de ambas orillas a través de internet y posteriormente por la visita de los alumnos de Trebujena a Marruecos, donde se relacionaron con los alumnos de allí y sus familias.

ASOCIACIÓN INFACIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Experiencia B. Período 2008-2009.

Nombre de la Experiencia:

Aplicación didáctica del juego para la eliminación de estereotipos sexistas

Gestores:

Personal del Centro de Primaria “Santiago el Mayor”, Medina (Cádiz-España), y Asesor de Formación del Profesorado en el Centro del Profesorado de Cádiz (España)

Descripción de la Experiencia:

Pretendemos presentar, con esta experiencia, una visión del juego como una herramienta útil para eliminar los estereotipos sexistas en el marco de la Educación Física (EF) y de la Educación en general. Desde nuestro punto de vista la actividad lúdica es un recurso educativo cercano a la infancia y facilitador de aprendizajes, por el interés que despierta en el alumnado. El juego puede convertirse en un instrumento didáctico que les aporte una educación integral para la vida, conjugando “saber, saber hacer y saber ser”. En esta experiencia didáctica se argumenta cómo a través del juego se desarrollan procesos de enseñanza y de aprendizaje que tienen en cuenta el respeto a la pluralidad, tan necesario en la sociedad actual. Nos centraremos en la perspectiva de género, tratando de enfocar nuestros planteamientos de forma que la diversidad se aproveche como un elemento enriquecedor.

Gran parte de las relaciones entre niños y niñas de igual o distinto sexo se asimilan jugando. Al jugar, se exteriorizan alegrías, miedos, angustias y ofrece la posibilidad de elaborar compensaciones a sus frustraciones. Es la parte más importante de sus vidas, además de una herramienta imprescindible en Educación Física, al menos como la entendemos en la actualidad. Además aporta una serie de experiencias que responden a las necesidades específicas de las etapas del desarrollo.

El juego puede convertirse en un instrumento didáctico que aporte una educación integral para la vida, conjugando “saber, saber hacer y saber ser”. En esta experiencia se ofrece una visión del juego como herramienta útil para eliminar los estereotipos sexistas, de forma que la diversidad se aproveche como un elemento enriquecedor.

Hay actividades que cuando se practican desde edades tempranas tienen un gran valor coeducativo porque las exigencias técnicas se dan en igualdad de condiciones para todas y todos, dan lugar a situaciones que fomentan la desinhibición y nos pueden ayudar a romper con la concepción de que hay “juegos para niños y juegos para niñas”.

La experiencia que presentamos es fruto de la experiencia con alumnos y alumnas de primaria donde, debido a las características del momento evolutivo en que se encuentran, es relativamente sencillo intervenir para aportarles ideas lúdicas sin que lo tomen como una intromisión adulta en su mundo. Tienen suficiente capacidad para razonar y hacer una crítica constructiva sobre cualquier aspecto donde entren en juego los valores humanos. Se ha comprobado tanto en las sesiones de Educación Física como en los recreos y otros tiempos de ocio, que cuanto menos conocimiento acerca del origen y los estereotipos relacionados antes de practicar los juegos por primera vez, menos rechazo muestran hacia ellos.

La importancia que tradicionalmente se otorgaba a la masculinidad o a la feminidad a la hora de decidirse por un juego u otro limitaba mucho las elecciones y es fácil hacer entender a las chicas y chicos de hoy, que los niños y niñas de ayer sólo

tenían la mitad de las oportunidades de hoy ya que se les vetaba o se les miraba mal a la hora de practicar los juegos propios del sexo opuesto.

Debemos trabajar desde los parámetros de “conocernos para respetarnos” y “respeto a las diferencias sin provocar ni permitir la desigualdad”. Se trata de generar un cambio de actitud hacia la práctica lúdica donde nadie sienta que se le discrimina y que desde un punto de vista objetivo no exista discriminación en ningún sentido ni ámbito, ni espacial, ni de sometimiento de unos a otras o de unas a otros y que se den relaciones de justicia y equidad.

Nos planteamos con esta propuesta de trabajo, una serie de objetivos para el alumnado, acompañados de una serie de compromisos metodológicos por parte del profesorado. Queremos llevar a cabo un cambio progresivo en la dinámica de relaciones interpersonales y contribuir con ello a una verdadera educación para la igualdad de oportunidades.

Trataremos de que el alumnado llegue a:

- Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas y la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres.
- Participar en juegos y otras actividades, estableciendo relaciones constructivas y equilibradas con el resto del grupo.
- Desarrollar todas las cualidades individuales con independencia del género.
- Construir una identidad sexual en la que lo femenino no esté subordinado a lo masculino, rechazando el modelo masculino como universal.
- Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas.

La Unión Europea, en sus Recomendaciones del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente, identifica las ocho siguientes: Comunicación en la lengua materna; comunicación en lenguas extranjeras; competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología; competencia digital; aprender a aprender; competencias interpersonales, interculturales y sociales, y competencia cívica; espíritu de empresa y Expresión cultural. Este documento define las competencias como combinación de conocimientos, capacidades y actitudes aptas para un contexto determinado. Las competencias clave son aquellas que todas las personas precisan para su desarrollo personal, ciudadanía activa, inclusión social y empleo (CCE, 2005)

En España (R.D. 1513/2006 y 1613/2006), en el marco de la propuesta realizada por la U.E, se han identificado ocho competencias básicas para la educación primaria y secundaria: 1. Competencia en comunicación lingüística; 2. Competencia matemática; 3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico; 4. Tratamiento de la información y competencia digital; 5. Competencia social y ciudadana; 6. Competencia cultural y artística; 7. Competencia para aprender a aprender y 8. Autonomía e iniciativa personal.

A la luz de este breve análisis donde se establece una relación entre los objetivos objetivos y las competencias básicas de esta experiencia, podemos concluir que se centra en las competencias 5 y 8. Siguiendo la descripción que de cada una de ellas se hace en el Anexo I del REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria, destacamos algunos aspectos que tienen concordancia con nuestra visión de la coeducación a través del juego.

En lo que respecta a la competencia social y ciudadana podríamos decir que en ella están integrados conocimientos diversos y habilidades complejas que permiten participar, tomar decisiones, elegir cómo comportarse en determinadas situaciones y responsabilizarse de las elecciones y decisiones adoptadas. Tanto en la actividad lúdica, de carácter espontáneo como en el juego dirigido se dan situaciones que requieren la puesta en marcha de mecanismos que forman parte de esta competencia. La dimensión ética de la competencia social y ciudadana implica tomar conciencia de los valores del entorno, para crear progresivamente un sistema de valores propio y comportarse en coherencia con ellos al afrontar una decisión o un conflicto. Además implica, la valoración de las diferencias a la vez que el reconocimiento de la igualdad de derechos entre los diferentes colectivos, en particular, entre hombres y mujeres. Igualmente la práctica del diálogo y de la negociación para llegar a acuerdos como forma de resolver los conflictos, tanto en el ámbito personal como en el social.

La autonomía e iniciativa personal se refiere, por una parte, a la adquisición de la conciencia y aplicación de un conjunto de valores y actitudes personales interrelacionadas, como la responsabilidad, la perseverancia, el conocimiento de sí mismo y la autoestima, la creatividad, la autocrítica, el control emocional, la capacidad de elegir, de calcular riesgos y de afrontar los problemas, así como la capacidad de demorar la necesidad de satisfacción inmediata, de aprender de los errores y de asumir riesgos.

En la medida en que la autonomía y la iniciativa personal involucran a menudo a otras personas, esta competencia obliga a disponer de algunas habilidades sociales para relacionarse, cooperar y trabajar en equipo, tales como:

- Empatía.

- Valoración de las ideas del resto del grupo.
- Capacidad de diálogo y negociación.
- Adecuada comunicación de las opiniones y decisiones propias.
- Flexibilidad y actitud abierta a la cooperación.

Experiencia C. Período 2009-2013

Nombre de la Experiencia:

Estancia de aprendizaje con régimen de voluntariado sobre la atención de madres repudiadas y de menores y adolescentes marroquíes.

Gestores:

ONGs locales y españolas sitas en Marruecos, en coordinación con Docente del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura ? Facultad de Educación de la Universidad de Cádiz.

Descripción de la Experiencia:

Alumnado de la Facultad era invitado a formar parte de una experiencia de aprendizaje a través de la práctica educativa, y en régimen de voluntariado, con el fin de ampliar su bagaje. Participaban de experiencias con Instituciones con afán de lucro y con otras sin ánimo de lucro alguno, después de lo cual establecían comparaciones descriptivas desde el punto de vista didáctico. Colaboraban en esta iniciativa el Instituto Cervantes, y las congregaciones de las Hermanas adoratrices y las Hermanas Hijas de la Caridad de la Madre Teresa de Calcuta, con sede en Tánger.

Se iniciaba con una visita guiada y descriptiva que cada Institución asumía, explicando sus compromisos de actuaciones en espacios de aprendizaje oficiales y sobre diversos perfiles de acuerdos de cooperación y colaboración. En esos días, los voluntarios inscritos en la experiencia no formal de aprendizaje participaron en las sesiones de aula, presenciaron atención a las madres repudiadas y a sus hijos, colaboraron en el día semanal de atención especial a los adolescentes en riesgo de exclusión social.

Experiencia D. Período 2011-2013

Nombre de la Experiencia:

Procesos de integración social en menores con deficiencia auditiva

Gestores:

Universidad de Cádiz (a través de uno de los docentes responsable del Máster Interuniversitario Cultura de Paz y del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura) ? ECOSOL-SORD

Descripción de la Experiencia:

Se trataba de hacer partícipes a futuros agentes con perfil 'Cultura de paz, Derechos Humanos y Educación' en los procesos de aprendizaje con menores y adolescentes sordos. Las pautas del proceso educativo eran descritas por la escuela local comprometida con esta dedicación; el grupo de población se hallaba en seria situación de riesgo de exclusión social. El proyecto sustentado por entidades dependientes de ECOSOL-SORD favorecían la integración de estos niños y niñas en las escuelas locales, puesto que sin lectura labio-facial y oralización eran pasivamente discriminados; la desmutización y la lengua de signos cooperaban en el desarrollo de sus habilidades comunicativas.

Se produjo una muy interesante cooperación entre las propuestas metodológicas al uso en la sede marroquí y las que se vivían en comunidades autónomas catalanas y andaluzas (procedencia mayoritaria de las participantes).

Experiencia E. Período 2012-2013



Nombre de la Experiencia:

Estudio sobre la Migración en el Mediterráneo, Proyecto H.O.S.T Culture (Hospitality, Otherness, Society, Theatre)

Gestores:

Universidad de Cádiz y Universidad de Salento

Descripción de la Experiencia:

En las entrevistas realizadas por miembros del Proyecto H.O.S.T. Culture Programme 2013 (Pérez González y López Gavira, 2013) se ha podido detectar como,

lamentablemente, hay tipologías de grupos de población inmigrante que se englobarían en cuatro grandes rasgos situacionales; por ejemplo, uno de estos casos responden a personas con un alto nivel de estudio pero que no ha podido utilizarlo en España por dificultades para validarlo o por motivos económicos.

En dicho informe realizado a partir de las entrevistas, también se detectaba un buen número de inmigrantes que no había podido obtener estudios en sus respectivos países de origen (sobre todo del continente africano), y los que habían decidido dejarlos (o no habían tenido más remedio que abandonarlo). En los estudios sobre Sociología de las migraciones, la falta de reconocimiento del título de estudios ha sido siempre considerado como un elemento de desventaja de la ciudadanía extranjera, ya por elevados costes o por los largos procesos burocráticos a los que debe hacer frente para conseguirlo (Pérez González y López Gavira., 2013).

En el citado análisis se incluye una reflexión conjunta sobre el estudio de los datos que las entrevistas han generado sobre el terreno; la intencionalidad era ofrecer explicaciones teóricas sobre la migración centradas en lo sentido y lo expresado por los individuos migrantes. El enfoque cuantitativo no ha sido la base de este estudio, sino cualitativo; la posibilidad más tangible, que se demuestra más rica en cuanto a imágenes y realidades, tiene que tomar como referencia un análisis de historias de vida entresacadas de entrevistas en profundidad a los protagonistas (por el caso, informantes).

Resulta una afirmación conocida por todos aquella que nos describe que el poder del cambio desde y por el sistema educativo viene condicionado a lo que la sociedad le reconozca a tal sistema. Desde el punto de vista de las Ciencias de la Educación, y como dato de referencia en la distinción tipológica, la titulación académica de referencia se encuadra dentro del ámbito que denominamos 'educación formal', o reglada por el correspondiente organismo estatal. Para el inmigrante es fundamental tener un reconocimiento de sus estudios, y que estos sean equivalentes o equiparable a algún titulación del sistema educativo reglado del país de acogida. Del análisis de las entrevistas se desprenden una serie de tipologías relativas a la preparación académica y el valor o el acceso de los estudios.

Con ello, una tipología se corresponde con aquellas personas que no han podido estudiar, bien por ausencia de un sistema educativo estructurado en su país de origen. Véase:

“En mi país, no había un lugar en que los niños pudiesen estudiar ni incluso en poblados cercanos.” (J.2012, Nigeria, 21 años)

“Claramente yo no he tenido educación, iba a la escuela muy poco. De todas formas allí te promocionan o no, hacen lo que quieren.” (Ai.2012, Saharahui, 20 años)

Bien por elección personal, tal es el caso en:

“He terminado el colegio y he estudiado dos años en la universidad. Me he puesto a estudiar porque me he casado muy joven.” (Alb.2012, Bolivia, 46 años)

Bien por problemas debido a la discriminación de género (casi en grado absoluto, en detrimento de su dignidad por ser mujer):

“Sí, he estudiado en Marruecos, pero no por muchos años. Cuando tenía doce años lo he dejado, no porque no me gustase estudiar, pero la mentalidad era esa, no había necesidad según mi padre, que una mujer estudiase, lo habría hecho mi hermano; sabes, mi padre tenía esa mentalidad, no quería que fuese a la universidad. Pero quién sabe qué habría sucedido si hubiese podido estudiar ¿quién lo sabe? A mí me hubiera gustado.” (Ft.2012, Marruecos, 34 años)

Desde nuestro sistema educativo debemos dar respuesta a estos retos para evitar que la discriminación por razón de sexo se instale en nuestras aulas.

En la Ley Orgánica de Educación (LOE) 2/2006 de mayo, leemos, por ejemplo, unos objetivos generales de la Educación Primaria, que guardan relación directa con la educación para la igualdad de oportunidades; tal es:

“Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad.”

Asimismo, la Ley de Educación de Andalucía (LEA), 17/2007 de diciembre, hace referencia a la educación para la igualdad de oportunidades en varios de sus artículos (arts, 4, 5 y 39). Así, es el caso en art. 5:

“Promover la adquisición por el alumnado de los valores en los que se sustentan la convivencia democrática, la participación, la no violencia y la igualdad entre hombre y mujeres.”

El docente, por tanto, deberá intervenir para hacer visibles las diferencias de manera constructiva, y para prevenir en lo posible las desigualdades y discriminación que se produzcan desde una perspectiva de género. Por ello, el enfoque pedagógico deberá conciliar intereses en lo referente a los papeles tradicionales y crear relaciones de

género más igualitarias. Desde todas las áreas del currículo es posible abordar un tratamiento pedagógico que amortigüe la influencia de los estereotipos de género. Se trataría de abordar las relaciones desde la comprensión, aceptación y respeto a las diferencias sin que exista un trato desigual (Ayuso y Núñez, 2008).

Otra tipología quedaría constituida por esas personas que poseyendo un alto nivel de estudios, sin embargo lo han rentabilizado poco o nada, una vez que ha llegado a España.

“Sí, claro, he estudiado. Soy uno de los pocos senegaleses que ha venido aquí con tantos estudios. Tengo mi diploma y he estado dos años en la universidad. Estudiaba economía en la Universidad de Dakar. Hablo tres lenguas: francés, inglés y castellano. El castellano he empezado a estudiarlo cuando estaba en la escuela superior. He tenido la suerte de estudiar, mis parientes me han hecho estudiar, por eso he venido aquí, no estaba en la situación de muchos otros que han venido aquí hace ya muchos años. En el pasado, los que venían aquí de Senegal eran casi todos analfabetos, y claramente era más difícil insertarse laboralmente.” (Sm2012, Senegal, 33 años)

“Yo he estudiado en Perú Artes escénicas.” (Js2012, Perú, 36 años)

“En Cali he terminado la escuela superior y por un período determinado, he estudiado pintura.” (Pd2012, Colombia, 20 años)

Ciertamente, los perfiles son plurales y las causas últimas son igualmente plurales, por lo que quizá sería injustificable enmarcarlas en cuatro variables globalizadoras. Nos encontramos, por tanto, con más tipologías en función del trabajo que venían desarrollando en el país de origen, y en relación con el título de estudios que los inmigrantes lograron.

Continuando con la descripción, otro grupo estaría formado por personas que poseen un título de estudio reconocido en el país de destino, desarrollan un trabajo bien retribuido y gratificante y eligen, emigrar motivados por la curiosidad, “explorar” una nueva tierra o por realización personal.

“Entre otras cosas, yo, en Senegal, ya trabajaba, tenía un buen trabajo; trabajaba para una casa editorial francesa que publicaba libros universitarios en Senegal, el mío era un buen trabajo, ganaba bien respecto a los estándares de Senegal, ganaba cerca de trescientos cincuenta euros al mes.” (Sm2012, Senegal, 33 años)

“Trabajaba en la contabilidad en una institución del gobierno, y como no tenía nada que ver con los estudios que estaba haciendo, tendría que haber hecho unas pequeñas prácticas para convalidar el título. Por ese motivo he pedido un permiso de seis meses, pero no me lo han dado y, por tanto, he dejado mi trabajo. Yo quería mi título y me he ido a hacer las prácticas en un banco. Cuando he terminado, me han vuelto a llamar de mi trabajo antiguo, mi puesto lo ocupaba otra persona, pero me han admitido con un contrato temporal, me he quedado allí tres años, pero durante ese tiempo, había perdido muchos beneficios. He pedido que me lo reintegraran o de lo contrario me iría.” (Alm2012, Honduras, 46 años)

De entre ellos, hay quienes tienen un título de estudio medio-bajo, y decidieron emigrar por una libre elección personal, más que por imperativos económicos. Son personas que trabajaban en una actividad comercial o como trabajadores en una gran empresa o prestaban asistencia doméstica a domicilio.

Justifican su salida para realizar un proyecto, para la construcción de una casa, para un fin meramente solidario que puede ser la ayuda económica a la propia familia de origen, o para huir de un contexto considerado excesivamente machista

“En Bolivia trabajaba haciendo limpieza. Esto ha sido mi único trabajo en Bolivia. Cuando estaba allí, me dedicaba a mis niños siempre, y al trabajo, y no tenía tiempo libre.” (Aln2012, Bolivia, 34 años)

“Trabajaba en una empresa, que se llama “Duralin”, donde se produce amianto (fibrocemento) para cubrir techos.” (Pb2012, Bolivia, 47 años)

“En un negocio grande, muy grande vendía ropa, zapatos, electrodomésticos, ordenadores.” (Af2012, Turquía, 25 años)

“Allí en Bolivia, tenía un trabajo. Tenía un negocio donde vendía muebles, pero para una mujer trabajar con hombres es muy cansado. Sabe, allí en Bolivia hay mucho machismo, por lo que para una mujer, todo es más difícil. Debía luchar mucho para poder hacer las cosas. Era difícil.” (Alb2012, Bolivia, 46 años)

Finalmente, se presenta una cuarta tipología que está representada por aquellos que no poseen acreditación alguna de estudios debido a la situación socio-económica en la que vivían en su lugar de origen; estos desarrollaban trabajos sencillos y muy fatigosos, -a menudo en la agricultura o en la pesca-, y deciden dejar su tierra para huir de la miseria y para poder mejorar su situación y la de su familia.

“Me dedicaba a la agricultura y cuidaba de las vacas. Teníamos pocas vacas pero allí los animales no valen mucho. Vendíamos las vacas para comprar las cosas que necesitábamos, por ejemplo, tomates y aceite. Si nos quedábamos sin arroz, también lo comprábamos.” (Adm2012, Guinea Conakry, 19 años)

Ante esta realidad que se nos presenta, nuestro país debe ofrecer políticas educativas sobre atención a la diversidad atendiendo al origen y a la procedencia cultural. Nos surge la opción de dar una lectura del fenómeno descrito a partir de una revisión de las diferentes taxonomías relativas a los modelos de educación multicultural, siguiendo a Ortiz Jiménez, (2007), resaltaríamos los principios que subyacen en cada una de las versiones de esta educación y sus fundamentaciones teóricas: la asimilación cultural, el conocimiento de la diferencia, el pluralismo cultural, la educación bicultural.

Experiencia F. Período 2012-2013

Nombre de la Experiencia:

Proyecto Educativo en contexto de acogida

Gestores:

Universidad de Cádiz, Andalucía Acoge y CEP de Algeciras

Descripción de la Experiencia:

Los modelos de educación multicultural surgen como reacción pendular a los sistemas educativos monoculturales. Estos últimos acallan o hacen invisibles todo lo que proceda de personas inmigrantes con diferente identidad cultural. Esta actitud refleja miedo ante lo desconocido, visto como invasión. La unicidad cultural trata al de fuera como 'inquilino de alquiler' relegando el valor de la expresión país de acogida.

Hace algunos años se trazó unas pautas de reflexión didáctica, gracias a un Curso de Posgrado en cooperación con el entonces CEP de Algeciras. Esta propuesta de actuación educativa invitaba a sentirse y saberse “agentes de cambio” (singularmente orientado a todo experto en educación). Josefina Mesa y Teresa Sibón, desde la Federación de Asociaciones Andalucía Acoge, acordaron fijar unos puntos en común, con lo que aportar, crear, sugerir, facilitar recursos materiales educativos a menores inmigrantes; en este caso, centrados en la realidad del Campo de Gibraltar.

Se tuvieron presente aquellas aportaciones de profesionales de otra rama que querían comprender mejor a quienes cruzaban el Estrecho de manera irregular. A la sede de Algeciras Acoge acudían personal del orden público (policías, guardias civiles sobre todo), personal de sanidad, gestores del mundo sindical y laboral. La voluntad de dar mejor servicio y atención a aquellos que fueron llamados 'ilegales' (o 'espaldas

mojadas') y, por la misma razón de referencia connotativa negativa, luego se optó en denominarlos 'sin papeles'.

Se elaboró un documento de referencia y, por la misma relación intrínseca Educación – Sociedad, se diseñó una propuesta comenzando por quienes, comprometidos con la educación en los centros de la zona, son canales de actuación formativa, desde el CEP mencionado.

La siguiente preocupación era ofertar actividades que literalmente sacaran a los menores de las calles (la mayoría provenientes de los llamados “niños del pegamento”). La meta era, por un lado, despertar en ellos un respeto a su propia identidad y defender su dignidad como personas; por otro, ahuyentarlos de todo derrotismo y toda perspectiva que les denigrara. Con el tiempo y dedicación paciente, ellos mismos podrían convertirse en “agentes de cambio” de sus iguales, favoreciendo la ayuda 'inter pares', y eliminando los posibles vicios del intervencionismo vertical.

Los extranjeros participantes en esas sesiones y en las clases de apoyo extraescolares se encuentran entre los 6 y 12 años (segunda infancia), siendo residentes en el Campo de Gibraltar. Nadie se inmiscuía en su situación 'sin papeles'. Analizamos el eje social de los aspectos evolutivos, y los aspectos sociolingüísticos, teniendo presente que:

“Entre las virtualidades imprecisas que constituyen al hombre en el momento en que acaba de nacer y el personaje muy definido en el que se debe convertir para desempeñar un papel de provecho en la sociedad, media una considerable distancia. Es esa distancia la que la educación debe hacer recorrer al niño.” (É. Durkeim, 1989:67)

Entre las actividades que promovimos para que cada Asociación Acoge desarrollara, se encuentran:

- Una orientación al monitor, en tanto que agente en formación, sobre aspectos relevantes de la lengua y temas culturales.
- Un diseño de objetivos-contenidos por centros de interés, atendiendo a variables comunicativo-funcionales y pedagógicas, encauzadas hacia el desarrollo de habilidades socializadoras.
- Actividades, preferentemente grupales, en favor de una relación solidaria, hacia un positivo acunamiento o forja de lo diferente sobre la equidad.

Una barrida sobre aspectos psicoevolutivos, sociolingüísticos, socioculturales cimentaron el diseño de aquel Programa de Jóvenes y Niños.

Los requerimientos decenales de evolución han procurado dar respuesta a la situación descrita. Lo positivo fue la posibilidad de trabajar conjuntamente con agentes de ambas orillas; la dificultad siempre se han enraizado, por un lado, en la voluntad de ser acogido y de saberse acogido y, por otro, en la idiosincrasia de los movimientos de población en razón de mejorar la calidad de vida propia y familia.

Conclusión

La idea fundamental que nos trasladan estas experiencias es la posibilidad de convertir otras culturas en ejes transversales, que nos ayuden a romper la imagen estereotipada del otro. Más que acumular conocimientos sobre otras culturas, entendemos que lo esencial es romper las ideas preconcebidas y normalmente sesgadas que tenemos de los “otros”

Referencias Bibliográficas

- Ayuso, J.A., Benítez, B. y Goeneche, C. (2011). “Análisis de buenas prácticas en educación intercultural, un estudio de caso” en Villalba y Villatoro (Ed.) Educación Intercultural y Currículo. Edición Digital Leta 25. Actas I Congreso en la Red sobre Interculturalidad y Educación. Marzo de 2010.
- Ayuso, J.A. (2010). “Las competencias básicas en educación: Un nuevo reto cultural para la ciudadanía” en Amar, V. (ed.) Educación, ideología, cultura y contextos. Servicio de publicaciones Universidad de Cádiz. (319-336).
- Ayuso, J.A. y Núñez, A. (2008). Aplicación didáctica del juego para la eliminación de estereotipos sexistas. Revista digital EfDeportes, Buenos Aires, Año 13. Nº 125, Octubre.
- Ayuso, J.A. y Sibón, T.G. (en curso). Una perspectiva de la Educación desde la Migración” en Proyecto H.O.S.T. Culture Programme.
- El Mejdoubi, H. (2008). “Problemática de menores en situación de riesgo”, *Revista Tavira, nº 24. Facultad de Cádiz - Universidad de Cádiz*. 215-225.
- López Gallego, D. (2009). *Intervención con menores en situación de riesgo social en Tánger (Marruecos). Contextos de calle y escuelas*, AECID y Comunidad de Madrid (España) – Asociación para la Integración del menor PAIDEIA.
- Ortiz Jiménez, L. (2007). “Nuevas perspectivas en la orientación educativa al alumnado extranjero”, XXI Revista de Educación, Universidad de Granada (65-73).
- Pérez González, B. y López Gavira, G. (2013). Análisis de las entrevistas del Programa Host. *Un espacio para lo no dicho. El sueño odisíteo del inmigrante y las caras de Jano* (en la presente experiencia).
- Terrón, C. (2010). “Diversidad cultural y educación. Atención al alumnado procedente de familias inmigrantes en Andalucía” en Amar V., (Ed.) *Educación, ideología, cultura y contextos*. Servicio de Publicaciones Universidad de Cádiz.

14. ASPECTOS PSICOEDUCATIVOS EN LOS CENTROS DE MENORES INMIGRANTES.

LA EXPERIENCIA DE NUEVO FUTURO CÁDIZ

Ana de Barbaño Bautista Melara

Teresa Méndez Romero

Gabriel G. de la Torre

Miguel A. Ramallo Luna

Resumen

Este artículo ofrece un análisis del perfil de los MENAS que han pasado por nuestros centros así como la intervención psicoeducativa que se realiza con ellos desde que ingresan con nosotros hasta su marcha tras cumplir la mayoría de edad. Se ha tomado una muestra de los 55 menores atendidos desde el año 2006 hasta la actualidad y se han estudiado aspectos como la edad de llegada, situación socioeconómica o motivos de su proceso migratorio.

Se ha realizado un análisis descriptivo y correlacional de las distintas variables extraídas del estudio de la muestra y se discuten las implicaciones de los perfiles obtenidos desde un punto de vista psicosocial y educativo.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Palabras clave: MENAS, Inmigración, Marroquíes, Intervención, Acogimiento.

Introducción

No cabe duda de que hoy en día la migración internacional que tiene como destino las sociedades desarrolladas es un fenómeno estructural de las mismas, lo que implica necesariamente que dos o más comunidades culturalmente diferenciadas entren en contacto, surgiendo así la necesidad de reajustar varias dimensiones de la vida de las personas (Bronfrenbrenner, 1987). La aculturación implica la apertura de un cambio cultural y psicológico que nace del contacto entre dos o más grupos con orígenes etnoculturales diferenciados, tanto a nivel individual como colectivo. Estos cambios no son puntuales, sino que forman parte de un recorrido de larga duración, pudiendo prolongarse durante años, generaciones o incluso siglos (Berry, 2005). La aculturación lleva aparejada la apertura de dos procesos de ajuste paralelos: la adaptación psicológica y la adaptación

sociocultural. La adaptación sociocultural comprende un conjunto de aspectos externos que relacionan al individuo con el nuevo contexto, incluyendo la habilidad para enfrentarse a los problemas de la vida diaria en ámbitos como la familia, el sistema educativo, el trabajo, etc. (Searle y Ward, 1990).

La población de jóvenes marroquíes, como se puede ver en el Anuario Estadístico del año 2009 (actualizado 16/11/2010) del Ministerio de Trabajo e Inmigración, es la que más número de extranjeros varones con certificado de registro o tarjeta de residencia en vigor había en España en el año 2009 con 767,784 seguido por Rumanía con 751,688 y por Ecuador con 440,304. Lo que equivaldría al 20,21%, el 19,8% y el 11,6% respectivamente. Con respecto al grupo de edad, el 30,4% de los extranjeros entre 0 y 15 años procedía de Marruecos, puntuación que casi triplicaba a la población de Rumanía o Ecuador que se situaban en el 11,2% y 10,73% cada una.

Según datos aportados por el Observatorio de la Infancia y Adolescencia (OIA) en su informe de Diciembre de 2009 sobre menores extranjeros, a 31 de diciembre de 2008 la población extranjera menor de 18 años en Andalucía era de 101.664 sujetos. De ese total, se encontraban atendidos en Centros de Protección de Menores 900 Menores Extranjeros no Acompañados (MENA), siendo la gran mayoría, un 84,6% de estos chicos y chicas marroquíes.

Debido al aumento de población MENA, en Andalucía se decidió dedicar diferentes centros de los que en ese momento existían a la atención exclusiva para aquellos Menores Extranjeros no Acompañados. Es por ello que nuestra Asociación, fue una de las pioneras en dedicar un Centro de Atención Residencial Básica para MENAS en Cádiz.

La Asociación Nuevo Futuro, comenzó su singladura en el año 1.968. Desde esa fecha hasta la actualidad han pasado por sus Hogares más de 5.000 niños, reintegrándose a la sociedad en igualdad de condiciones que el resto de los jóvenes y niños que se han desarrollado en un ambiente familiar normal.

Actualmente en Cádiz existen tres hogares (Figura 1) con un total de 24 plazas (68% MENAS), atendidos cada hogar por tres o cuatro personas cualificadas. Además de contar todos los menores con un coordinador, un psicólogo y una trabajadora social, que atienden individualmente a cada uno de ellos. Sumados a este personal contratado, existe un equipo de voluntarios.

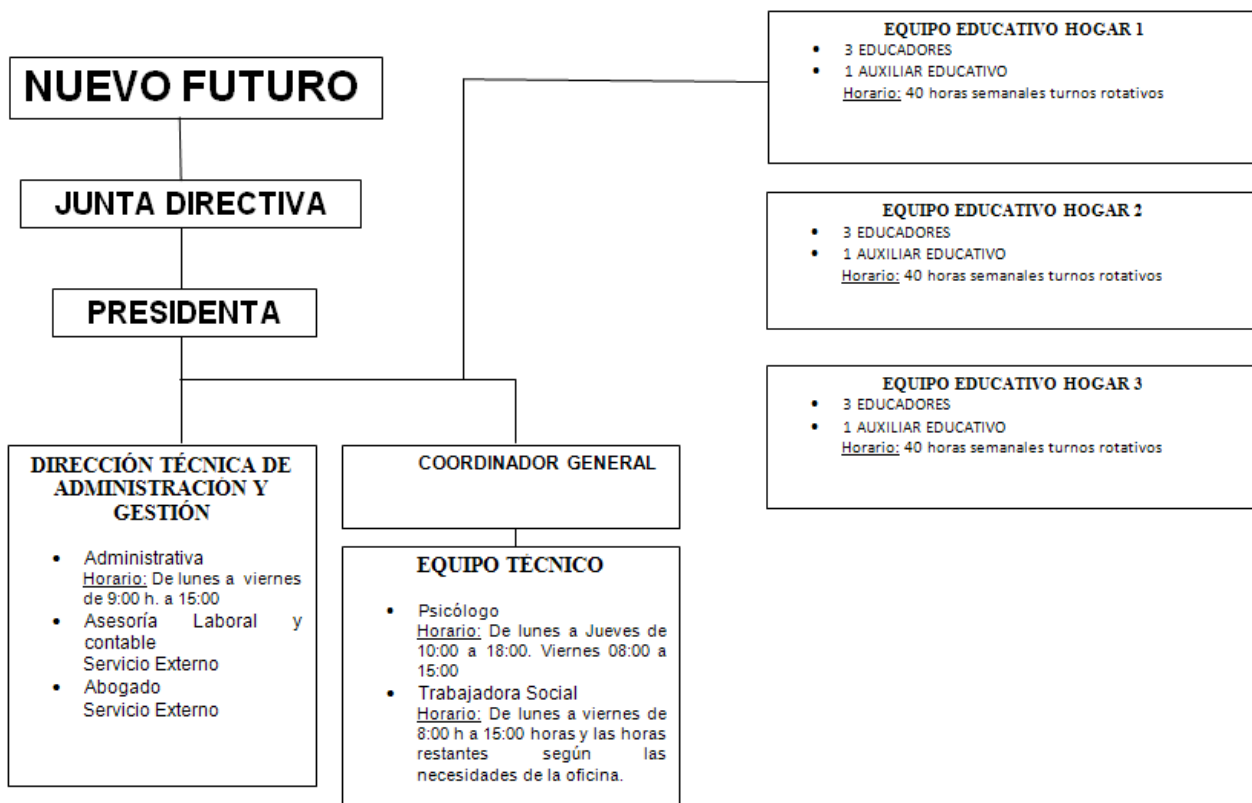


Figura 1: Organigrama Asociación

1.1 Intervención con menores inmigrantes no acompañados (MENAS)

En el trabajo con Menores Inmigrantes No acompañados (MENAs), hay que tener en cuenta, que además de menores, son extranjeros, por lo que presentan ciertas necesidades y especificidades que lo diferencian del trabajo con menores autóctonos.

En nuestro caso, al ser hogares pequeños, de máximo ocho menores, el modelo de intervención se basa en la participación del menor en el proceso educativo y otorgarle responsabilidad en la organización y funcionamiento del centro, para que vayan adquiriendo mayor independencia de cara a su futura emancipación.

El objetivo principal que nos planteamos es la creación de un ambiente seguro donde se faciliten las condiciones favorables para el desarrollo integral del menor en todas sus áreas. Para ello, seguidamente, desglosamos los principales objetivos que nos proponemos con este fin.

Educación, formación y empleo

- Favorecer el aprendizaje y perfeccionamiento del idioma (castellano).
- Fomentar la integración académica o formativa de los menores a nivel social en

los distintos Centros Educativos.

- Ofrecer a los menores una realidad académica y formativa acorde con sus necesidades y posibilidades.
- Favorecer el diálogo, intercambio de información y coordinación entre los/as tutores/as escolares y educadores/as del hogar.
- Favorecer la motivación y desarrollo de actitudes positivas hacia la formación profesional.
- Contemplar y planificar la formación en función de los intereses, expectativas, capacidades y habilidades del menor
- Facilitar el acceso a una formación adecuada que permita la adquisición de habilidades laborales.
- Consolidar todas aquellas actividades preliminares de acceso a un puesto de trabajo.
- Promover el desarrollo de la autonomía personal y responsabilidad de los menores, en función de su momento evolutivo, nivel madurativo y capacidades con el fin de facilitar la transición a la vida adulta.
- Promocionar la autonomía del los/las menores así como el desarrollo de la responsabilidad sobre su propio comportamiento de manera que se posibilite su crecimiento personal y social, de acuerdo con las normas sociales y sus propias características personales y evolutivas.
- Desarrollar en los menores una conciencia y conocimientos diferentes a cerca del concepto de salud integral
- Promover hábitos saludables en los/as menores y habilidades de autonomía específicas de esta área.
- Atender y dar cobertura a la salud integral de los menores.
- Mantener en el hogar de unas condiciones higiénicas y sanitarias adecuadas.
- Llevar a cabo una evaluación psicológica inicial de cada menor.
- Valoración de aspectos específicos al ingreso.
- Diagnosticar e intervenir cualquier problemática de tipo psicológico que pueda presentar el menor.

Según la edad de llegada al centro del menor, se establecerán diferentes recursos educativos y formativos, teniendo en cuenta siempre la escasa o nula formación con la que llegan. Los menores de 16 años, son escolarizados en Institutos para cursar la Educación Secundaria Obligatoria. A los mayores de 16 años, se les da de alta en

programas de orientación socio-laboral, para que vayan definiendo su perfil profesional y empiecen a realizar talleres y cursos de formación, con el objeto de la preparación del menor para su inserción laboral y social. Existen además, necesidades de lenguaje, hábitos de higiene, comportamiento, educación sexual, educación sobre drogas que se intentan cubrir no sólo a través de nuestro personal del centro, sino también a través de talleres que ofrecen entidades como Cruz Roja y Fundación Diagrama.



Figura 2: Protocolo sanitario
 ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Tramitación de la documentación

Estar documentados y contar con los permisos necesarios para poder desarrollar su vida, es sin duda uno de las necesidades más apremiantes para estos jóvenes.

Sobre la documentación a tramitar a cada menor durante su estancia en el centro, dadas las características de nuestro recurso, donde los usuarios son menores extranjeros no acompañados y en situación de desamparo, hace que el itinerario que se realiza sea diferente al utilizado con menores de nacionalidad española. Es diferente en todos los aspectos y comenzamos por la documentación a tramitar:

Aspectos generales:

- Certificado de tutela
- Certificado de centro

- Carta de identidad (del país al que el menor pertenezca y siempre que sea imprescindible para la tramitación de otros documentos o que su tenencia sea obligatoria tanto en el país de acogida como en el de origen)
- Pasaporte
- Certificado del NIE
- Empadronamiento
- Certificado de minusvalía (siempre que fuera necesario)
- Permiso de residencia
- Permiso de residencia y excepción
- Permiso de trabajo

Aspectos sanitarios:

- Protocolo sanitario
- Cartilla de vacunaciones
- Tarjeta sanitaria
- Farmacia gratuita

Aspectos formativos/ laboral:

- Tarjeta de empleo
- Cursos de formación
- Oferta de empleo



Por parte de la Junta de Andalucía se solicitaría las prestaciones y la apertura de cuenta bancaria y la documentación que acredite el desamparo del menor.

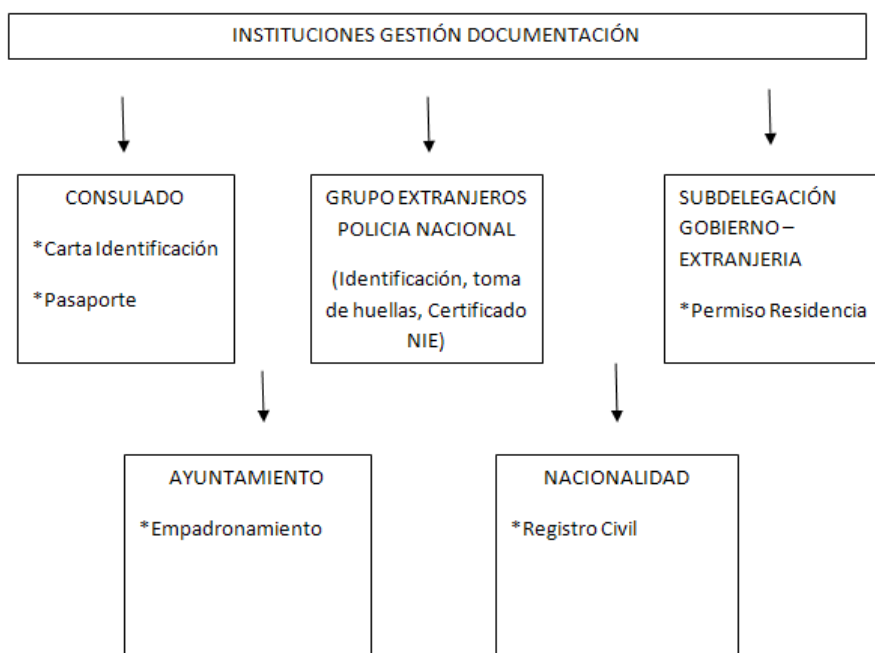


Figura 3: Instituciones/ gestión de la documentación**1.2 Instrumentos generales para la planificación, ejecución y evaluación de la acción social y educativa del centro.**

Tal y como establece el Título V del Decreto 355/2003, de 16 de diciembre, del Acogimiento Residencial de Menores, los Centros de Protección deberán disponer de los documentos generales de planificación, ejecución y evaluación de la actividad educativa que a continuación se detallan y que deben ser conocidos por todos los miembros del equipo de profesionales del mismo.

Proyecto educativo de centro

El Proyecto Educativo es el documento básico en que se refleja la identidad del Centro, que define su ideario, finalidad, objetivos generales y estructura organizativa y desde el que se orientan las directrices y criterios fundamentales de la acción social y educativa con cada menor. Es un documento de uso sistemático a partir del cual se va a estructurar la vida cotidiana del mismo. El Proyecto de Centro es elaborado con la participación, a sus distintos niveles, de todos los miembros del equipo de profesionales del Centro.

Currículum educativo de Centro

Es el documento en el que se recogen el compendio de contenidos necesarios para atender y educar a cada menor y que se desarrolla en el Centro de protección, con el fin de concretar las actuaciones necesarias para fomentar su desarrollo personal y social. Una vez aprobado el Currículum Educativo de Centro será revisado al menos cada cinco años con el fin de evaluar su validez.

Reglamento de Organización y Funcionamiento

Es el documento que regula la organización y funcionalidad de los instrumentos y procedimientos materiales, personales y relacionales de la intervención con los usuarios del Centro. Se establecen y regulan las pautas de convivencia del Centro, basada en el respeto a los derechos individuales y grupales, definiendo asimismo las responsabilidades y derechos fundamentales de quienes en él se relacionan.

El Reglamento de Organización y Funcionamiento del Centro es un instrumento que incumbe a la organización de la acción educativa, la organización y estructura del Centro, la relación y la interacción entre menores y profesionales, el uso y distribución de los espacios y recursos, materiales, la economía administración y gestión del Centro, las relaciones con las familias y con las personas y con las entidades ajenas al mismo,...dotando a todos estos elementos de la necesaria estructura y coherencia funcional y organizativa, que garantice la mayor cota posible de normalidad en el Centro, buscando siempre conjugar la calidad técnica y la calidez humana de la atención

a los menores. Una vez aprobado el Reglamento de Centro será revisado al menos cada cinco años con el fin de evaluar su validez.

Programación Anual

La Programación Anual de Centro, es el conjunto de objetivos, procedimientos y técnicas que ordenan las acciones a desarrollar por el mismo durante un año, así como la temporalización y operatividad de dichas acciones.

Este documento es elaborado por todos los miembros del equipo de profesionales del Centro, según el nivel de responsabilidad y participación en la atención de menores. Establece las prioridades para los objetivos a conseguir, acciones y actividades necesarias- tanto ordinarias como especiales- teniendo como referencia para su formulación el Proyecto y el Currículum Educativo de Centro, así como aquellos aspectos del Reglamento de Centro que sean susceptibles de ser incluidos en la planificación. Contempla igualmente los recursos humanos necesarios para realizar las actividades planteadas para la consecución de los objetivos, su temporalización y los recursos materiales y económicos necesarios, asegurando un adecuado equilibrio entre las metas y los medios disponibles para su consecución, siempre adaptados a las necesidades, intereses, percepciones y posibilidades de los usuarios del Centro.

Se realiza durante el primer trimestre de cada año, e incluye el presupuesto económico previsto para su desarrollo.

Memoria Anual

Es el documento donde se describen todas las actuaciones que se han realizado en el Centro durante el año inmediatamente anterior y la evaluación de las mismas, proporcionando una visión de conjunto del servicio que presta el Centro a las personas en él atendidas. Incluye la descripción y evaluación de todo lo incluido en la Programación Anual.

Es la principal fuente en la que se inspiran las programaciones anuales sucesivas.

Se realiza durante los primeros tres meses tras la finalización del periodo evaluado y antes de la entrega de la Programación Anual.

1.3 Instrumentos para la planificación, ejecución y evaluación de la atención individualizada de cada menor.

Proyecto educativo individualizado

Es un documento técnico cuya función primordial es facilitar y encauzar la atención individualizada de cada menor. Es elaborado principalmente por el tutor o la tutora asegurando la coordinación y participación del resto de profesionales del centro, tras el oportuno periodo de observación, teniendo presente la información y propuestas facilitadas por el personal del Servicio de protección de menores y por el personal

técnico del propio Centro. Se realiza durante los cuatro primeros meses de estancia en el Centro.

Para la elaboración del Proyecto Individualizado es preciso partir de una evaluación inicial de las necesidades del menor, basada en los informes técnicos existentes y en las primeras observaciones realizadas por parte del personal educativo y técnico.

El Proyecto Educativo Individualizado de cada menor es evaluado de forma continua, siendo modificado en función de la evolución y necesidades del menor.

Informe de Observación inicial

Es elaborado por el tutor del menor teniendo en cuenta las aportaciones de todo el equipo de profesionales. Se realiza durante el primer mes de estancia de cada menor en el Centro. En el Informe de Observación inicial se recogen las observaciones realizadas y registradas, así como su evolución inicial.

Informe de Seguimiento

Este informe se elabora cada seis meses.

Tiene dos objetivos, por un lado de carácter informativo, como cauce de información con el Servicio especializado de protección de menores, con relación a la evolución del proceso educativo de cada menor, así como de los distintos contextos o ámbitos que le rodean. Por otro lado tiene una finalidad educativa, ya que a través de él reflejamos la consecución o no por parte de cada menor de los objetivos que se han planteado en el Proyecto Educativo Individualizado y las incidencias propias de dicho proceso.

Informe de Propuesta



Tiene la finalidad de argumentar y fundamentar técnicamente las propuestas de cambio que desde el Centro se plantean para la mejor evolución y bienestar de cada menor. Es un informe interdisciplinar que incluye las percepciones de los distintos miembros del equipo de profesionales del Centro.

Se realiza en cualquier momento que se produzca un cambio en la situación de cada menor.

Informe Final

Tiene como finalidad recoger, en un único documento, la información más relevante del menor al terminar transitoria o definitivamente su estancia en el Centro.

En él se refleja la situación en la que queda y sus perspectivas en cuanto a la consecución de los objetivos de su Proyecto Educativo Individualizado.

Se elabora por el tutor del menor, recabando información del resto de profesionales del Centro. Se remite al Servicio de protección de menores en el plazo de un mes.

1.4 Mecanismos e instrumentos de coordinación interna.

Reuniones de coordinación para la intervención con menores:

Se realiza mensualmente una reunión de coordinación. La fecha se decide de forma que cada mes coincida en el turno de un educador diferente. A ella asiste el coordinador, el equipo técnico, el equipo educativo y el personal de apoyo.

Se realiza una orden del día la cual guía toda la reunión. En estas reuniones se tratan una serie de temas generales que incumben a los menores, al centro o a otras instituciones ajenas al centro. También se expone menor a menor todas aquellas cuestiones que se crea conveniente bien para transmitir la información al equipo técnico, bien para buscar una solución en común.

La reunión se realiza tanto en el centro como en las oficinas de la Asociación, según necesidades. En todo caso los menores están al margen de todas aquellas reuniones.

Una vez concluida se realiza un acta de la reunión y se empieza a poner en práctica lo decidido.

Solapamiento entre turnos:

Los turnos se distribuyen en jornadas de 16 horas para los educadores y 8 horas diarias para el personal auxiliar. Los cambios de turno tienen lugar a las 9,00 horas con el personal auxiliar del centro, y un nuevo cambio a las 15,00 horas cuando de nuevo trabaja el educador.

La duración del solape es de aproximadamente 1 hora, se intercambia la información del día anterior, se planifica el día y se deciden las soluciones ante posibles problemas que hayan podido surgir.

Diario de campo:

El libro diario se realiza para ayudar en la transición de la información relevante en los solapes, así como para tener registrado todo lo que va sucediendo y que en ocasiones hay que consultar para resolver un problema.

Se realiza en un cuaderno a mano, poniéndose la fecha de cada día y manteniendo una organización que facilite su consulta si fuera necesario. La información se divide por sucesos, teniendo cada uno un título que describa la información a transmitir.

Según se acaban los libros diarios se ponen en la tapa la fecha de inicio y de final y se archivan por orden cronológico.

Además se utilizan otros instrumentos como el dietario para llevar un seguimiento de los gastos del Hogar así como el diario de cada menor donde se anotan aquellos eventos y aspectos relevantes de la vida diaria de cada menor, y sean incidencias, visitas familiares, etc.

1. Experiencia

El objetivo de este estudio es analizar el perfil de los 55 Menores Inmigrantes no Acompañados atendidos en nuestros centros desde el año 2006, siendo Nuevo Futuro Cádiz pioneros en este tipo de intervención socio educativo con esta población.

Para alcanzar el objetivo del estudio se ha analizado a todos los menores atendiendo a las siguientes variables:

- País de origen
- Población donde residían
- Edad de llegada al Centro
- Modo de entrada en nuestro país
- Motivo que les hizo emigrar
- Nivel socioeconómico
- Nivel educativo
- Derivación a Salud Mental
- Diagnóstico
- Derivación a Fiscalía
- Baja del Centro



Una vez delimitadas las variables hemos procedido a su estudio obteniendo los resultados que se podrán ver a continuación.

Respecto al País de origen el 90,9% de los menores que hemos atendido son de origen marroquí. La inmigración marroquí en España es una de las más antiguas y numerosas. La cercanía territorial, y los lazos históricos que, aunque escasamente reconocidos de manera oficial, se encuentran muy presentes en el imaginario colectivo de autóctonos e inmigrantes, son factores muy significativos. El 9,1% de los menores atendidos en el centro procedía de África Subsahariana (Ghana, Guinea Conakry, Nigeria), teniendo un peso poco importante.

Sobre el tamaño de la población de la ciudad de origen de los menores, hemos querido diferenciar aquellos que procedían de entornos con más de 150.000 habitantes y los menores que procedían de entornos con menos población. De esta forma un 67,3%

de los menores pertenecían a poblaciones con más de 150.000 habitantes, siendo el 29,1% los menores los que pertenecen al otro grupo.

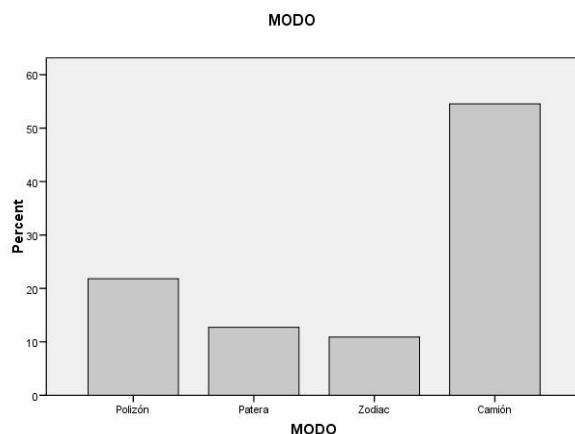
Como ya hemos mencionado anteriormente el 90,9% de los menores atendidos han sido de origen marroquí, destacando las siguientes regiones administrativas:

- Tánger- Tetuán, Tadmirt- Azilal, Marrakech- Tensift- Hauz, Garb- Chrarda- Bni Hssen, Sus- Massa- Draa, Gran Casablanca, Oriental, Chauia- Urdiga.

La mayoría de los jóvenes que han ingresado en nuestro centro comprenden edades entre 16 y 17 años. Correspondiendo el 61,8% a menores con 16 años y 25,5% menores que ingresaron con 17 años. La edad principal de llegada a España de estos menores no acompañados suele estar entre los 14 y los 16 años. Entre los 12 y 13 años deben incorporarse al mundo laboral en su país de origen y participar activamente en la economía doméstica, interiorizando el rol de responsabilidad masculina. Por lo que ven en la emigración una salida con la que cubrir todas las expectativas que tienen tanto su familia, como la sociedad, como el mismo.

Con respecto al modo de entrada en nuestro país (gráfica 1) destacar el elevado número de menores que han llegado a nuestras costas en los bajos de un camión, 54,5%. Situación estrechamente ligada al nivel socioeconómico de los menores.

El segundo grupo más elevado de menores que han alcanzado nuestras costas ha sido como polizones (21,8%), escondidos en barcos de mercancía y el 12,7% de los menores de nuestro centro ha llegado a través de pateras. Hacer mención que la mayoría de las familias de estos menores están al tanto de su proceso de migración colaborando de forma activa en él.



Gráfica 1: Modo de llegada a España

Tras nuestro estudio, tres son los motivos fundamentales por los que nuestros menores han llegado a España.

El 38,2% ha venido en busca de un futuro mejor y hemos encontrado el mismo porcentaje de menores que viene a España por un espíritu aventurero. Las motivaciones

de ambos grupos son muy diferentes. Mientras unos tienen un claro objetivo de por qué venir a España, los otros emigran más bien por cierta rebeldía, incluso por cierta apatía en la sociedad en la que viven. Por último el 23,6% de los menores han venido a España huyendo de los diversos y graves problemas que sufrían en Marruecos.

Para el estudio del nivel socioeconómico debemos aclarar los términos en los que hemos calificado esta variable, bajo/ medio/ alto.

Considerando como nivel bajo a los menores que provienen de la calle o de viviendas que carecen de agua corriente, luz eléctrica y de infraestructuras mínimas para ser habitadas. Sin contar con ingresos familiares, siendo los únicos ingresos eventuales procediendo de trabajos muy precarios.

Nivel medio, menores que habitan en viviendas de diversa construcción y que al menos tienen unas mínimas infraestructuras. Procediendo la mayoría de los ingresos del trabajo agrícola. Siendo trabajos eventuales.

Nivel alto, menores que no presentan problemas económicos significativos, teniendo sus progenitores trabajo, siendo propietarios de terrenos y con casa propia, equipada con unas mínimas condiciones.

Según los datos, el 49,1% de los menores tienen un nivel socioeconómico medio, cifras muy igualadas con los menores que presentan un nivel socioeconómico bajo (41,8%).

Las escasas condiciones laborales en origen hacen que tanto los menores como el resto de los miembros familiares tengan unos índices económicos precarios, este es uno de los factores que motiva a los menores a emigrar, puesto que anhelan mejorar su situación económica y poder ayudar a sus familias. El perfil del menor no acompañado que ingresa en nuestro centro por motivos económicos es el más numeroso.

Otro de los aspectos analizados ha sido el nivel educativo que los menores presentan una vez que ingresan en nuestro Centro.

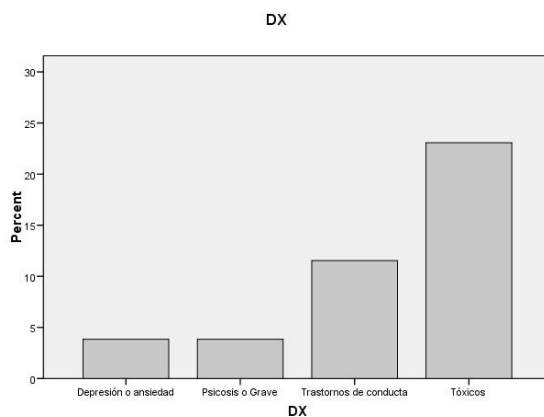
El 78,2% han realizado estudios básicos o primarios. Corresponde con el mayor número de menores que han ingresado en nuestro centro. Otro porcentaje de menores, el 20%, nunca han estado escolarizados y sólo dominan de forma oral su lengua materna.

Los estudios superiores los han alcanzado un mínimo porcentaje de menores, en el que incluimos algunos usuarios subsaharianos.

También estudiamos el porcentaje de los menores que han acudido a Salud Mental en algún momento de la estancia en el centro. Llegando a la conclusión que el 14,5% de estos menores han necesitado de este recurso.

En el presente estudio, los menores que acudieron a la Unidad de Salud Mental los agrupamos en función de cuatro diagnósticos según criterios APA, DSM IV 2000 (Gráfica 2): Depresión o Ansiedad (Cualquier tipo de estado depresivo o ansioso), Psicosis (Cualquier tipo de pérdida de contacto con la [realidad](#)), Trastorno de Conducta

(Comportamientos disruptivos dentro o fuera del hogar) o Tóxicos (Uso de sustancias psicotrópicas). Encontrando que los porcentajes mayores 10,9% y 5,5% correspondían a Tóxicos y Trastornos de Conducta respectivamente. A este respecto, debemos matizar que el abuso de sustancias tóxicas por parte de los menores inmigrantes no acompañados se trata de una de las mayores problemáticas que les afectan. Las sustancias más frecuentes son el hachís y el pegamento o disolventes.



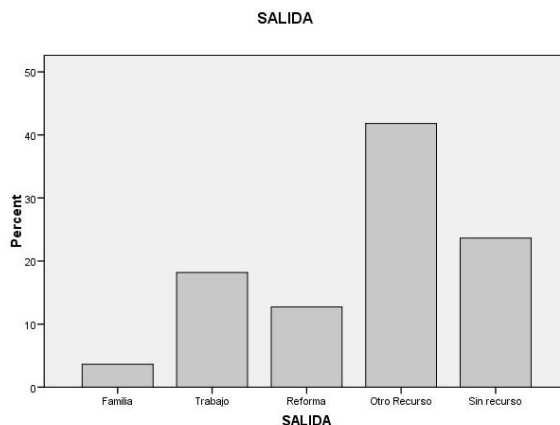
Gráfica 2: Motivos de asistencia a USM

Analizamos el porcentaje de menores que han tenido que pasar por Fiscalía. Siendo un 20% los menores que por diversos motivos han tenido que presentarse en Fiscalía de Menores, ya fuera por diferentes actos como robos, agresiones, amenazas,...

Hemos querido estudiar también las diferentes salidas con las que han contado los menores acogidos en el centro desde que atendemos inmigrantes (Gráfica 3). Las variables elegidas han sido la familia (los menores a pesar de haber estado residiendo en nuestro país deciden regresar con sus familias), trabajo (durante su estancia en el centro han conseguido encontrar una salida laboral), reforma, otros recursos (otro residencial básico, centros de emancipación, traslado a un centro especializado) y sin recurso (menores que terminan en la calle, que hacen uso de albergues, o que se dedican a la mendicidad o a la delincuencia,..). Como podemos observar en la gráfica el 41,8% han sido beneficiarios de otros recursos una vez cumplidos los dieciocho años o antes de haberlos cumplido, siendo trasladados a otros centros por diversos motivos.

El 23,6% de los menores han cumplido la mayoría de edad sin tener recurso alguno, terminando la mayoría de ellos en la calle, sin tener otro lugar donde ir. Por otro lado, el 18,2% de los menores han abandonado el centro con un trabajo, dedicándose mayoritariamente a la hostelería. Estos menores se han independizado alquilando la mayoría de ellos habitaciones en pisos compartidos. El 12,7% han abandonado el centro por ser trasladados a centros de reforma.

Y por último, un pequeño porcentaje del 3,6% ha retornado con la familia una vez cumplidos los 18 años, en la mayoría de las ocasiones por no haber encontrado una salida laboral ni otro recurso.



Gráfica 3: Modo de salida del Hogar

2.1 Análisis

En este apartado trataremos de describir la información obtenida en las representaciones gráficas anteriormente expuestas. Con respecto a dicha información han sido bastante particulares las correlaciones obtenidas en relación a las diferentes variables estudiadas en dichos menores.

La inmigración de menores extranjeros no acompañados que hemos atendido en nuestro centro ha sido representativamente de origen marroquí. Principalmente debido a la proximidad geográfica y a la relativa facilidad de acceder a nuestras costas. Además de esto es posible que la historia compartida que une a los dos países haga de España un país familiar al que emigrar.

Los menores que hemos atendido proceden de varias zonas de Marruecos. Destaca el origen urbano (poblaciones de más de 150.000 habitantes) frente al rural y las ciudades del norte a las del sur. Sobresale Tánger y su zona metropolitana como la principal ciudad de origen de los menores.

Al igual que la mayoría de los países en vías de desarrollo, Marruecos ha conocido una revolución demográfica tardía traduciéndose una verdadera explosión durante el siglo XX. La cifra de población ha pasado de 4,5 millones a casi 32 millones de habitantes. Estos cambios se inscriben en el proceso de transición demográfica. Se trata del paso de un régimen demográfico tradicional, marcado por niveles elevados de mortalidad y de fecundidad, a un régimen demográfico avanzado caracterizado por débiles niveles de fecundidad y mortalidad. Paralelamente a la explosión demográfica, el movimiento de urbanización ha sido de los más rápidos. El volumen de población

urbana ha pasado así de 450.000 habitantes hacia 1900 a más de 17 millones en la actualidad. La consecuencia es que hoy la población urbana representa aproximadamente más del 56% de la población de Marruecos (Los Menores Extranjeros No Acompañados de origen marroquí: Factores de riesgo y análisis criminológico)

La edad de llegada de los menores a nuestro centro es muy heterogénea, comprende desde los 13 años hasta los 17 años. Siendo el grupo de 16 años el que muestra un porcentaje más alto, seguido por el grupo de 17 años.

A los trece años de edad deben incorporarse al mundo laboral y comenzar a ser una parte activa de la familia, produciendo ingresos dentro del Hogar o haciéndose cargo de sus hermanos más pequeños. Es un momento clave para los menores que empiezan a ser una parte fundamental de su familia y de la sociedad que les rodea, que generalmente tiene medios económicos muy precarios. Muchos abandonan los estudios, bien por problemas económicos, por tener que desplazarse grandes distancias hasta llegar a la escuela y en otros casos por considerar que su educación no será importante para su futuro, siendo la mano de obra más importante. Entre los 12 y 13 años deben incorporarse al mundo laboral en su país de origen y participar activamente en la economía doméstica, interiorizando el rol de responsabilidad masculina. Por lo que ven en la emigración una salida con la que cubrir todas las expectativas que tienen tanto su familia, como la sociedad, como el mismo (Acercamiento al menor inmigrante marroquí, 2005)

Muchos de los menores atendidos han abandonado sus estudios no llegando a completar sus estudios primarios. Si es importante resaltar que según nuestro estudio existe una correlación estadísticamente significativa ($r=0,291$; $p=0,05$), entre los menores que presentan un perfil socioeconómico medio y los que han cursado estudios básicos aunque no hayan llegado a finalizarlos, entre otras causas por haber emigrado. De igual forma, los menores que presentan problemas familiares, económicos y que generalmente provienen de familias desestructuradas o con graves problemas económicos son analfabetos, no habiendo estado escolarizados nunca.

Un mínimo porcentaje de menores atendidos en nuestro centro han llegado a cursar estudios superiores. Este grupo de menores corresponde con perfiles socioeconómicos más altos y con familias que carecen de problemas económicos.

En cuanto al perfil de los menores que han ingresado en nuestro centro podemos observar que el nivel socioeconómico de estos está íntimamente ligado a la forma de entrada en nuestro país. Podemos comprobar que existe correlación estadísticamente significativa entre los menores que pertenecen a familias con un nivel económico medio o bajo y la forma de entrada en nuestro país mediante el uso del camión ($r=0,287$; $p=0,05$). Los menores aguardan días la posibilidad de esconderse en los bajos de un camión, accediendo de esa manera al barco que los traslada hasta costas españolas.

Debemos mencionar el fenómeno de la paterización como otra de las formas de entrada de los menores en nuestro país. Observando que la mayor parte de estos

menores constituyen la principal esperanza de las familias. Forman parte de una estrategia familiar. Los menores procedentes de zonas rurales son la apuesta familiar frente a otros hermanos mayores de edad o los propios progenitores. La familia apoya la migración y sufraga los gastos. Existe, por lo tanto, una estrategia familiar que decide quién se va y por qué. El menor forma parte de esta estrategia, su minoría de edad es el componente esencial.

Hemos observado que la mayoría de los menores que han ingresado en nuestro centro y que han alcanzado las costas españolas como polizones no tenían un claro objetivo de migración y han terminado ingresando en centros especializados tales como centros de tratamiento terapéutico o centros de reforma. De igual modo, aquellos que llegaron a nuestras costas habiendo tenido problemas en su contexto familiar también fueron trasladados a este tipo de centros ($r=0,395$; $p=0,01$). Así mismo, hemos podido observar que la mayoría de los menores que han presentado graves problemas de diversa índole en Marruecos han pasado por Fiscalía de Menores. Otros, tras cumplir la mayoría de edad han acabado sin ningún recurso, gran parte de ellos viviendo en “la calle”. Paralelamente hemos comprobado que la mayoría de los menores que tenían un claro objetivo para emigrar han conseguido acceder a recursos de mayoría de edad que le ofrecen la oportunidad de seguir formándose laboralmente y facilitándoles la incorporación al mundo laboral una vez salen de nuestros centros al cumplir los 18 años de edad.

Conclusiones

En general, nuestros menores atendidos son varones con una media de 16 años, de origen marroquí, la mayor parte de ellos vienen con un claro objetivo de búsqueda de empleo, aunque podríamos destacar el alto porcentaje analizado que vienen a la aventura, sin tener claro cuál es su objetivo en España.

Si bien es cierto que podrían deducirse diferentes perfiles de los menores atendidos en función de las distintas variables, hemos decidido elaborar un perfil final de los menores, atendiendo a los motivos por los que decidieron emigrar, quedando por tanto configurado de la siguiente manera:

Buscando un Futuro Mejor: La mayor parte de ellos (71.4%) pertenecen a ciudades de más de 150000 Hab. El 47,6% han venido escondidos en un camión, aunque es en este perfil donde encontramos también el porcentaje más alto de menores que han venido en Patera o como polizón (23,8%) respecto a los otros dos perfiles. Solo un 4,8% de los sujetos han acudido a salud mental. Una vez llegada la mayoría de edad el 85,7% ha conseguido trabajo o ha podido acceder a otros recursos de mayoría de edad, siendo en este perfil donde encontramos los índices más altos. Ninguno de ellos han tenido problemas con fiscalía de menores. El 57,1% pertenecen a un nivel socioeconómico medio y el 85,7% han estado escolarizados realizando educación Primaria o religiosa. La edad media de llegada es en un 57,1% los 16 años.

Vienen por la Aventura: El 61,9% provienen de ciudades con más de 150000Hb. El 19% de ellos han necesitado acudir a Salud Mental, siendo su diagnóstico en el 23,8% relacionado con problemas de conducta o uso de tóxicos. El 57,1% ha llegado escondido en un camión y muestran el índice más bajo entre los tres perfiles de los que han venido en patera (4,8%). Solo un 38% ha podido acceder a otro recurso y el 57,1 bien se ha quedado en la calle o ha sido trasladado a Reforma. Este perfil es el que muestra los índices más bajos respecto a la salida por motivos laborales. El 28,6% han tenido problemas con la justicia, teniendo que acudir a fiscalía por diferentes motivos. El nivel socioeconómico que prevalece es el medio con un 61,9% y el 81% tenían estudios primarios. La edad de llegada se sitúa también en los 16 años, aunque es en este perfil donde encuadramos los menores con menor edad, 13 y 14 años.

Problemas: El 69,2% de los menores proceden de ciudades con más de 150000Hab. El 23,1% han necesitado de atención psicológica especializada, debido en un 23,1% al uso de tóxicos. El modo de llegada a España ha sido a través del camión en un 61.5%. El 46,2% fueron derivados a reforma o no consiguieron ningún recurso una vez cumplida la mayoría de edad. El 38,5% de los menores de este perfil se vieron envueltos en problemas con la ley, teniendo que acudir a fiscalía, siendo el porcentaje más alto de los tres perfiles estudiados, del mismo modo, el nivel socioeconómico de estos menores fue el más bajo de los tres perfiles (69,2%) y también fueron los que menos estudios tenían (30,8%). La edad de llegada también la encontramos en los 16 años.

Muchos de los menores que han pasado por nuestro centro, acaban en la calle tras ver frustrado su objetivo, a pesar de que parte de ellos tienen la oportunidad de acceder durante un periodo de tiempo determinado a un centro de mayoría de edad. Son pocos los menores que salen con 18 años con empleo, en concreto un 18,2%, lo que va creando una bolsa de marroquis ex tutelados por la administración que acaban reproduciendo las mismas conductas que en su país de origen pero en diferente contexto.

La tramitación de la documentación de los menores inmigrantes no acompañados, para poder continuar con su proyecto de migración, es un proceso largo y difícil, primero pasan a ser tutelados por la administración, son derivados a centros de primera acogida, para posteriormente pasar a ser atendidos en un residencial básico, teniendo que esperar para la tramitación de la residencia nueve meses desde que se inicia el desamparo, por lo que, pueden verse en la calle siendo mayores de edad y aún en situación ilegal. Los menores suelen tener muy presente este tema, por lo que, si se alarga algo más de lo esperado debido a temas puramente burocráticos se frustran y tenemos que tener esto muy presente en nuestro proceso de intervención.

Referencias Bibliográficas

- American Psychiatric Association (APA). (2002). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM-IV-TR*. Barcelona: Masson.
- Berry, J.W. (2005). Acculturation: Living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 29, 697-712.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Junta de Andalucía. (2009). Observatorio de la Infancia en Andalucía. Cifras y Datos Nº6. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/observatoriodelainfancia/oia/esp/descargar.aspx?id=2359&tipo=documento>
- Ministerio de Trabajo e Inmigración (2013). Anuario Estadístico. Recuperado de <http://extranjeros.empleo.gob.es/es/ObservatorioPermanenteInmigracion/Anuarios/Anuario2009.html>
- Searle, W. y Ward, C. (1990). The prediction of psychological and sociocultural adjustment during cross-cultural transitions. *International Journal of Intercultural Relations*, 14, 449-464.
- Cabrera Medina, José Carlos (2005). *Acercamiento al menor inmigrante marroquí*. Sevilla: Dirección General de Coordinación de Políticas Migratorias. Conserjería de Gobernación. Junta de Andalucía.
- Fundación Salud y Comunidad (2004). Manual para la prevención de drogas entre jóvenes y menores inmigrantes.
- Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado, Decreto 355/2003, de 16 de Diciembre del Acogimiento Residencial de Menores en Andalucía, Gobierno de España. Disponible en: (<http://www.juntadeandalucia.es/boja/2003/245/2>)
- Estudiantes de Criminología Juvenil. Título de Pregrado. *Menores Extranjeros No Acompañados: Factores de riesgo y análisis criminológico*). Instituto Vasco de Criminología.
- Collada Riverola M^a Pilar, Navascués Ornaque Rebeca (2012). *Menores Extranjeros No Acompañados. ¿Qué hay tras la mayoría de edad?* Universidad de Zaragoza.
- Observatorio de la Infancia en Andalucía (2006): «*Buenas Prácticas en la atención a menores inmigrantes en Andalucía*», Junta de Andalucía: Consejería para la Igualdad y Bienestar social.

15. COMPETENCIAS EMOCIONALES EN ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DESARROLLADO EN CONTEXTOS DE VULNERABILIDAD

M^a del Carmen Pegalajar Palomino

M^a Jesús Colmenero Ruiz

Resumen

La inteligencia emocional supone un elemento importante a considerar en el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado en contextos vulnerables; el hecho de pertenecer y desarrollarse en un entorno socio-familiar desestructurado, puede ocasionar alteraciones y desajustes personales que dificulten el pleno proceso de adaptación social, familiar y escolar del alumno. En este trabajo se presenta una investigación centrada en analizar el nivel de desarrollo de la Inteligencia Emocional en alumnos de Educación Primaria con necesidades de compensación educativa. Han participado 50 alumnos que asisten a un programa de refuerzo, orientación y apoyo en un centro de Educación Infantil y Primaria de Jaén, llevándose a cabo la recogida de datos mediante un cuestionario de autoinforme sobre Educación Emocional de Álvarez y Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica (2006). Los resultados obtenidos demuestran cómo el alumnado afirma sentirse bien, aceptándose físicamente y estando satisfecho con sus propias actuaciones; sólo en determinadas ocasiones se preocupan por su futuro o se sienten tristes sin motivo aparente.

Palabras clave: Inteligencia emocional, Educación Primaria, grupos vulnerables, Programa de Acompañamiento Escolar.

Introducción

Entre los principios y finalidades del sistema educativo español se destaca la educación integral del alumnado, en la que se incluye la educación emocional como uno de los grandes objetivos a conseguir. Así pues, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación, en su artículo 80, destaca cómo la Administración pública debe garantizar el principio de igualdad en la educación mediante el “desarrollo de acciones de carácter compensatorio en relación con las personas, grupos y ámbitos territoriales que se encuentren en situaciones desfavorables, promoviendo los recursos económicos y apoyos precisos para ello”.

El Plan PROA (Programa de Refuerzo, Orientación y Apoyo) está concebido como un proyecto de cooperación territorial entre el Ministerio de Educación y las

Comunidades Autónomas; pretende abordar las necesidades asociadas al entorno sociocultural del alumnado. La situación de desventaja educativa de algunos alumnos tiene su origen en circunstancias de carácter personal o sociocultural, asociadas con frecuencia a situaciones de riesgo o marginación en el entorno en que viven.

Además, para lograr una educación de calidad para todos se requiere del esfuerzo compartido tanto de los miembros de la comunidad educativa directamente implicados como del entorno social en que se desarrolla la educación. Así pues, la educación es cada vez más una responsabilidad colectiva desarrollada a lo largo de la vida y con una fuerte influencia en el entorno territorial y social en el que se vive.

El Plan PROA ofrece recursos a los centros educativos para que, junto a los demás agentes educativos, trabajen en una doble dirección: contribuir a debilitar los factores generadores de la desigualdad y garantizar la atención a los colectivos más vulnerables para mejorar su formación y prevenir los riesgos de exclusión social. Así pues, se establecen tres objetivos estratégicos siendo éstos:

- Potenciar el aprendizaje y el rendimiento escolar de estos alumnos mediante:
 - La adquisición de hábitos de organización y constancia en el trabajo.
 - El aliento al estudio, proponiendo formas de trabajo eficaces.
 - La mejora en habilidades y actitudes asociadas a la lectura.
 - El refuerzo de conocimientos y destrezas en las áreas instrumentales.
- Mejorar su integración social en el grupo y en el centro.
- Facilitar la transición del colegio al instituto.

Por ello, es de destacar la eficacia de este plan en el sistema educativo, sobre todo como programa que promueve la integración fuera del mismo (Moliner, Sales, Fernández, Moliner y Roig, 2012), a pesar de la existencia de determinados estudios en los que se detecta la falta de compromiso de los profesores implicados en su desarrollo (Broc, 2010).

En este contexto, se ha de prestar especial consideración al estudio de la inteligencia emocional, siendo éste uno de los conceptos más estudiados en la sociedad actual. Según Mayer, Salovey y Caruso (2000), la inteligencia emocional supone “la capacidad para procesar la información emocional con exactitud y eficacia, incluyéndose la capacidad para percibir, asimilar, comprender y regular las emociones” (p.398). Asimismo, Bisquerra (2000) estructura las competencias emocionales de la siguiente manera:

- *Conciencia y control emocional*, relacionado con el conocimiento de las propias emociones y las de los demás;
- *Regulación emocional*, que hace referencia al dominio de la expresión de las emociones y al proporcionar una respuesta adecuada a la situación;
- *Autonomía personal*, en la que se incluyen la autoestima, automotivación, actitud positiva, responsabilidad, análisis crítico de normas sociales, buscar ayuda y recursos y auto-eficacia emocional;
- *Inteligencia interpersonal* relacionada con el dominio de habilidades sociales básicas, el respeto por los demás, comunicación receptiva, comunicación expresiva, compartir emociones, comportamiento pro-social y cooperación y asertividad;
- *Habilidades de vida y bienestar* relacionadas con la identificación de problemas, fijación de objetivos adaptativos, solución de conflictos, negociación, bienestar subjetivo y experiencia óptima.

La escuela tradicional se ha centrado en el desarrollo de aspectos cognitivos en el alumnado, dejando en un segundo plano el desarrollo de las capacidades emocionales. No obstante, “si el objetivo de la escuela es preparar para la vida, deberá contribuir al desarrollo de toda la personalidad de los alumnos” (Kirchner, Torres y Forns, 1998, p.193). Así pues, el docente debe llevar a cabo una profunda reflexión acerca de la importancia de los sentimientos y las emociones; debe replantear el tema de la inteligencia emocional en el ámbito educativo considerando cómo el desarrollo de las emociones en el alumnado de Educación Primaria y la comprensión de las mismas es un proceso continuo y gradual de aprendizaje (Dueñas, 2002).

Resulta, por tanto, deseable que la educación conlleve la autorrealización de cada niño, abarcando desde la protección de los sentimientos, emociones y la autoestima, hasta la ampliación de sus oportunidades de elegir, reconocimiento de su singularidad, identidad colectiva, personalidad individual y de su particularidad cultural (Fernández y Terrén, 2008). En el caso de alumnos con necesidades de compensación educativa, se ha de considerar cómo sus condiciones especiales les llevan, en muchos casos, a problemas de desajuste social, desmotivación y escaso control familiar o absentismo, lo que exige que sus circunstancias personales y sociales sean muy tenidas en cuenta. En la mayoría de los casos, la dimensión social-afectiva es deficiente, siendo prioritario centrarse en las acciones de acogida y seguimiento del alumno.

Además, de cara al desarrollo de la personalidad en el alumnado, deben ser especialmente atendidos la conducta emocional, el control de sus reacciones y el establecimiento de las relaciones sociales que éste establece (Calvo, 2001). No obstante, se destaca la dificultad para el profesorado de atender de forma satisfactoria a toda la variedad de expectativas académicas y personales del alumnado que se da cita en el aula, exigiendo respuestas educativas distintas según la índole del alumnado y del

contexto (Jiménez y Naval, 2003); asimismo, se hace mención a la complicada tarea de evaluar, diagnosticar y tratar a este grupo poblacional que, por su menor desarrollo y madurez general y, específicamente, del lenguaje, se ve en muchos casos dificultada (Navarro, Meléndez, Sales y Sancerni, 2012).

En este sentido, existen estudios previos que afirman cómo, cuanto más desestructurado sea el entorno sociofamiliar del alumno, mayor será la posibilidad de que desarrolle alteraciones y/o desajustes personales que dificulten su pleno proceso de adaptación social, escolar y familiar (Farrington, 2005; Patterson y Yoerger, 2002). Así pues, la pertenencia a un grupo socialmente desfavorecido y/o en situación de pobreza, entendida como la convergencia de un déficit económico y una situación de exclusión social (Segura, 2010), puede tener un impacto negativo en la conformación y expresión de las capacidades sociales (Ayala, Pedroza, Morales, Chaparro y Barragán, 2002). No obstante, Trianes, Cardelle-Elawar, Blanca y Muñoz (2003) han encontrado cómo adolescentes de 11 y 12 años residentes en contextos deprimidos de Andalucía han obtenido puntuaciones superiores en habilidades sociales autoinformadas que aquellos otros que viven en zonas residenciales.

Otros estudios desarrollados en zonas geográficas diferentes revelan cómo los niños de niveles sociales más desfavorecidos muestran un repertorio de habilidades sociales que les permiten funcionar adecuadamente en el contexto escolar y en sus interacciones con los demás (Cohen, Esterkind, Betina, Caballero y Martinenghi, 2011; Lacunza, 2007; Lacunza y Contini, 2009). Más recientemente, el trabajo realizado por Bravo y Herrera (2012), centrado en el análisis de la competencia social de los alumnos de Educación Primaria de la ciudad de Melilla, ha revelado un patrón de desarrollo social diferente en función de las características socioculturales del alumnado, evidenciándose la conveniencia de desarrollar programas preventivos destinados al fomento de las habilidades sociales en el ámbito escolar.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Método

Objetivo del estudio

Teniendo en cuenta tales investigaciones y estudios, este trabajo pretende evaluar el nivel de desarrollo de inteligencia emocional en alumnos de Educación Primaria cuya situación personal, social o económica les dificulta para llevar a cabo un proceso escolar normalizado y, por tanto, precisan asistir a un Programa de Acompañamiento Escolar.

Participantes

El estudio se ha realizado en un centro público de Educación Infantil y Primaria de la provincia de Jaén reconocido desde hace tres cursos académicos como adecuado para llevar a cabo un “Plan de Compensación Educativa”. En total, han sido 52 alumnos

de entre 2° y 6° curso de Educación Primaria los que, durante el curso académico 2011-2012, se han beneficiado del programa de Acompañamiento Escolar incluido dentro del Plan de Refuerzo, Orientación y Apoyo establecido por las Administraciones educativas.

Para la obtención de los resultados, se ha utilizado un tipo de muestreo no probabilístico de tipo accidental o casual siendo, finalmente, 50 alumnos de entre 7 y 11 años los que han accedido a participar en tal estudio, cumplimentando el cuestionario utilizado para ello. En la tabla nº1 se detalla la distribución de la muestra según el sexo y el nivel educativo al que ésta pertenece:

<i>Género</i>	<i>Primer ciclo</i>	<i>Segundo ciclo</i>	<i>Tercer ciclo</i>	<i>Total</i>
Masculino	5(21.7%)	7 (30.4%)	11 (47.8%)	23 (100.0%)
Femenino	5 (18.5%)	11 (40.7%)	11 (40.7%)	27 (100.0%)
Total	10 (20.0%)	18 (36.0%)	22 (44.0%)	50 (100.0%)

Tabla 1. Distribución de la muestra según género y nivel educativo del alumnado.

El alumnado participante procede, en su mayoría, de familias que por distintas razones (bajo nivel sociocultural, dificultad para compatibilizar la vida familiar y laboral, desempleo, bajos ingresos económicos, inestabilidad laboral, problemas de salud...) no disponen de tiempo o formación necesaria para llevar a cabo un seguimiento del proceso educativo de sus hijos. En el caso de los padres, un 16.0% se encuentra en situación de desempleo, mientras que un 72.0% posee un trabajo para el cual han requerido de unos estudios básicos. Las madres, por su parte, se encuentran realizando labores domésticas propias del hogar en un 32.0% de los casos, siendo un 62.0% las que ocupan puestos de trabajo que precisan de estudios primarios.

Un 32.0% de los alumnos pertenecen a familias numerosas, mientras que un 60.0% declara tener dos hermanos y un 8.0% son hijos únicos. Por su parte, el 20.0% del alumnado participante en esta investigación pertenece a colectivos inmigrantes (árabes, ecuatorianos, rumanos y venezolanos) y/o minorías étnicas o culturales (gitanos), los cuales encuentran dificultades para una adecuada adaptación escolar.

Instrumento

Para la recogida de datos se ha empleado el cuestionario de autoinforme sobre Educación Emocional (versión reducida) de Álvarez y Grup de Recerca en Orientació

Psicopedagógica (GROP) de la Universidad de Barcelona (2006). La principal ventaja de la versión empleada es la duración del tiempo de aplicación de la misma así como la facilidad de la comprensión de las distintas cuestiones por el alumnado.

Se trata de un instrumento dirigido a alumnos de Educación Primaria de más de 7 años. Éste responde a una escala politómica de cuatro puntos (siendo 0=nunca; 1=algunas veces; 2=con frecuencia y 3=siempre) compuesto por veinte ítems distribuidos equitativamente para cada una de las cuatro dimensiones establecidas:

- *Conciencia y control emocional*, relacionados con el conocimiento de las propias emociones y las de los demás;
- *Autoestima*, la cual incluye la valoración del aspecto afectivo del conocimiento de uno mismo y de los demás;
- *Habilidades socioemocionales*, como la capacidad de establecer buenas relaciones sociales;
- *Habilidades de la vida y bienestar subjetivo* que incide en la capacidad de relación interpersonal como la toma de decisiones y la organización del tiempo libre.

El índice de fiabilidad del cuestionario, obtenido a partir del coeficiente alfa de Cronbach es de ,882, por lo que se puede considerar apropiado y, en general, el de todos sus factores siendo éstos: *Conciencia y control emocional*=,880; *Autoestima*=,781; *Habilidades socio-emocionales*=,675 y *Habilidades de vida y bienestar subjetivo*=,733.

Procedimiento

Para la aplicación del cuestionario a la muestra, se contactó con la Dirección del centro educativo así como con los profesionales vinculados al Plan de Refuerzo, Orientación y Apoyo, los cuáles accedieron voluntariamente a colaborar en el estudio. Para conseguir una correcta aplicación del instrumento, se proporcionó información a los mismos sobre las normas de aplicación, características del cuestionario y finalidad de la prueba. Posteriormente, se obtuvo consentimiento informado de los padres de todos los alumnos que participaron en el estudio asegurándose, en todo momento, el anonimato y confidencialidad de los datos recogidos.

El cuestionario fue aplicado por los maestros encargados de desarrollar el Programa de Acompañamiento Escolar en este centro educativo; la aplicación fue realizada de manera individual para cada alumno en el horario habitual establecido por el centro (horario de tarde). El alumnado, antes de cumplimentar el cuestionario, recibió las explicaciones necesarias para lograr una buena comprensión del contenido de cada ítem.

Análisis de datos

Para el tratamiento estadístico de los datos se ha utilizado el programa SPSS (versión 19 para Windows) al considerarlo un recurso idóneo para nuestro trabajo. De este modo, se ha llevado a cabo un análisis descriptivo de los resultados obtenidos en las distintas dimensiones del cuestionario así como para cada uno de los ítems.

Resultados

En el análisis descriptivo se analizan las opciones de respuesta planteadas por el alumnado para cada uno de los ítems del cuestionario. Así, para la dimensión relacionada con la *Conciencia y el control emocional*, un 56.8% de la muestra ha afirmado que sólo “a veces” se siente triste sin ningún motivo, mientras que un 29.5% considera que “nunca” ha tenido tal sentimiento de tristeza (M=0.84; DT=0.64); de igual modo, un 48.9% de los encuestados afirma que sólo “a veces” piensa que la vida no vale la pena y un 31.9% considera que “nunca” tienen este sentimiento tan negativo (M=0.87; DT=0.71).

Además, un 56.0% del alumnado participante en la investigación manifiesta que sólo “a veces” se siente harto de todo (M=0.88; DT=0.65), llegando a pensar, incluso que la vida es triste (M=0.92; DT=0.66). Finalmente, y teniendo en consideración los resultados obtenidos en el ítem “Me siento cansado y desanimado sin ningún motivo”, destacamos cómo un 42.0% ha afirmado que sólo “a veces” tiene tal sentimiento, mientras que un 36.0% considera que “nunca” ha llegado a sentirse de este modo (M=0.86; DT=0.75).

	* A I C E *				<i>Media</i>	<i>Desviación típica</i>
	ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN					
	0	1	2	3		
Me siento triste sin ningún motivo	29.5	56.8	13.6	0.0	0.84	0.64
Pienso seriamente que no vale la pena	31.9	48.9	19.1	0.0	0.87	0.71
Me siento harto de todo	28.0	56.0	16.0	0.0	0.88	0.65
Pienso que la vida es triste	26.0	56.0	18.0	0.0	0.92	0.66
Me siento cansado y desanimado	36.0	42.0	22.0	0.0	0.86	0.75

sin ningún motivo						
<i>Opciones de respuesta: 0=nunca; 1=a veces; 2=con frecuencia; 3=siempre.</i>						

Tabla 2. Estadísticos descriptivos de los ítems de la dimensión “Conciencia y control emocional”.

Considerando la dimensión relacionada con la *Autoestima*, los datos aportados revelan cómo un 46.0% de la muestra considera que se siente bien consigo mismo “con frecuencia”, mientras que un 26.0% afirma que sólo “a veces” o “siempre” tiene tal sentimiento (M=1.96; DT=0.78); de igual modo, un 51.0% de los alumnos afirma que “con frecuencia” se muestran conformes con su físico a pesar de que un 30.6% “siempre” lo está (M=2.06; DT=0.82). Además, un 56.0% del alumnado considera que actúa correctamente “con frecuencia” (M=1.80; DT=0.63), mientras que un 53.1% se siente satisfecho de lo que hace (M=1.96; DT=0.73). Así pues, un 60.0% afirma sentirse feliz “con frecuencia”, mientras que un 20.0% parece estarlo “a veces” o “siempre” respectivamente (M=2.00; DT=0.63).

	<i>Opciones de respuesta</i>				<i>Media</i>	<i>Desviación típica</i>
	0	1	2	3		
Me siento bien consigo mismo	2.0	26.0	46.0	26.0	1.96	0.78
Me gusta tal y como soy físicamente	6.1	12.2	51.0	30.6	2.06	0.82
Creo que actúo correctamente	0.0	32.0	56.0	12.0	1.80	0.63
Me siento satisfecho con las cosas que hago	2.0	22.4	53.1	22.4	1.96	0.73
Me siento una persona feliz	0.0	20.0	60.0	20.0	2.00	0.63
<i>Opciones de respuesta: 0=nunca; 1=a veces; 2=con frecuencia; 3=siempre.</i>						

Tabla 3. Estadísticos descriptivos de los ítems de la dimensión “Autoestima”.

Para el análisis de las *Habilidades socioemocionales* en el alumnado, se muestra cómo un 62.0% de los alumnos encuestados ha revelado que suelen pedir perdón “con frecuencia” y un 28.0% lo hace “siempre” que sabe que ha molestado a alguien

($M=2.18$; $DT=0.59$). En cuanto a la resolución de conflictos, un 42.9% considera que “a veces” piensa en diversas formas de resolver un problema y un 38.8% lleva a cabo tal acción “con frecuencia” ($M=1.63$; $DT=0.78$); un 50.0% afirma que sólo “a veces” conoce los pasos necesarios para solucionar un conflicto y un 40.0% afirma conocer dicho procedimiento “con frecuencia” ($M=1.42$; $DT=0.67$). En caso de no resolver el problema, un 46.0% afirma buscar otras soluciones “con frecuencia” a pesar de que un 36.0% lleva a cabo tal acción sólo “a veces” ($M=1.82$; $DT=0.72$). Finalmente, y teniendo en cuenta las relaciones sociales, se destaca cómo un 46.0% afirma que “con frecuencia” suele resultarle bastante complicado hablar con los demás, mientras que un 44.0% considera que “siempre” tiene esta dificultad, llegando a sentir vergüenza ($M=2.34$; $DT=0.65$).

	<i>Opciones de respuesta</i>				<i>Media</i>	<i>Desviación típica</i>
	0	1	2	3		
Cuando veo que he molestado a alguien procuro pedir perdón	0.0	10.0	62.0	28.0	2.18	0.59
Cuando tengo un problema pienso en diversas soluciones para resolverlo	4.1	42.9	38.8	14.3	1.63	0.78
Acostumbro saber qué pasos dar para solucionar mis problemas	6.0	50.0	40.0	4.0	1.42	0.67
Cuando no he podido resolver un problema a la primera, busco otras soluciones para conseguirlo	0.0	36.0	46.0	18.0	1.82	0.72
Hablar con los demás me resulta bastante complicado, hablo poco y encima me da “corte”	0.0	10.0	46.0	44.0	2.34	0.65
<i>Opciones de respuesta: 0=nunca; 1=a veces; 2=con frecuencia; 3=siempre.</i>						

Tabla 4. Estadísticos descriptivos de los ítems de la dimensión “Habilidades socioemocionales”.

Por otro lado, y en cuanto a las *Habilidades de vida y bienestar subjetivo*, se destaca cómo un 50.0% del alumnado considera que “con frecuencia” organiza adecuadamente su tiempo libre y de ocio, mientras que un 26.0% declara hacerlo sólo “a veces” ($M=1.98$; $DT=0.71$). De igual modo, un 55.1% de los encuestados ha declarado

que “con frecuencia” son responsables de tareas importantes, mientras que un 22.4% afirma llevar a cabo este tipo de ocupaciones sólo “a veces” o “siempre” respectivamente (M=2.00; DT=0.58). En cuanto a la búsqueda de información, un 49.0% considera que “con frecuencia” busca y encuentra información sin demasiada dificultad, mientras que un 46.9% lo hace sólo “a veces” (M=1.45; DT=0.58). Finalmente, y teniendo en cuenta los planes futuros, un 46.9% de la muestra considera que sólo “a veces” intenta pensar en lo que le pueda ocurrir y un 44.9% afirma que “con frecuencia” piensa en qué tipo de vida es la que quiere llevar y lo necesario para conseguirlo (M=1.43; DT=0.64); de igual modo, un 46.0% considera que la suerte sólo “a veces” influye en aquello que le ocurre, mientras que un 38.0% de los encuestados “con frecuencia” responsabiliza al azar de lo que le pueda suceder en su vida (M=1.22; DT=0.70).

	<i>Opciones de respuesta</i>				<i>Media</i>	<i>Desviación típica</i>
	0	1	2	3		
Organizo bien mi tiempo libre	0.0	26.0	50.0	24.0	1.98	0.71
Me gusta encargarme de tareas importantes	0.0	22.4	55.1	22.4	2.00	0.67
Cuando no sé alguna cosa, busco y encuentro la información necesaria sin demasiada dificultad	4.1	46.9	49.0	0.0	1.45	0.58
Intento pensar en mi futuro, imaginar qué tipo de vida quiero llevar y qué haré para conseguirlo	6.1	46.9	44.9	2.0	1.43	0.64
Creo que la suerte influye en las cosas que me pasan	16.0	46.0	38.0	0.0	1.22	0.70
<i>Opciones de respuesta: 0=nunca; 1=a veces; 2=con frecuencia; 3=siempre.</i>						

Tabla 5. Estadísticos descriptivos de los ítems de la dimensión “Habilidades de vida y bienestar subjetivo”

Discusión y conclusiones

A modo de síntesis, se puede concluir cómo dicho trabajo nos ha permitido conocer el nivel de desarrollo de inteligencia emocional en alumnos de Educación

Primaria desarrollados en contextos vulnerables y que, por tanto, presentan dificultades para desarrollar un proceso educativo normalizado.

Así pues, y para la dimensión relacionada con la *Conciencia y control emocional*, los datos analizados revelan cómo la mayor parte de los alumnos con necesidades de compensación educativa, desarrollados en contextos vulnerables, participantes en la investigación, han mostrado que sólo “a veces” se sienten tristes sin motivo aparente, pensando que la vida no vale pena. Sin embargo, y para la dimensión relacionada con la *Autoestima*, la mayoría de los alumnos encuestados han revelado cómo “con frecuencia” se sienten bien consigo mismos, aceptándose físicamente y estando satisfechos con sus actuaciones.

Respecto al desarrollo de *Habilidades socioemocionales*, los alumnos consideran que “a veces” o “con frecuencia” buscan soluciones a cualquier problema que tengan y suelen pedir perdón cuando molestan a alguien, a pesar de que les resulte algo complicado hablar con los demás. Finalmente, y en cuanto al análisis de las *Habilidades de vida y bienestar subjetivo*, los alumnos encuestados consideran que “con frecuencia” organizan adecuadamente su tiempo libre, teniendo especial inclinación hacia el desarrollo de tareas importantes; sólo “a veces” piensan en su futuro, prestando especial importancia a la suerte.

Tomando como referencia las valoraciones medias para cada uno de las dimensiones del cuestionario, se debe priorizar el desarrollo de *Habilidades de vida y bienestar subjetivo* en el proceso de enseñanza del alumnado participante en la investigación. Este tipo de habilidades son de vital importancia para la integración familiar y social del alumno así como para el fomento de su desarrollo integral; en la mayoría de los casos, el alumnado que asiste a este tipo de programas de atención a la diversidad carece de estimulación y experiencias en el ámbito familiar que le permitan desarrollar este tipo de habilidades.

Según Bisquerra y Pérez (2007), las competencias para la vida y el bienestar se refieren a la capacidad de adoptar conocimientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida así como aquellas otras situaciones excepcionales; nos permiten organizar nuestra vida de forma sana y equilibrada, facilitándonos experiencias de satisfacción y bienestar.

Asimismo, se debe considerar el aprendizaje de las *Habilidades socioemocionales* así como las relacionadas con la *Autoestima* en el proceso de enseñanza del alumnado con necesidades de compensación educativa desarrollado en contextos vulnerables. Autores como Tornero (2002) destacan que la enseñanza de habilidades sociales para alumnos con necesidades educativas se ha centrado, básicamente, en el desarrollo de habilidades sociales específicas, más que en desarrollar comportamientos sociales abiertos o comportamientos cognitivos sociales.

Los datos extraídos de este trabajo se corresponden con los aportados en numerosas investigaciones que demuestran la influencia positiva del aprendizaje de

tales habilidades en alumnado de riesgo y que presenta problemas de competencia social en el desarrollo infantil y posterior funcionamiento psicológico, académico y social (Delgado y Contreras, 2008; Monjas, 2007; Seijo, Novo, Arce, Fariña y Mesa, 2005). Por su parte, y considerando el desarrollo de la autoestima en alumnado con necesidades de compensación, Rice (2000) explica cómo los estudiantes con éxito tienen un mayor sentido de valía personal y se sienten mejor consigo mismos; en general, a mejores notas, más posibilidad de tener una autoaceptación de alto nivel.

No obstante, la valoración media más baja ha sido para la dimensión relacionada con la *Conciencia y el control emocional* en el alumnado; se trata de un hecho bastante positivo, pues los ítems que integran este factor pretenden valorar en qué medida el alumnado participante en la investigación se siente triste sin motivo alguno, cansado, desanimado, piensa que la vida no vale la pena, por lo que es deseable que se obtengan puntuaciones bajas.

En general, y teniendo en consideración el contexto sociocultural en el que se desarrolla el alumnado con necesidades de compensación educativa participante en la investigación, se puede considerar que las valoraciones sobre inteligencia emocional han sido bastante satisfactorias. Estos resultados entran en contradicción con los aportados por Farrington (2005) o Patterson y Yoerger (2002) quienes han demostrado cómo cuanto más desestructurado sea el entorno familiar del alumno, más posibilidades tiene de alteraciones y desajustes personales que dificulten su proceso de adaptación al entorno. En este mismo sentido, Ayala et al. (2002) afirman cómo la pertenencia a un grupo socialmente desfavorecido puede tener un impacto negativo en la conformación y expresión de las capacidades sociales en el alumno.

No obstante, Trianes et al. (2003) han encontrado cómo los adolescentes residentes en contextos deprimidos de Andalucía obtienen puntuaciones superiores en habilidades sociales autoinformadas que aquellos otros que viven en zonas residenciales. De igual modo, Cohen et al., (2011) o Lacunza y Contini (2009) han demostrado cómo los niños pertenecientes a contextos sociales desfavorecidos muestran una serie de habilidades sociales que les permiten adaptarse a su contexto.

En definitiva, se ha de subrayar la importancia de incorporar la educación emocional en el currículum de alumnos desarrollados en contextos vulnerables. Para ello, el docente ha de saber combatir todas las dificultades que impiden la puesta en marcha de un proceso de enseñanza y aprendizaje centrado en el desarrollo integral del alumno pues, tal y como afirma Palomera (2009) en la escuela todos los escolares, independientemente de su situación familiar, tienen la oportunidad de aprender y desarrollar destrezas y conocimientos que les van a permitir adaptarse a la sociedad y obtener la felicidad.

No obstante, la escasa muestra con la que se ha llevado a cabo dicha investigación no nos permite garantizar la generalización de los resultados a otras muestras. De igual modo, el uso exclusivo de autoinformes como instrumento de

recogida de información puede generar en problemas como deseabilidad social y sinceridad.

Algunas propuestas de cara a futuras investigaciones irán en la línea de conocer las valoraciones sobre el nivel de inteligencia emocional del alumnado con necesidades de compensación educativa de otros agentes educativos como pueda ser la familia o los propios docentes; asimismo, pretendemos establecer una comparativa en las valoraciones sobre inteligencia emocional entre alumnos con necesidades de compensación educativa y alumnado con otro tipo de necesidades específicas de apoyo educativo así como también se podría comparar el desarrollo de la inteligencia emocional en alumnos con necesidades de compensación educativa en Educación Primaria respecto al resto del alumnado.

Referencias Bibliográficas

- Álvarez, M. y Grup de Recerca en Orientación Psicopedagógica (2006). Cuestionario de educación emocional. En M. Álvarez (coord.), *Diseño y evaluación de programas de Educación Emocional*. (pp. 193-225). Bilbao: Praxis.
- Ayala, H., Pedroza, F., Morales, S., Chaparro, A., y Barragán, N. (2002). Factores de riesgo, factores protectores y generalización del comportamiento agresivo en una muestra de niños en edad escolar. *Salud Mental*, 25(3), 27-40.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Bravo, I., y Herrera, L. (2012). Análisis de la competencia social del alumnado de Educación Primaria en función de su contexto sociocultural. *DEDiCA. Revista de Educação e Humanidades*, 2, 123-140.
- Broc, M.A. (2010). Estudio investigación valorativa de la eficacia del Programa de Refuerzo, Orientación y Apoyo (PROA) en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Educación*, 352, 405-429.
- Calvo, M^a J. (2001). La Inteligencia emocional. Asignatura pendiente para la convivencia escolar. *Aula Abierta*, 77, 141-163.
- Cohen, S., Esterkind, A.E., Betina, A., Caballero, S.V., y Martinengui, C. (2011). Habilidades sociales y contexto sociocultural. Un estudio con adolescentes a través del BAS 3. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 29(1), 167-185.
- Delgado, B. y Contreras, A. (2008). Desarrollo social y emocional: desde los seis a los doce años. En B. Delgado (coord.). *Psicología del desarrollo: desde la infancia a la vejez*, (pp. 35-66). Madrid: McGraw-Hill.

- Dueñas, M.L. (2002). Importancia de la inteligencia emocional: un nuevo reto para la orientación educativa. *Educación XXI*, 5, 77-96.
- Farrington, D. (2005). Childhood origins of Antisocial Behavior. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 12, 177-190.
- Fernández, M. y Terrén, E. (2008). De inmigrantes a minorías: temas y problemas de la multiculturalidad. *Revista de Educación*, 345, 15-21.
- Jiménez, A. y Naval, C. (2003). La atención a la diversidad desde la escuela en la Comunidad Foral Navarra. *Estudios sobre Educación*, 5, 105-129.
- Kirchner, T., Torres, M., y Forns, M. (1998). *Evaluación psicológica: modelos y técnicas*. Barcelona: Paidós.
- Lacunza, A.B. (2007). *Inteligencia y desnutrición. La evaluación de las habilidades cognitivas y sociales en niños de Tacumán en contextos de pobreza*. Tesis doctoral. Universidad de Palermo.
- Lacunza, A.B., y Contini, N. (2009). Las habilidades sociales en niños preescolares en contexto de pobreza. *Ciencias Psicológicas*, 3(1), 57-66.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación (B.O.E. 4-5-2006).
- Mayer, J.D., Salovey, P., y Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. En R.J. Sternberg (Eds.). *Handbook of intelligence* (pp.396-420). New York: Cambridge.
- Moliner, O., Sales, M.A., Ferrández, R., Moliner, L., y Roig, R. (2012). Las medidas específicas de atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.) desde las percepciones de los agentes implicados. *Revista de Educación*, 358, 197-217.
- Monjas, M.I. (2007). *Cómo promover la convivencia. Programa de asertividad y habilidades sociales (PAHS)*. Madrid: CEPE Y EDUCACIÓN
- Navarro, E.; Meléndez, J.C.; Sales, A., y Sancerni, M^a.D. (2012). Desarrollo infantil y adolescente: trastornos mentales más frecuentes en función de la edad y el género. *Psicothema*, 24(3), 377-383.
- Palomera, R. (2009). Educando para la felicidad. En E.G. Fernández-Abascal (coord.). *Emociones positivas* (pp. 247-275). Madrid: Pirámide.
- Patterson, G.R., y Yoerger, K. (2002). A developmental model for early and late onset delinquency. En J. Reid, G. Patterson y J. Snyder (Eds). *Antisocial behavior in children and adolescents: a developmental analysis and model for intervention* (pp.147-172). Washington, DC: American Psychological Association.
- Rice, P. (2000). *Adolescencia. Desarrollo, relaciones y cultura*. Madrid: Prentice Hall.
- Segura, P. (2010). *Pobreza y exclusión social. Diagnóstico de los distritos 4 y 5 de Melilla*. Melilla: Ministerio de Trabajo e Inmigración.

Seijo, D., Novo, M.; Arce, R.; Fariña, F. y Mesa, M.C. (2005). *Prevención de comportamientos disruptivos en contextos escolares: programa de intervención basado en el entrenamiento de habilidades sociocognitivas (programa EHSCO)*. Melilla: Dirección Provincial del Ministerio de Educación.

Tornero, M. (2002). Competencia social y habilidades sociales en la Educación Especial. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5 (5). Extraído el 5 de Agosto de 2012, de: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1227710605.pdf.

Trianes, M.V., Cardelle-Elawer, M., Blanca, M.J., y Muñoz, A. (2003) Contexto social, género y competencia social autoinformadas en alumnos andaluces de 11 y 12 años. *Electronical Journal of Research in Educational Psychology*, 1(2), 37-55.



16. DE MENAS A MENOS: EL TRÁNSITO DE UNA VIDA I-LEGAL EN ESPAÑA

Macarena Coronil Perez

Paula Guerrero Liñán

María Muñiz Rivas

Resumen.

Desde la Antropología y su defensa de los Derechos Humanos, queremos mostrar la preocupación por los contextos de riesgo y sus efectos en los más vulnerables. Los menores extranjeros no acompañados (MENAs) son aquellos que sufren una triple vulnerabilidad, ser **menores**, **migrantes** y sin tutela familiar o de afines. Los MENAs son tutelados por instituciones de acogida en España, ofreciéndoles garantías de protección hasta que cumplen la mayoría de edad y se convierten en (MENoS). Mayores Extranjeros no Socializados. Estos, desposeídos de sus derechos de protección, pasan a una situación de desamparo por parte del sistema que los acogió y que ahora trata de invisibilizar el abandono institucional al que se ven abocados. Mostrar la existencia de una doble moral social e institucional que primero acoge y protege a los menores, sin integrarlos del todo y después los persigue, margina y estigmatiza, es el interés de este estudio desde los resultados etnográficos.

Palabras clave: Menores Extranjeros, No Acompañados (MENAs), Mayores Extranjeros no Socializados (MENoS), Derechos Humanos, Migración, Marginalidad Social.

Introducción

Desde la defensa de la reinención de los Derechos Humanos que nos aporta las teorías críticas de los Derechos Humanos y de la Antropología Social y Cultural, junto con su metodología clave como es el estudio etnográfico. Abordamos con este artículo la emergencia social y humana que constituye la situación de marginalidad de nuestro objeto de estudio.

Los jóvenes migrantes en exclusión que han estado tutelados como menores extranjeros no acompañados (MENAs) por las instituciones públicas; tras cumplir la mayoría de edad son despojados de sus derechos como menores, pasando en mayor parte a una situación de desamparo legal e institucional, abandonados a la vida como

ilegales, devolviéndolos a su condición inicial de extranjero “inmigrante” sin derechos que impide o dificulta su integración en la sociedad de acogida y con ello consolidar su lucha por una vida digna de ser vivida.

Para definir a este colectivo y su situación de vulnerabilidad proponemos el concepto renovador de MEnoS concepción terminológica no definida previamente desde un marco teórico concreto, respondiendo a las siglas MEnoS con significado : << Mayores Extranjeros No Socializados>> Con el objetivo de reivindicar la visibilización del colectivo en riesgo, el carácter de exclusión y marginalidad a la que se han visto empujados en especial por la falta de disposición de las instituciones que en su día eran sus tutores.

Es gracias a la experiencia etnográfica realizada con un grupo de MEnoS en una casa de acogida en la provincia de Cádiz, destinada a priori a sectores de la sociedad desfavorecidos, como reclusos, ex reclusos, drogodependientes y ex drogodependientes que se ha visto obligada a ampliar la actuación a situaciones de emergencia social, considerando a personas que se han quedado sin hogar, maltratadas, personas mayores y jóvenes que se encuentran en una situación de exclusión social y desamparo institucional como es el caso de los MEnoS de intervención inmediata.

El estudio etnográfico nos ofrece el sustento para la verificación de la teoría y la práctica sobre el fenómeno MEnoS activando las alarmas sobre la urgencia del análisis de la problemática y la búsqueda de recursos en la defensa de los derechos de estos jóvenes en riesgo.

Desde esta investigación, a través de las voces de los propios protagonistas, nos acercamos a la construcción del proceso de emancipación de los MENAs, centrándonos en el modo como los MEnoS definen aspectos de su vida en relación a la construcción de expectativas vitales tras cumplir la mayoría de edad, generándose así categorías de comprensión y explicación de esta realidad, individuales, colectivas, desconocidas para muchos.

ASOCIACIÓN INFACIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

El propósito general del trabajo consiste en describir, analizar y valorar el inicio, desarrollo e impacto del proceso de exclusión social al que se ven abocados con la transición a la adultez legal y a la expiración de derechos como menores y con ello de su permiso de residencia convirtiéndose en irregulares, ilegales y excluidos sociales.

Por ello, se desarrolla este proyecto para la búsqueda de nuevos enfoques y líneas de investigación con la intención de comprender más a fondo el rol de los Menores Extranjeros No Acompañados en la transición a la adultez legal, ofreciendo respuesta reales y acordes a la justicia universal para su llegada a la mayoría y lograr una política pública eficiente en beneficio de estos jóvenes, e inclusive la construcción de una sociedad basada en la cultura de los Derechos Humanos.

De MENAs a MEnoS: De la Teoría a la Etnografía:

Para acercarnos al descubrimiento y comprensión del fenómeno de Los MEnoS <<Mayores Extranjeros no Socializados>> debemos conocer previamente la realidad de los mismos cuando su status social era contemplado como MENAs <<Menores Extranjeros No Acompañados>> Para ello tomamos en consideración la definición de ACNUR sobre el fenómeno del que partimos: *Los niños y adolescentes menores de 18 años que se encuentran fuera del país de origen y están separados de ambos padres o de la persona que por ley o costumbre les tuviera a su cargo. Algunos de estos menores están totalmente solos, mientras que otros conviven con otros familiares. (...) Muchos de estos menores han vivido experiencias terribles y han sobrevivido a circunstancias de extrema dureza.* (ACNUR, 1997)

Los MENAs forman parte de los fenómenos migratorios que se dan en todos los rincones del mundo, lo cual nos avanza las múltiples visiones, opciones y situaciones legales y sociales que nos encontramos al profundizar en esta problemática.

Así, la migración de niños y adolescentes tiene un carácter dinámico y cambiante resultando una evolución en el fenómeno de migratorio de los menores extranjeros tanto en los perfiles y destinos, como en las políticas y leyes que lo competen.

En España en particular, los menores extranjeros se benefician de una protección jurídica internacional¹⁵, nacional¹⁶ y de las Comunidades Autónomas, en donde se recogen los principales instrumentos vigentes.

En España los MENAs sostiene una doble condición: la de menor y la de inmigrante, lo que equivale a la aplicación de dos normas jurídicas. En primer lugar la Ley orgánica de protección a la Infancia (1/96), que proclama el interés superior del menor que deberá ser tenido en cuenta por encima de cualquier otro interés legítimo. Y la ley de extranjería (4/00) que los considera extranjeros en situación irregular y por tanto objeto de expulsión. ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Es en las Comunidades Autónomas y sus poblaciones donde llegan los menores, las que tendrán que aplicar el protocolo de intervención. Siguiendo las prioridades de protección al menor de: reunión familiar, retorno al país de origen de los menores (ambos casos sólo si el menor no corre riesgos de violación de los Derechos Humanos Fundamentales). Además está la opción más necesaria y de la que nos ocupamos en este estudio etnográfico, precisamente por su ausencia: la integración en el

¹⁵ - Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948.

- La Convención de Naciones Unidas relativa al Estatuto del refugiado de 1951/ La Convención de los Derechos del Niño de 1959/ La Convención sobre los Derechos del Niño de 1989/Pacto de La Haya sobre la protección de la Infancia 1993.

¹⁶ Ley de protección jurídica al menor (LO 1/96): Ley que reconoce al menor como sujeto de derechos, y como persona que puede opinar sobre los derechos que le afectan.

país de acogida¹⁷; en la que los menores deben tener acceso a los mismos derechos que los menores nacionales en calidad de educación, sanidad, empleo y ser acompañados en el proceso de regulación de su situación *legal* en España.

El *perfil* de los MENAs en España es consecuencia de la proximidad geográfica con el norte de África y de las relaciones históricas con Marruecos que dibujan un perfil concreto: Menor Marroquí, varones de edad 13 a 17 años.

En la evolución del fenómeno también han cambiados los perfiles, datos que se reflejan en datos de ingreso de Los MENAs en 2007¹⁸, aumentando el porcentaje de los ingresos de menores Subsaharianos y de Europa del Este. La mayoría de los menores siguen siendo varones, siendo una minoría las niñas¹⁹, quienes son más difíciles de detectar y sufren una mayor situación de exclusión social.

La situación familiar y socio económica que viven los MENAs en sus países de origen, en específico del colectivo más números el de los Marroquíes, es de pobreza y exclusión. Habitados a una tradición migratoria, viven la migración como la alternativa de ayuda a su familia y de promoción social, tomando como ejemplo los propios vínculos familiares y vecinales emigrantes.

Este es el marco referencial de llegada de los MENAs a nuestro país, que tras largos periodos de acogida y con ello aprendizaje e integración en el país de acogida, cumplen la mayoría de edad y se les niegan todos sus derechos prioritarios hasta el momento, como menor, para regresar al estatus de inmigrante.

MENoS, hacia una definición conceptual:

Nuestra propuesta etnográfica contempla a los MENoS como: Mayor Extranjero no Socializado, haciendo referencia a “jóvenes extranjeros que habiendo sido menores migrantes no acompañados (MENAs) pasan de una situación de amparo legal e institucional plena por razón de edad a una situación de vulnerabilidad social, institucional y legal con el tránsito a la mayoría de edad que impide o dificulta su integración en la sociedad de destino”.

Las consecuencias del frágil mecanismo de inclusión en sociedades como la nuestra, potencia la producción de desintegración y fragmentación social afectando a diversos grupos sociales vulnerables, como es el caso de los MENoS, además facilita la

¹⁷ Ver más en ; Informe 2009: *NI ILEGALES NI INVISIBLES INFORME 2009* Realidad jurídica y social de los Menores Extranjeros en España.

¹⁸ En los registros comparados de menores detectados en patera indica: 2005 un 94% de menores marroquíes y un 6% del África Subsahariana en el 2006 pasan a 52% Marroquíes y 47% África Subsahariana.

¹⁹ Ampliar información sobre ún por CC.AA 2006-2007. FUENTE: Grupo IFAM Fundación Pere Tarrés- Universidad Ramon Llull. Del Informe “Los y las Menores Migrantes No Acompañados/das en España. Estado actual y nuevas tendencias”, 2009.

creación de una atmósfera de descontento que predispone a la adopción de discursos xenófobos contra los inmigrantes incluso entre los sectores más pobres y excluidos del sistema.

Por ello, tanto el aumento del desempleo, como la precarización laboral y las conocidas reducciones de las políticas sociales, hacen más difícil la incorporación, en el plano laboral, económico y social, de la población inmigrada, independientemente de los años que lleven en el lugar de destino y de las características endógenas de cada colectivo.

El endurecimiento de las ya restrictivas políticas de inmigración tanto a nivel europeo como nacional, provoca el debate público sobre la temática migratoria estableciéndose una atmósfera general de alarma, inquietud, rechazo y sobredimensionamiento de las personas inmigrantes que vienen o ya residen en el país.

La actualidad legislativa no es más que las consecuencias del periodo iniciado en 1985 por un severo endurecimiento de las ya escasas y restrictivas políticas de inmigración y su extensión a todo el continente²⁰. De manera que, el afianzamiento de las políticas públicas europeas trae consigo la instauración de una fuerte política de control social, plasmada en acuerdos comunitarios y regionales, que establecen la eliminación de fronteras internas permitiendo la libre circulación de ciudadanos europeos pero a la vez fortaleciendo las fronteras externas para regular el ingreso de los ciudadanos no comunitarios²¹. Todo estos elementos afectan a la realidad de los MENoS, coartando sus oportunidades como ciudadanos, obviando sus capacidades personales y abocándolos a la marginalidad y exclusión socio-comunitaria.

Pero la mejor forma de conocer y entender nuestro planteamiento previo, es sin duda mediante la narración de la experiencia y sus protagonistas.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Experiencia Etnográfica

En los dos casos que exponemos en esta investigación etnográfica podemos ver como el motivo de la migración no es otro que la intención de trabajar y ganarse la vida de forma honrada para mejorar tanto sus propias vidas como la de sus familias. Escogemos y presentamos estos dos recorridos vitales por su representatividad dentro del colectivo que pretendemos visibilizar.

²⁰ Inmigración, exclusión y construcción de la alteridad. La figura del inmigrante en el contexto español (Briceño, 2004)

²¹ Estos son el Tratado de Shenguen (1985) y el Tratado de Amsterdam (1997) y los acuerdos de la Cumbre de Tampere (1999).

Por un lado, la historia de F.B. es la de un menor con un núcleo familiar empobrecido, con buen comportamiento en los centros donde ha estado tanto con sus iguales como con los y las profesionales. Ha recurrido a actividades delictivas para subsistir, no es bueno con los estudios pero se ha formado dentro de sus capacidades y no tiene problemas judiciales.

El Menor S.O. también tiene un núcleo familiar empobrecido, el comportamiento en los centros de acogida ha sido problemático tanto con el trato con sus iguales como con los profesionales del centro, ha engañado respecto a su edad en otros países de la Unión Europea para subsistir, no tiene problemas judiciales y es buen estudiante.

A pesar de sus diferencias, encontramos dos características similares y principales en ambos casos siendo una de ellas el motivo de la migración y otra la situación de *i-legalidad* en la que estaban, están o estarán.

Digno de mencionar es la naturalidad con la que ambas personas desde edades muy tempranas nos relatan su extensa experiencia vivida con las autoridades policiales; detenciones, ruedas de reconocimiento, procedimientos de identificación, pruebas oseométricas, registros exhaustivos, la no presunción de inocencia, informes de “medios de vida” que acrediten que no se están cometiendo actividades delictivas para poder sobrevivir, etc. parecen ser una constante en sus vidas.

Por ello, hemos de proponer como reflexión des-naturalizar esa relación violenta entre autoridades-extranjeros/magrebíes y sacar a la luz la criminalización a la que está sometido este colectivo desde, prácticamente, su llegada.

El caso de F.B. nacionalidad marroquí.

La llegada:



F.B llegó a España en 2011 procedente de Casablanca, en patera, con cinco compañeros, todos menores de entre 15 a 17 años. Describe la travesía del estrecho como un viaje de hora y media donde lo pasó mal por las condiciones a las que físicamente se enfrentó, pasándolo según F.B “*mucho chunguito*”.

Llegan a Algeciras, tres de sus compañeros, se van por un lado, él sé va sólo y su compañero también. Termina en las dependencias policiales de Algeciras, tras recibir éstas una llamada de una mujer. A la hora de estar en comisaría aparece, acompañado de la policía, uno de los compañeros, a ambos les son tomadas las huellas. Durmió esa noche en las dependencias policiales sometiéndole la mañana siguiente a un registro exhaustivo, el cual no describimos por considerarlo más una humillación que un registro.

Seguidamente es trasladado a otra comisaría donde se reúne con dos de sus compañeros de viaje, ya son cuatro. Allí vuelven a tomarle las huellas y los retiran a una

habitación donde duerme. La manera en la cuenta haberse quedado dormido, dista mucho de ser inducida por el cansancio, más bien por otros medios que tampoco relatamos.

Al despertar al día siguiente es trasladado a otras dependencias con más menores en su misma situación, donde pudo asearse y comer. Así lo comenta F.B. *“separada de la de los mayores ¿sabes por qué? Porque éramos menores. Yo no sabía nada, ni que mayores, ni que menores, ...”*.

Detenernos en describir el proceso de acogida del menor por parte de las autoridades policiales, es importante para visibilizar el doble-trato, basado en ser o no menor, que ejercen estos contra los menores y contra las personas, para estudiar la criminalización a la que son sometidos. Hablamos en masculino, por el hecho de que es prácticamente nulo el número de menores adolescentes-mujer que vienen a nuestro país en condiciones y razones parecidas a la de los jóvenes-varones.

Expresiones como las siguientes, dan para analizar y estudiar dicha criminalización y maltrato recibido antes de saber si era o no menor: F.B.: *“me limpiaron la mano y me hicieron la huella y me quedé durmiendo, ¡al suelo, eh! ¡al suelo!”*. Confiesa haber pasado F.B. *“mucho frío, ¡congelao!”* admite despertarse desorientado pues F.B. *“en la comisa siempre luz encendía y uno no sabe ná, ni qué hora es...”*. Confiesa no haber tenido ningún traductor o interprete que pudiese haberle explicado la situación durante su estancia en comisaría.

La Estancia:

A partir de entonces es trasladado al Centro de Acogimiento Residencial Básico, a partir de ahora “centro de menores” o “centro de acogida” de Algeciras durante un periodo de dos semanas, trascurrido ese tiempo es trasladado al centro de acogida de menores de Chipiona donde convive durante nueve meses con menores en su misma situación y con los trabajadores del centro.

Al llegar al centro un mediador marroquí le explica cómo tiene que comenzar con la tramitación de los documentos necesarios para conseguir la tarjeta de residencia española, que acredite que reside legalmente España. El caso de F.B. no es aislado pues la mayoría de los menores extranjeros que llegan a España sin acompañante suelen hacerlo también sin documentación que los identifique. Para ello, tiene que pedir la documentación necesaria para tramitar el permiso de residencia a la familia de su país de origen. La historia de F.B. es interesante pues el menor en cuestión tenía 17 años cuando llegó a España y los documentos tardaron nueve meses en llegar.

Tras recibir los documentos el director del centro y él mismo, días antes de cumplir los 18 años, van a Algeciras para arreglar la tarjeta de identificación marroquí, consiguiendo tramitarla y volverse con el resguardo de la misma.

La Mayoría de Edad:

F.B. se fue del centro de acogida de menores de Chipiona el día que cumplió 18 años, en una situación liminal, con el resguardo de la tarjeta de identificación marroquí, no poseía ni pasaporte marroquí, ni tarjeta de residencia española. Le ofrecieron como recurso quedarse en el albergue de Jerez a la espera de una plaza para un piso de menores ex tutelados.

Aclaremos que la estancia en el albergue te permite únicamente estar y utilizar las instalaciones del mismo desde las 8 de la tarde hasta las 8 de la mañana del día siguiente, dispones de cena y desayuno. Sabiendo el menor F.B. las condiciones del albergue rechaza quedarse en él y decide irse a Huelva, pues había ahorrado algo de dinero de la paga que le daba el centro semanalmente y contaba con el apoyo familiar de su hermano.

A F.B., no le explicaron qué podía ocurrirle a partir del momento de abandonar el centro, ni fue informado sobre recursos a los que podía acudir, no fue dotado con ninguna cantidad económica y no se le informó de que su nueva condición de ciudadano mayor de edad y sin documentos de identificación podía acarrearle problemas.

En palabras de F.B. *“los del centro hicieron conmigo muchas cosas mal, se portaron muy mal...”*. Recuerda las palabras del director *“a partir de ahora te buscas la vida...me quedé cortao”* añade.

A partir de ese momento se va a trabajar a Huelva, en la recogida de la fresa, estando allí recibe una llamada de un amigo que le comenta que en Jaén existe un centro en el que ayudan a los extranjeros mayores de edad a arreglar sus papeles.

Decide irse solo a Jaén en busca de ayuda para arreglar su documentación. Pasó veinte días durmiendo en la calle, en invierno, pasando frío, sucio, con hambre y sin dinero, para que el director del centro de Jaén le comunicara que no podía hacer nada por él, pues no disponía de pasaporte o tarjeta de identificación marroquí.

Volvió a Huelva a trabajar y allí la situación se complicó pues sin papeles y sin trabajo tuvo que realizar actividades “ilegales” para sobrevivir. De Huelva va a Córdoba donde se encuentra con un amigo que le aconseja que hable con uno de los educadores del centro de Chipiona, que se había interesado por él, este le aconseja que se vaya a Jerez, donde lo recoge y lo lleva a la Casa de Acogida.

Con el paso de los meses le arreglan el permiso de residencia. Los requisitos para poder conseguir el permiso de residencia son tanto un contrato de trabajo como un informe que recoja los medios de vida en España. Este permiso de residencia y trabajo tiene una duración de un año por lo que a fecha de Abril de 2014 vuelve a estar en situación *i-legal* en nuestro país.

Presente y Futuro:

El presente de F.B. es muy delicado pues conseguir que alguien le contrate es una tarea muy difícil, el ser extranjero-marroquí más la situación de *crisis* actual que sufre nuestro país lo deja en situación de exclusión social y abandono institucional, convirtiéndolo el sistema, de nuevo, en una persona *i-legal* que podrá ser detenida en cualquier momento por la policía y repatriado a su país de origen, como si de un delincuente en potencia se tratara. Se le niega la condición de ciudadano de raíz a no renovar el permiso de residencia.

Nunca ha tenido problemas con la justicia y el comportamiento que ha tenido tanto en la Casa de Acogida como en los centros de acogida ha sido ejemplar. No es buen estudiante, pero aún así realizó cursos de formación durante su estancia en el centro de acogida de menores.

F.B vino a España porque el nivel socioeconómico de su familia es bajo, los ingresos provienen del trabajo paterno en el campo y de trabajo de su madre confeccionando alfombras. La unidad familiar la forman los progenitores, dos hermanos, uno mayor y otro menor que F.B, una hermana también menor y él.

Según F.B. su hermano y él vinieron a España, porque los ingresos económicos de sus familias no eran suficientes, encontrándose la familia en una situación muy precaria. F.B. vino buscando un futuro mejor para su familia y para sí mismo. Su idea era encontrar un empleo, ganar dinero, ayudar económicamente a su familia y, a su vez, demostrar su capacidad de éxito-triunfo.

F.B. quiere una oportunidad de buscarse la vida en un país que no es el suyo por medios autosuficientes, pero la realidad es bien distinta ya que depende de la caridad de alguien que quiera ayudarlo (La Casa de Acogida) o de un empleo que alguien quiera proporcionarle. Es difícil encontrar trabajo hoy día y, por ello, ve complicado que pueda quedarse en España en situación regular, de no ser así pasará a lo que hemos denominado mayor extranjero no socializado.

Deberá por tanto seguir dependiendo de la ayuda de la Casa de Acogida y de su tenacidad y persistencia en la búsqueda de un empleo regularizado que le permita renovar su permiso de residencia. Todo ello le crea controversia y mal estar, pues se ve frustrado por no conseguir lo que él esperaba de sí mismo y lo que su familia esperaba de él.

En la actualidad, está buscando activamente empleo y vive en la Casa de Acogida, reconoce no poder regresar a su pueblo con las manos vacías pues se siente avergonzado de no haber podido conseguir mejorar ni su situación ni la de su familia.

El caso de S.O. de nacionalidad marroquí.

La llegada:

El menor S.O. llegó a España con el objetivo de mejorar su vida y la de su familia. El núcleo familiar lo componen sus progenitores, más cuatro hermanos, un hermano mayor que él y uno más pequeño. Su padre es albañil y su madre ama de casa. Cuenta que decidió venir a España por la pobreza que sufría en su país de origen, siendo su objetivo trabajar para conseguir ayudar a su familia y vivir de manera autónoma y libre.

S.O. Se escondió en el motor de un camión de pescado mientras el conductor del camión se paraba en el punto de peaje del puerto marítimo de Tánger. Viajó escondido en el camión, como unos 45 minutos. La ruta la realizó solo, sin significar eso que el *Proyecto Migratorio* fuese ideado individualmente, pues en el caso de S.O., contrario a la percepción personal que tiene el mismo, no es un proyecto llevado a cabo en solitario, sin ningún tipo de apoyo, más bien podría decirse que está altamente influenciado tanto por su familia como por su grupo de iguales.

Por un lado, S.O. intentó muchas veces venir a España escondido bajo un camión junto con sus amigos del barrio (diez menores en total con el mismo objetivo) iban todos los días al puerto marítimo de Tánger, pasaban allí el día entero intentando pasar la frontera, trataban de colarse una y otra vez pero durante dos años lo único que consiguieron fue pasar tres días en el calabozo de la comisaría tras ser interceptados.

Es importante hacer referencia al papel que juega el grupo de iguales, pues la presión que ejercen unos sobre otros hace que el grupo se mantenga y persista hasta conseguir el objetivo. En este fragmento podemos ratificar como el grupo de iguales actuaba en conjunto apoyándose y animándose unos a otros:

S.O: claro, nos íbamos para el semáforo y nos poníamos mira el camión (sonríe) y del tirón “pam, pam” nos metíamos, los cuatro o cinco, los demás se quedaban, otros se metían...nos vamos para el barco, nos cogen, tres días en comisaría y otra vez,...nos íbamos al peaje porque allí paraban por fuerza. Cuando paso esto nos vinimos yo y un chaval, después han venido otro chaval, en dos meses se vinieron todos, menos cuatro que se han quedado allí.

Por otro lado el menor S.O. decide seguir los pasos de su hermano mayor al que tiene como referente. Éste viajó a España a la misma edad que él, 13 años. S.O. recuerda como su hermano enviaba dinero a casa de sus padres y pretendía que S.O. consiguiera llegar a la península junto a él. Al final el destino quiso que no se encontrasen pues el hermano mayor fue expulsado y repatriado a Marruecos por encontrarse en situación *irregular* cuando S.O. consiguió llegar a España.

S.O. decide embarcarse en esta aventura de vida apoyado por cierta parte de sus redes familiares y sociales, nombramos solo cierta parte porque contaba con el apoyo de amigos y de su hermano, pero los padres no sabían los planes del menor. S.O. comenta

como éstos pensaban que estaba de broma el día que los llamo desde España para comunicarles donde se encontraba. Lo cierto es que aunque compartan y emprendan un proyecto migratorio común, una vez pasa la frontera cada cual ha de emprender su camino en solitario.

Al llegar a Algeciras bajó del camión y fue entonces cuando uno de los operarios se asustó al verlo salir del camión y llamó a la policía. Relata como la Guardia Civil llevó a cabo una persecución campo a través con perros para conseguir encontrarlo, pero no lo consiguieron, él salió corriendo y logró esconderse colgando de una tubería donde desembocan aguas fecales.

La estancia:

La Guardia Civil no logró encontrarlo y es entonces cuando decide ir a dar un paseo por las calles de Algeciras en busca de comida, agua y ayuda. Terminó pidiendo, mediante gestos, a unos chicos que lo llevaran a un centro. Uno de los chicos lo montó en una moto y lo llevó hasta la casa de una mujer donde estuvo acogido una semana. En ese periodo pudo contactar con sus padres y contarles donde se encontraba. La mujer pasado ese tiempo decide llevarlo al centro de acogida de menores de La Línea de la Concepción donde los educadores le comunican que no puede estar allí, ya que ha de pasar primero por lo que él llama “centro de prueba” y que en realidad es el Centro de Acogida Inmediata (C.A.I.).

En este centro estuvo tres meses junto con más menores de entre 11 y 17 años. Durante la estancia allí le realizan diferentes pruebas, desde la toma de huellas hasta las pruebas oseométricas para determinar la edad. En el C.A.I: entre otras cosas, se descarta si el menor ha mentado respecto a su edad o, por el contrario, dice la verdad. Una vez determinada la misma será tratado bajo la legislación que protege al menor, es decir, bajo la Ley Orgánica de Protección Jurídica del Menor o en el caso contrario por la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de Enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social.

Posteriormente es trasladado al Centro de Acogimiento Residencial Básico da de Algeciras y de allí lo trasladaron a Jerez de la Frontera donde estuvo dos años. Desde Jerez fue trasladado a Arcos de la Frontera donde permaneció un periodo de más de un año para, finalmente, pasar su último año como menor en el centro de acogida de menores en El Puerto de Santa María.

La Mayoría de Edad:

Una vez cumplidos los 18 años S.O se encuentra en una situación de riesgo social, que le descoloca y perturba. El procedimiento es el mismo que el llevado a cabo por F.B. le dan la opción de elegir entre los albergues municipales de la provincia donde puede quedarse un periodo de dos meses.

Decide irse al albergue de Cádiz. Durante tres días se hospeda allí, pero debido a las condiciones se marcha, describiendo la experiencia con estas palabras: S.O. *“todo el día en la calle, no se hace eso, no te dejan estar dentro, eso qué es...”* Destacar el sentimiento de rechazo que siente por el trato que recibe en el albergue, pues no concibe ni comprende cómo de un día para otro cambia su modo de vida, se siente solo y sin saber qué hacer, tras años acogidos en centro de menores, bien cuidado y alimentado.

Tras estar en el albergue de Cádiz decide volver a El Puerto de Santa María donde un amigo le ofrece poder quedarse en su casa durante un tiempo, pero a los días decide marcharse, pues el ambiente familiar del amigo comienza a volverse difícil.

S.O. vuelve a Marruecos a ver a su familia. Esta decisión la toma tras hablar con un educador, que le comunica que probablemente su permiso de residencia con trabajo le será denegado y que debe conseguir un contrato de trabajo si quiere renovar sus papeles. Él decide, tras recibir la noticia y a dos meses de que el permiso de residencia le caducara, ir a visitar a su familia a Marruecos, pues sabía que sería complicado poder renovar su documentación de nuevo.

Una vez regresó de su viaje decidió irse a Suecia donde tenía un amigo. Allí se deshizo de su documentación, pues ya estaba caducada y suponía un obstáculo para él puesto que en Suecia se hacía pasar por un menor de 15 años. Estuvo en un centro de menores durante unos meses, después tuvo que salir huyendo de este país tras ser interceptado por la policía. S.O. consigue escapar para evitar la orden de repatriación a Marruecos.

Tras una corta temporada en Dinamarca, llega de nuevo a España. De nuevo aquí, decide irse a vivir a una casa abandonada que hay cerca del último centro de acogida de El Puerto de Santa María, donde asegura que se han escondido más jóvenes extranjeros en su misma situación. Relata cómo los compañeros del centro de acogida de menores le llevaban comida y permitían que se aseara en las instalaciones del centro.

Pasados cinco días el director del centro habla con él ofreciéndole la oportunidad de quedarse en la Casa de Acogida de la ciudad mientras consiguen encontrar una solución a su situación.

Presente y Futuro:

S.O. reconoce no haber recibido por parte del centro de acogida ni asesoramiento para tramitar la renovación de su tarjeta de residencia, ni preparación psicológica, ni un listado de recursos donde poder acudir, ni ayuda económica. Cometa: S.O. *“mira tú sabes la historia de que cuando llegas tiene que cogerte la policía y te llevan a un centro para coger tus papeles, pero tú no sabes que es lo que te va a pasar cuando cumples 18, la historia no la sabes...cuando sales del centro es como si empezaras de nuevo todo, como si volvieres a llegar, de cero...te ves solo, lo importante para*

nosotros, no es la comida ¿sabes? lo importante son tus papeles y trabajar, yo quería trabajar buscarme la vida...”.

Resulta interesante describir el paso de S.O. por los diferentes centros de menores y en la Casa de Acogida donde se encuentra en la actualidad. Respecto a su actitud con los demás compañeros, afirma no haber mantenido relaciones de amistad con sus iguales de la misma nacionalidad, dice que confía más en los españoles que en los marroquíes y que sólo considera amigo a uno de sus compañeros también marroquí.

Reconoce haberse pelado mucho con sus compañeros y con los educadores de los centros, haberse escapado hasta tres noches y no acatar las normas de los mismos. A pesar de ese comportamiento rebelde, dice gustarle estudiar, nunca haber repetido curso y tener buenas notas.

Terminó 3º de ESO pero decidió dejar el graduado y sacarse un curso de Auxiliar de mantenimiento de vehículos (mecánico), que le facilitara algo más incorporarse al mercado laboral.

El recorrido del menor, los actos y decisiones, como el viajar a otro país para conseguir regularizar su situación, vuelven a demostrar la situación de desamparo en la que se encuentran los MEnoS tras cumplir la mayoría de edad.

Resaltar que S.O. ha sufrido un constante acoso por parte de las autoridades, siendo abordado por la policía en diferentes ocasiones teniendo que identificarse, mostrando su permiso de residencia, demostrando continuamente que reside en España de manera regular.

El futuro dice ser muy complicado por la situación en la que se encuentra, la cual la describe como una rueda sin salida pues *“sin papeles”* no puede salir a la calle a buscar trabajo por miedo a que le detenga la policía y le abran un expediente de expulsión a su país, en el cual confiesa que no sabría cómo rehacer su vida, pues está prácticamente criado en España. Sin contrato de trabajo las posibilidades de conseguir el permiso de residencia, se vuelven nulas. Ve como posible opción volver a Marruecos si en el plazo de un año no ha conseguido encontrar un empleo que le permita regularizar su situación, pero mientras tanto prefiere esperar. Así describe S.O. su visión de futuro: *“la salida es estar escondido y que alguien te ayude, que te ayude a conseguir un contrato, sino no hay otra salida...todo el día aquí, yo no he disfrutado todavía de mis 18 años....”.*

Conclusión

La realidad parece ser ignorada cuando se trata de la vida de otras personas, no nacionales o extranjeras provenientes de países empobrecidos o con problemas sociales muy graves. Negar la condición de ciudadano a una persona por el mero hecho de no tener documentación, parece, cuanto menos, cruel, xenófobo y egoísta. Más se agrava el problema cuando se trata de los MENAs o los MEnoS.

En el caso de los MENAs, la sociedad, y con ella el Estado y las instituciones que lo componen, aparenta haber tomado conciencia y haber puesto “solución” a la problemática. Entrecomillar la palabra solución hace referencia a que, el problema en cuestión, no se ataja del todo, puesto que estos menores no son preparados ni informados de la situación en la que se quedan una vez termine la medida protectora de la Junta de Andalucía, es decir, la tutela que implica que el menor queda amparado hasta cumplir la mayoría de edad. Trabajar esta labor informativa y preparatoria, por parte de los encargados de la dirección de los centro de acogida de menores, significaría haber escuchado y puesto solución a las necesidades que los MENoS nos transmiten tras haber pasado por dicho proceso.

En algunos casos estos exmenores consiguen plaza en pisos para extutelados, consiguen renovar el permiso de residencia, encontrar un trabajo, regularizar su situación y lograr el objetivo esperado. Como sabemos la realidad que cada persona vive es diferente y no todos los casos de menores extranjeros extutelados corren la misma suerte. Un requisito que ha de cumplir la persona que quiera renovar la residencia pasa por estar empadronado en la ciudad en la que reside y obtener un informe que acredite los medios de vida.

En estos casos el problema no es no tener la documentación exigida en regla, sino carecer de “medios de vida” esto es un lugar para vivir y comer, y por ende carecer del informe que acredite que viven en España con medios legales, es decir, demostrar que no se están cometiendo actividades delictivas para poder sobrevivir.

En ocasiones dependen para conseguir ese informe de los centros de menores en los que estuvieron antes de cumplir la mayoría de edad, o de que alguien les empadrona en su vivienda habitual. En el caso concreto de La Casa de Acogida permite obtener el informe que acredita los medios de vida y que los libera de convertirse en un “sin techo” o “un delincuente” y cumple, una vez más, con la obligación que debería ser asumida por las instituciones públicas paliando el vacío institucional que sufre este colectivo.

La criminalización que sufre este colectivo por parte de la sociedad es una constante que hemos de visibilizar junto con el resto de dificultades a las que estos jóvenes se enfrentan y que son cuanto menos difíciles de sortear, con una dificultad añadida, la de encontrarse solos y sin apoyo familiar ni institucional.

Ahora bien, el problema en cuestión es la situación de desamparo en el que se queda el joven, ya mayor de edad, el mismo día que cumple los 18 años. Desde ese mismo momento la persona ha de abandonar el centro de acogida y o bien acude a un albergue a espera de una plaza en un piso de menores extutelados o busca recursos alternativos de manera personal que le ayuden a solucionar el problema.

Los pisos para jóvenes extutelados en Andalucía no funcionan de manera eficaz y no solucionan la problemática que venimos exponiendo a lo largo de todo el artículo. Las razones las encontramos en que los pisos tienen una gran demanda que no pueden absorber. Por otro lado existen los albergues que suelen ser la alternativa al piso de

extutelados, pero como también hemos podido comprobar las condiciones en las que han de quedarse los jóvenes no son las más adecuadas para un joven de 18 años.

Denunciar la clasificación de las personas por su edad, cultura, religión o procedencia y estigmatizarlas por no disponer de la documentación que les permita vivir dignamente como ciudadanos de pleno derecho, se torna una obligación desde la defensa de los Derechos Humanos. Debemos, por tanto visibilizar, la situación de desamparo institucional que sufren muchos jóvenes en nuestro país y que los convierten en lo que hemos denominado MEnoS. De ahí la importancia de estudiar cada historia en profundidad y desgranar la problemática común entre cada caso para posteriormente dar soluciones que mejoren la situación de los MEnoS.

Desde aquí proponemos la eliminación de todo requisito que niegue u obstaculice el desarrollo personal del proyecto de vida de cada persona por el simple hecho de ser un *i-legal* o *sin papeles*. Así como la creación de políticas y programas que atiendan esta problemática y que dignifique a los jóvenes extranjeros sin recursos. Además agilizar y simplificar los trámites y requisitos para la concesión de los permisos de residencia y trabajo.

En definitiva hacer un llamamiento a las instituciones para que presten atención a un problema que existe, que es real y que provoca el sometimiento de una parte de la población joven, para que se conciencien del problema, del desamparo que sufren muchos jóvenes y para que permitan que cada persona disfrute de las libertades individuales que se recogen en los diferentes Tratados Internacionales, la Constitución Española o la Declaración Universal de Derechos Humanos, con plena libertad dando a cada persona la dignidad que como tal han de tener.

Referencias Bibliográficas



Alvite, J. (1995). *Racismo e inmigración*. En Juan Alvite (coord.), *Racismo, antirracismo e inmigración*. San Sebastián: Editorial Tercera Prensa.

Briceño, Y. (2004). *Inmigración, exclusión y construcción de la alteridad. La figura del inmigrante en el contexto español*. En Daniel Mato (coord.), *Políticas de ciudadanía y sociedad civil en tiempos de globalización*. Caracas: FACES, Universidad Central de Venezuela, pp.201-219.

Briceño, Y. (2001). *La construcción social del inmigrante en contextos de exclusión. Estrategias de estigmatización y de autoafirmación*. Athenea Digital, 0, abril. (Departamento de Psicología de la Salud y Psicología Social. Universidad Autónoma de Barcelona, España).

Espuche, B., Marco, M. y Lara, R. (2007). *Derechos Humanos en la Frontera Sur*. Asociación Pro Derechos Humanos de Andalucía.

APDHA (2006). Informe. *Entre la represión y la protección de los Menores Extranjeros No Acompañados*. Asociación Pro Derechos Humanos de Andalucía. Junio 2006.

Ley Orgánica 7/1985 de *Derechos y Libertades de los Extranjeros en España*.

Ley Orgánica 4/2000 de Derechos y Libertades de los Extranjeros en España y su integración social.

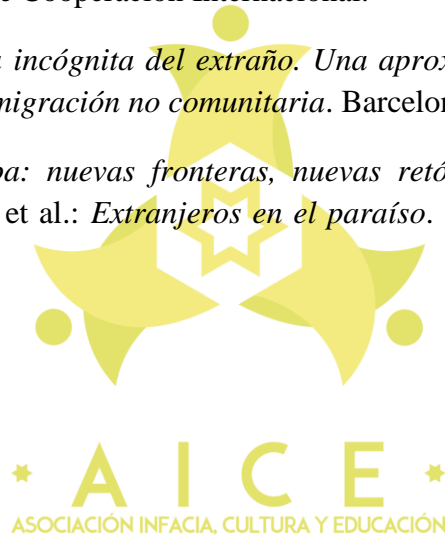
Ley Orgánica 8/2000 de Derechos y Libertades de los Extranjeros en España y su Integración Social.

Quiroga, V. (2009). *Ni Ilegales Ni Invisibles. Informe. Realidad jurídica y social de los Menores Extranjeros en España*. UNICEF.

Salces, M.T. (2007). *La Protección Jurídica y Social de los Menores Extranjeros No Acompañados en Andalucía*. Save the Children. Con la Cofinanciación de la Agencia Andaluza de Cooperación Internacional.

Santamaría, E. (2000). *La incógnita del extraño. Una aproximación a la significación sociológica de la inmigración no comunitaria*. Barcelona: Anthropos.

Stolke, V. (1994). *Europa: nuevas fronteras, nuevas retóricas de la exclusión*. En Gabriela Malgesini, et al.: *Extranjeros en el paraíso*. Barcelona: Editorial Virus, pp. 235-266.



17. PROYECTO DE INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA EN CENTRO DE JUSTICIA JUVENIL PARA ADOLESCENTES INFRACTORES: ESTUDIO DE UN CASO.

Clara Isabel Fernández Rodicio

Rosa M^a Lorenzo Aguilera

Resumen.

Los adolescentes en riesgo de exclusión social o conflicto social que se encuentran en Centros cumpliendo una medida judicial en régimen semi-abierto y cerrado (Centro de Reeducción de Monteledo de Ourense) proceden de contextos familiares que se caracterizan por ausencia de la presencia parental o disfunciones en la autoridad jerárquica. Para poder llevar a cabo un proyecto de intervención socioeducativa a través de programas debemos partir de una evaluación inicial diagnóstica de los menores: Escala de Estilos de Socialización Parental (ESPA29), Cuestionario de evaluación de la Autoestima adaptado para adolescentes del Inventario de Autoconcepto en el Medio Escolar (IAME), Interpersonal Reactivity Index (IRI) y el STAXI-NA adaptado para adolescentes del inventario de expresión de ira estado-rasgo para adultos. Las medidas privativas de libertad tienen por objetivo la reeducación, la reinserción, la normalización y la responsabilización progresiva del menor para garantizar su autonomía y evolución personal hacia una integración social y laboral.



Palabras clave: adolescentes, justicia juvenil, intervención.

Introducción.

La familia es el primer agente de socialización, de integración de valores y de influencia en la formación de la personalidad del adolescente, no solo por ser la primera que actúa sobre el individuo, sino por ser la que encauza los atributos esenciales del proceso socializador, siendo por ello de evidente importancia la profundización en las relaciones familiares y sus consecuencias en los factores que conforman la personalidad; en este caso hablaremos de la autoestima, empatía e ira/agresividad de los adolescentes. Así de esta manera se pretende analizar la relación existente entre la calidad de las relaciones padres-hijos y las distintas dimensiones de los factores anteriormente mencionados.

En definitiva este estudio trata de responder a las cuestiones de qué modo los padres/madres socializan a sus hijos y qué repercusiones pueden tener en los hijos las diferentes formas de socialización parental. Por ello a lo largo de la investigación se pretende comprobar cómo las diferentes prácticas educativas de los padres, y la influencia de las prioridades parentales en los hijos, se pueden relacionar con un determinado nivel de autoestima, empatía, ira/agresividad, o incluso se pueden relacionar con cada variable y ver que variaciones se encuentran en función de las distintas dimensiones estudiadas.

El concepto que más importancia tiene en esta investigación son los estilos de socialización parental ya que como he expuesto antes la familia es el primer agente socializador por lo que es el primer factor también que provoca que el menor sea inducido hacia la delincuencia y la violencia si el estilo educativo utilizado no es el apropiado. Así Henggeler (1989) y Synder y Patterson (1987) señalan que la familia sin estrategias de supervisión y con débiles vínculos afectivos parento-filiales causan conductas antisociales en el menor (citado en el Sobral, Romero, Luengo, y Marzoa, 2000).

La mayoría de los adolescentes en conflicto con la Ley Penal bajo tutela judicial (Morales, 2008) atraviesa sin éxito por los procesos de educación formal. Esto ocurre especialmente entre aquellos que provienen de hogares desestructurados, incompletos y disfuncionales. En estos contextos familiares los adolescentes se encuentran en desventaja debido a los cuidados negligentes a lo largo de su desarrollo lo que provoca que se involucren en actividades de alto riesgo.

Este último es un problema que está en auge en la actualidad, la conducta antisocial en adolescentes ha aumentado en los últimos años considerablemente. Según datos publicados por el Instituto Nacional de Estadística, en 2008 se inscribieron 15.919 menores condenados según sentencias firmes dictadas comunicadas al Registro de Sentencias de Responsabilidad Penal de los Menores, lo que supuso un aumento del 16,8% respecto al año anterior. El 84,7% de los condenados menores fueron varones el 15,3% mujeres. Por edad, el grupo de 17 años fue el más numeroso, 30,7% del total, seguido del grupo de 16 años, 28,8%. Atendiendo a la tipología del delito, los de mayor incidencia fueron los delitos y faltas contra el patrimonio (75,1%), contra las personas (61,7%) y las lesiones (17,4%).

Por otro lado el Ministerio del Interior español establece que el número de denuncias de violencia filio-parental interpuestas por madres ha incrementado considerablemente, pasando de 3.433 en 2002 a 5.111 en 2007. Sin embargo, en el caso de los padres agredidos la cifra se ha mantenido en torno a las 2.500 denuncias durante el mismo periodo. Una explicación a este hecho puede ser debida a que uno de los dos progenitores haya abdicado en su función parental lo que algunos autores denominan “ausencia de la presencia parental o disfunciones en la autoridad jerárquica”. Otras explicaciones en relación con las causas de la violencia parental apuntan tanto a los

estilos educativos parentales (sobreprotector, coercitivo o autoritario), como al nivel sociométrico de la familia.

En el Informe del Defensor del Pueblo (2007) señala estudios sobre agresividad infanto-juvenil que revelan que los comportamientos más frecuentes entre adolescentes agresivos, son tales como hablar mal de alguien (35,6%), ignorar a otros (32,7%), insultar (32,4%), poner motes ofensivos (29,2%), esconder cosas (10,9%) y no dejar participar a otros (10,6%), frente a conductas como pegar (5,3%), amenazar para meter miedo (4,3%), robar (1,6%) y romper cosas (1,3%) que son menos frecuentes aunque no por ello menos importantes, mientras que las manifestaciones más graves de este fenómeno (doblegar con amenazas, amenazar con armas y acosar sexualmente) son realmente infrecuentes (menos del 1%).

Memoria de la Fiscalía General del Estado (2012), detalla los asuntos que se han incoado por parte del Ministerio Fiscal durante el año 2012, haciendo alusión a los hechos delictivos de mayor gravedad.

- Delitos contra la vida por hechos de esta naturaleza efectivamente imputables a menores de edad se han seguido 27 procedimientos: 6 por asesinato consumado, 4 por asesinato intentado, 3 por homicidio doloso y 13 por homicidio intentado.
- Delitos de agresión sexual de máxima gravedad. Por este tipo de hechos se han contabilizado 30 expedientes respecto de 33 menores. De los 30 expedientes, tres se han sobreesido sin adopción en su momento de medidas cautelares por la insuficiencia de los datos incriminatorios. En dos ocasiones los hechos aparecieron en grado de tentativa realizados por menores de 17 años. De los 25 asuntos restantes se desprende que casi una tercera parte de las agresiones sexuales ejecutadas por menores de edad acaecen en el ámbito íntimo del autor, siendo las víctimas personas de su círculo familiar o de amistades. En otras ocasiones, los hechos surgen en contextos de consumo de alcohol y sustancias tóxicas en tiempos de ocio juvenil. Aproximadamente, una tercera parte de estos hechos ha tenido lugar sin que hubiera relación o conocimiento previo entre el menor autor y la víctima. Son estos casos en los que la acción reviste tintes más violentos.
- Hechos susceptibles de calificarse como de extrema gravedad (artículo 10.1 b) 2º LORPM) cuyos autores contaran entre 16 y 18 años. Se han contabilizado cuatro expedientes en los que se ha aplicado correctamente el precepto a hechos de especial desvalor: una agresión sexual con empleo de armas; otra agresión sexual a una niña de 9 años; tenencia de 5,500 kilos de hachís e integración en grupo organizado; y robo violento con detención ilegal.

La Justicia de menores

En la exposición de motivos de la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores (LORPM), se centra en el carácter primordial de intervención educativa de la responsabilidad penal de los menores frente a la de los adultos. Dicha Ley está orientada a la reeducación de los menores de edad infractores en base a sus circunstancias personales, familiares y sociales. Tras la reforma de la LO 5/2000 por la LO 8/2006, de 4 de diciembre, se suprime definitivamente la posibilidad que se contemplaba en el art. 69 del Código Penal y en el art. 4 de la LORPM, de aplicar la Legislación penal de menores a los jóvenes-adultos comprendidos entre 18 y 21 años. Se establece el límite de edad en los 14 años y se diferencian dos tramos para graduar la consecuencia de los hechos cometidos (de 14 a 16 años y de 16 a 18 años) para un tratamiento diferenciado, constituyendo una agravación específica en el segundo tramo de edad (16 a 18 años) la comisión de delitos que se caracterizan por la violencia, intimidación o peligro para las personas.

Los jóvenes a los que se les aplica dicha Ley de responsabilidad penal, gozan de todos los derechos reconocidos en la Constitución española y en el ordenamiento jurídico, particularmente en la LO 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor así como en la Convención sobre los Derechos del Niño de 20 de noviembre de 1969 y las contenidas en los Tratados Internacionales sobre protección de menores que suscriba el Estado español (Montero, 2006). La LO 5/2000, que regula la responsabilidad penal de los menores, hace alusión a los derechos de los menores internados “a recibir una educación y formación integral en todos los ámbitos” (art. 56.2 de LORPM) y también alude a sus deberes: “de participar en las actividades formativas, educativas y laborales establecidas en función de su situación personal a fin de preparar su vida en libertad” (art. 57 de LORPM). Dicha Ley establece directrices relevantes donde la eficacia implica poner en práctica programas educativos para el desarrollo de la competencia social de los jóvenes infractores. Pero esta ley marca nuevos desafíos: la prevención de la violencia en las escuelas y de la delincuencia en las familias.

El Derecho Penal de menores sanciona al menor por los hechos cometidos, desarrollando la responsabilidad jurídica de los menores. A la hora de ejecutar esas sanciones se trata de educar. El Real Decreto 1774/2004, de 30 de julio, aprueba el Reglamento de la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores (RLORPM). En justicia juvenil, la medida privativa de libertad tiene por objetivo “la reeducación, la reinserción, la normalización y la responsabilización progresiva de la falta o delito cometido por el menor” (Sainz-Cantero y Pardo, 2011: 103). El Reglamento establece el régimen disciplinario de los centros de menores, las reglas para la ejecución de las medidas que en su art. 6 especifica que los profesionales deberán ajustar la ejecución de las medidas a una serie de principios entre los que menciona: “programas fundamentalmente educativos que

fomenten el sentido de la responsabilidad y el respeto por los derechos y libertades de los otros” (Art. 6 del RLORPM).

La intervención educativa es una acción intencional que se ejerce en el marco de lo social (Parcerisa, 1999) cuya finalidad es el desarrollo personal y social de la persona, mejorando su calidad de vida e incidiendo en su participación social. Para que el principio de resocialización pueda hacerse efectivo hay que tener en cuenta que “el menor internado es sujeto de derecho y continúa formando parte de la sociedad” (art. 55 de LORPM). Es necesario llevar a cabo una intervención educativa para el desarrollo de la competencia social, ya que es una clara posibilidad de mejora de las condiciones personales y sociales, sobre todo en casos de dificultad y conflicto social.

La competencia social se puede definir pues como el conjunto de capacidades para desenvolverse de manera adaptada en ambientes sociales. La competencia social es un concepto relativo al ámbito de la integración social, que trata de prever el fracaso personal y social, ya que la competencia se entiende como patrón de adaptación al ambiente (López, Garrido, Rodríguez y Paño, 2002). Para lograr un desarrollo óptimo de las competencias, se requiere múltiples niveles de intervención como mejorar las competencias del niño en el ámbito escolar y familiar, alcanzando un mejor ajuste al contexto (Musito y García 2004). De esta forma se puede lograr una buena adaptación al poseer y poner en práctica un conjunto de características sociales y culturalmente positivas, es decir, conductas prosociales (López et al., 2002).

Al hablar de aprender a convivir exige una adecuada teoría de los valores y un modelo claro de la sociedad para la que estamos educando (Marina, 2007). Por ese motivo existe la necesidad de introducir las competencias sociales y ciudadanas en todos los niveles –formales e informales– de la enseñanza. No podemos obviar la existencia de una serie de valores transversales subyacentes. Nos referimos a valores fundamentales como: autonomía, responsabilidad, observancia de las leyes, solidaridad y respeto por los demás, diálogo y tolerancia, paz, igualdad, no sexismo, salud, consumo responsable, protección al medio ambiente, etc. En la investigación sobre la solución de problemas interpersonales (Trianes, Cardelle, Blanca y Muñoz, 2003) concluyen que las respuestas automáticas e impulsivas están negativamente relacionadas con la competencia social. Los niños varones agresivos al responder impulsivamente, proporcionan pocas soluciones verbalmente asertivas, generando un escalamiento del conflicto. Pero esta relación no se da en las chicas. Para lograr la integración social es necesario llevar a cabo una intervención educativa en dos direcciones:

- Es imprescindible control y manejo de las emociones. Es importante que este manejo no haga solo referencia a la contención sino al control real y a la canalización y expresión positiva, de manera que facilite también la prevención de recaídas.
- Y las habilidades sociales básicas y de resolución de conflictos.

La adolescencia es un momento evolutivo en donde la intervención socioeducativa cobra mayor relevancia cuando hablamos de situaciones de riesgo y de exclusión social. Por ello la intervención educativa que se lleva a cabo en el marco del Proyecto Institucional de un Centro de Justicia Juvenil se entiende como una acción social de naturaleza y alcance educativo para “dar respuesta a un complejo entramado de necesidades sociales de los individuos, restableciendo y ampliando las oportunidades educativas de las personas y de los colectivos sociales en la vida cotidiana” (Caride, 2005: 57). Es necesario llevar a cabo una identificación temprana de las características individuales y sociales que “discriminen entre adolescentes que persisten y no persisten en el comportamiento antisocial delictivo en el curso de su vida” (Morales, 2008: 130). El llevar a cabo un diseño de políticas eficaces en el ámbito de la justicia juvenil tiene fines preventivos y de rehabilitación.

Los estilos de socialización parental y efectos en la competencia social de los hijos

La familia posee gran importancia en el desarrollo integral del hijo, por ser la primera estructura que acoge al menor (Aroca y Cánovas, 2013). A continuación se realiza una revisión teórica interdisciplinar desde la Educación Social, la Psicología y la Criminología para lograr comprender las consecuencias de los estilos educativos parentales en el ajuste socioemocional de los hijos. Una aportación importante en el estudio de los estilos parentales consistió en entender la relación entre padres e hijos desde una perspectiva bidireccional, de modo que el comportamiento de los hijos es influido por sus padres pero, al mismo tiempo, el comportamiento de los padres como educadores es condicionado por las características de los hijos y el feedback que reciben de sus propias acciones educativas. Algunos autores apuntan a que hay tener en cuenta el momento de desarrollo evolutivo del hijo, edad, sexo, orden de nacimiento y el momento por el que atraviesa la familia (Aroca y Cánovas, 2013).

Diana Baumrind (1967,1971) es la pionera que da lugar al primer modelo de socialización e identifica tres modelos educativos democrático, autoritario y permisivo a partir de la interrelación de tres variables paternas básicas, el control, la comunicación y la implicación afectiva.

Posteriormente, Darling y Steinberg quienes hacen referencia a la socialización parental como “una constelación de actitudes hacia el hijo que son comunicadas al hijo y que, todas juntas, crean un clima emocional en el cual las conductas de los padres son expresadas” (1993: 488).

Musitu y García prefieren denominarlo como estilos de socialización parental y los definen como “la persistencia de ciertos patrones de actuación y las consecuencias que esos patrones tienen para la propia relación paterno filial y para los miembros implicados” (Musitu y García, 2001: 10). Las dos dimensiones de análisis utilizadas por

estos autores para formar los cuatro estilos de socialización son de carácter independiente y ortogonal. La primera de ellas se denomina implicación y aceptación parental, mientras que la segunda coerción e imposición parental. Rollins y Thomas (1979) las definen como “intentos de control” y “apoyo parental”.

Las características y prácticas educativas que engloban a cada una de las dimensiones son las siguientes:

- **Implicación/Aceptación:** Este estilo de socialización se fundamenta en la aprobación o desacuerdo de los padres según las conductas de los hijos. Cuando la conducta del hijo se ajusta a las normas familiares, los padres mostrarán su aprobación y aceptación a través de muestras de cariño y afecto, o en caso contrario utilizarán la indiferencia como posible estrategia educativa. Por otro lado cuando el comportamiento del hijo viola las normas, los padres pueden recurrir positivamente con el diálogo explicándole cuál habría sido la forma correcta de comportarse o pueden actuar negativamente con la displicencia.
- **Coerción/ Imposición:** Este otro estilo solo puede tener lugar cuando el comportamiento del hijo se muestre discrepante con las normas familiares, se pretende castigar/suprimir dichas conductas inadecuadas haciendo uso simultánea o independientemente de la privación, la coerción verbal y la física. Estas intervenciones pueden conseguir un control inmediato sobre la conducta de los hijos, pero sin diálogo ni razonamiento el control será temporal, generando en los hijos un resentimiento hacia sus progenitores, problemas de conducta, provocando que el hijo no interiorice las normas sino que se limite a cumplirlas únicamente en presencia de alguno de los progenitores (actuando éstos como estímulo inhibitor).

Musitu y García (2001) desarrollan un modelo teórico dinámico y relacional donde cruzan las dos dimensiones mencionadas anteriormente (Implicación/Aceptación, Coerción/Imposición) para formar una tipología de cuatro modelos de socialización parental.

3. 1. Estilo Autorizativo. Alta Aceptación/Implicación y alta Coerción/Imposición. Los progenitores de este estilo educativo junto con los de estilo indulgente son los mejores comunicadores, pero a diferencia de estos cuando los hijos se comportan de una manera incorrecta además del diálogo también recurren a la coerción física y verbal y a las privaciones.

Los padres de este modelo muestran un equilibrio en la relación con sus hijos, esforzándose en dirigir y orientar las actividades del hijo, estimulando el diálogo verbal y empleando la razón para establecer bases en la conducta futura. Además están dispuestos a aceptar los argumentos del hijo para retirar una orden o una demanda. Son

padres que muestran a sus hijos su agrado cuando se comportan adecuadamente, les transmiten el sentimiento de que son aceptados y respetados, y fomentan el diálogo y la negociación para obtener acuerdos con los hijos (Bersabé, Rivas, Fuentes y Motrico, 2002).

En definitiva, ejercen control en puntos de divergencia, pero utilizando el diálogo, reconocen sus propios derechos como adultos pero también los intereses de los hijos. Los padres autoritativos, junto a la aceptación/implicación, emplean reglas y usan el razonamiento (inducción) como táctica disciplinaria, el castigo no punitivo, y la consistencia a lo largo del tiempo entre declaraciones y acciones (Baumrind, 1971).

Los jóvenes que se han educado con un estilo educativo **autoritativo** se han criado en la obediencia a la autoridad. Además internalizan las normas ya que aunque los padres imponen su autoridad, utilizan el diálogo para dar las oportunas explicaciones y justificaciones. Como consecuencia de haber internalizado las normas sociales, su ajuste psicológico es bueno en general y desarrollan la autoconfianza y el autocontrol. Investigaciones realizadas en Norteamérica de la mano de Baumrind (1967, 1971) señalan que los adolescentes educados en este estilo suelen presentar mejor competencia social, desarrollo social, autoconcepto y salud mental. En cambio los estudios de Llinares (1998) apuntan que el autoconcepto de los adolescentes españoles es más elevado en el estilo indulgente que en el autoritativo y en ambos casos mayor que en el estilo autoritario y negligente. Los adolescentes que definen a sus progenitores como democráticos obtienen puntuaciones más elevadas en competencia social y comportamental (Lomborn, Mounts, Steinberg y Dornbusch, 1991).

3. 2. Estilo Indulgente. Alta Aceptación/Implicación y Baja Coerción/imposición. Como se ha mencionado en el anterior estilo, estos padres son comunicativos utilizan más la razón y fomentan el diálogo con los hijos. A diferencia de los autoritativos, cuando los hijos se comportan incorrectamente los padres intentan frenar esos comportamientos a través del diálogo y el razonamiento, considerando así a sus hijos como personas adultas capaces de controlar sus conductas.

Los padres que educan en el estilo indulgente son afectivos, aceptan los impulsos y deseos permitiendo a sus hijos organizar sus propias actividades, consultan con ellos las decisiones internas del hogar evitando la obliga a obedecer las normas impuestas a no ser que sean razonadas.

En los hijos con padres de estilo **indulgente**, cuando su comportamiento es correcto, éstos reciben un importante feedback positivo de los padres, y si por el contrario sus actuaciones son incorrectas no recurren a la sanción sino que razonan sobre cuál sería la conducta adecuada y por qué. Según Llinares (1998) los hijos de este estilo son los que más internalizan las normas sociales. Esto se debe a la ausencia de coerciones y a que están más orientados hacia sus iguales al no haber tenido una figura

de autoridad impositiva en sus hogares tienen mejor concepto familiar como consecuencia de su implicación más igualitaria en las relaciones con sus padres.

Uno de los problemas que presenta este tipo de estilo, es cuando los progenitores no son capaces de marcar los límites de su permisividad, produciendo efectos negativos respecto a conductas de agresividad, además de formar a niños dependientes con altos niveles de conducta antisocial, entre otros (Bailín Tobeña y Sarasa, 2007; Romero, Melero, Cánovas y Antolín, 2007).

3. 3. Estilo Autoritario. Baja Aceptación/Implicación y Alta coerción/Imposición. Los padres del estilo autoritario son demasiado demandantes, muy poco atentos y sensibles a las necesidades y deseos de los hijos. Su actitud se reduce a emitir órdenes, son los que menos estimulan el diálogo, apenas utilizan el refuerzo positivo y se muestran indiferentes ante las conductas adecuadas de los hijos. Se trata de padres muy exigentes con sus hijos, sin tener en cuenta su edad y sus características y circunstancias (Olarde Chevarría, 1984).

Este estilo se caracteriza junto con el negligente, por su baja expresión de afecto. Estos padres creen que sus hijos debe aceptar su palabra como lo absolutamente correcto, la comunicación es mínima y unidireccional (descendiente: padres-hijos) y los mensajes son demandas. Todo ello deriva en una casi inexistente relación entre los padres autoritarios y sus hijos.

El padre/madre que emplea este estilo se caracteriza por ser absorbente y centrar la atención del hijo en sí mismo, produciendo individuos dominados por la ley, la autoridad y el orden, reprimiendo en los hijos la capacidad de iniciativa y creación (García Serrano, 1984). Por tanto, los padres autoritarios se definen como unos padres que intentan: modelar, controlar y evaluar la conducta y actitudes del hijo, valorando la obediencia como una virtud e inculcando valores como el respeto por la autoridad y el trabajo.

Los adolescentes de hogares **autoritarios** presentan un menor autoconcepto familiar y un mayor resentimiento hacia los padres de ahí que no suelen obtener unos buenos resultados académicos. El estilo autoritario con violencia intrafamiliar genera factores de riesgo que facilitan el desarrollo de la violencia ascendente (Nardone, Giannotti y Rochi, 2003; Bailín, Tobeña y Sarasa, 2007).

Este clima familiar de carácter opresor no favorece la internalización de las normas ya que se aceptan por la fuerza y no a través de la razón y el afecto. Los resultados derivados de las investigaciones de Llinares (1998) corroboran que estos adolescentes se sienten más inseguros y temerosos y junto con los de progenitores negligentes son los que presentan menor autoconcepto familiar y escolar. En otros estudios con población adolescente con alteraciones en la personalidad se evidencia que el estilo autoritario está vinculado a abusos en la infancia y posible consumo de sustancias de padres y madres (Iglesias y Romero, 2009).

3. 4. Estilo Negligente. Baja Aceptación/Implicación y Baja Coerción/Imposición. Este estilo es considerado inadecuado para satisfacer las necesidades básicas como el afecto, el apoyo y la supervisión de los hijos y generalmente los padres se muestran indiferentes ante ellos otorgándoles demasiada responsabilidad e independencia. Tienen dificultades para interactuar con sus hijos y son éstos quienes definen los límites.

Este estilo carente de coherencia se caracteriza por la indiferencia, la permisividad y la pasividad. Numerosos autores (Rollins y Thomas, 1979) integran el concepto de la indiferencia en este estilo debido a la falta de implicación emocional y al pobre compromiso y supervisión de los hijos. Cuando los hijos se comportan de manera adecuada los padres se muestran indiferentes y poco implicados y cuando no cumplen las normas, no dialogan ni tampoco intentan restringir esa conducta mediante la coerción.

El estilo **negligente** puede desembocar en abandono físico o en maltrato por negligencia, cuando las necesidades básicas del hijo son desatendidas (Arruabarrena y de Paul, 1994).

Los hijos educados en el estilo **negligente** son más testarudos, se implican en discusiones, actúan impulsivamente, son más ofensivos, crueles con las personas, mintiendo y engañando con más facilidad. Estos adolescentes se caracterizan por tener una pobre orientación académica y suelen mantener conductas adictivas. Según Huxley (1999) las consecuencias invisibles en los adolescentes de estos hogares son las emocionales como el miedo al abandono, falta de confianza en los demás, pensamientos suicidas, baja autoestima, miedos irracionales, ansiedad y carencias en habilidades sociales.



4 Habilidades sociales y sus áreas principales: autoestima, autoconcepto, empatía y expresión de la ira.

Las habilidades sociales (HS) son un conjunto de hábitos o estilos (comportamientos, pensamientos y emociones) que nos permiten mejorar nuestras relaciones interpersonales, sentirnos bien, obtener lo que queremos y conseguir que los demás no nos impidan lograr nuestros objetivos. Mojas (1993: 29) define las HS como “las conductas necesarias para interactuar y relacionarse con los iguales y con los adultos de forma efectiva y mutuamente satisfactoria”. Al ser capacidades o destrezas sociales aprendidas, las HS pueden abordarse desde tres estilos diferentes (Caballo, 1993):

Estilo pasivo: ojos que miran hacia abajo, voz baja, evita la situación mostrando un estilo de huida, lo que denota una persona inhibida, introvertida, falta de confianza.

No es capaz de expresar los propios sentimientos y pensamientos, permitiendo que violen sus derechos.

Estilo agresivo: defensa de derechos personales, pensamientos y sentimientos de manera deshonesta y siempre viola los derechos de otra persona.

Estilo asertivo: expresión directa de los propios sentimientos, necesidades y opiniones. Se defiende, se valora a sí mismo y hace que los demás se valoren.

Autoestima.

La autoestima puede aumentar o disminuir en función de los valores que se otorguen. Cuanto mayor sea el éxito esperado y no alcanzado, más baja será la autoestima, por el contrario, cuanto menores sean las aspiraciones de las personas la autoestima será mayor. Tiene que ver con la competencia social, ya que influye sobre la persona en cómo se siente, cómo piensa, cómo se valora y cómo se relaciona con los demás. Para Rodríguez Escámez (1996) la autoestima es un proceso de autoevaluación donde la persona toma conciencia de la importancia y el valor de sí misma y de las capacidades que posee. Se basa en la comparación de lo real de la persona con lo que le gustaría ser, en la evaluación de los éxitos y fracasos logrados.

Cada persona tiene un nivel de autoestima, cuando el nivel de autoestima es alto (Branden, 1994) este nivel se relaciona con racionalidad, el realismo y la intuición. Cuando el nivel de autoestima es bajo este mismo autor señala que se correlaciona con la irracionalidad y la ceguera ante la realidad. Las investigaciones de Barber y Lyons (1994) han encontrado resultados como que la permisividad parental se relacionaba positivamente con la autoestima de los hijos adolescentes en familias reconstituidas (aquellas en las que los miembros de la pareja proceden de matrimonios o relaciones anteriores).

La educación en el contexto familiar es decisiva para el desarrollo de la autoestima durante todas las etapas evolutivas. En la adolescencia es una etapa en donde las exigencias sociales aumentan. Cava, Musito y Vera (2000) señalan que una autoestima alta durante la adolescencia previene de múltiples problemas emocionales y comportamentales. Diferentes investigaciones (Cava, Musito y Murgui, 2006) reflejan la relación entre el nivel de autoestima y las conductas de riesgo en adolescentes, relacionándolo con violencia escolar.

Autoconcepto.

El término autoestima está muy ligado al de autoconcepto ya que existen dos clases de juicios que una persona puede hacerse acerca de sí misma: descriptivos y

evaluativos. Según Fierro (1990) los descriptivos se refieren a cómo somos de hecho (edad, sexo, profesión, etc) y los juicios evaluativos son referentes a la valoración que le damos a cada una de estas características. Estas serían las dos vertientes que conforman el autoconcepto: la descriptiva o autoimagen (cómo percibo que soy) y la valorativa o autoestima (cómo valoro mi imagen). Por lo tanto la autoestima es la parte evaluativa del autoconcepto, estaría ligada al autoconcepto ideal y éste a su vez estaría formado tanto por lo que a la persona le gustaría ser (expectativas) como por lo que a los demás les gustaría que esa persona fuese (González-Pineda, Núñez, Glez.-Pumariega, García, 1997). Este proceso tiene un orden secuencial, primero se forma un concepto de sí y posteriormente se le da un valor. El autoconcepto de las personas con baja autoestima se caracteriza por una menor claridad de entendimiento y menor certeza (Campbel, 1990).

Empatía.

La empatía se considera como una respuesta afectiva caracterizada por la comprensión del estado emocional de otra persona y que es muy similar a lo que otra persona está sintiendo. Hoffman (2000) por su parte dice de la empatía que es una reacción afectiva más adecuada a la situación del otro que a la propia persona. Desde una visión integradora, se propone que la empatía se compone de aspectos cognitivos y afectivos. Para Nummenman, Hirvonen, Parkkola, Hietanen, (2008) existen dos tipos de empatía: la empatía cognitiva y la emocional. La empatía cognitiva se activa cuando somos capaces de asimilar y anticiparnos a los que las otras personas piensan o hacen. La empatía emocional se pone en marcha ante situaciones más emocionales clasificándolas en emociones buenas o malas “sentir lo que el otro siente”

Davis (1983) desde un enfoque multidimensional hace una diferenciación de cuatro dimensiones que evalúan la empatía. Dentro de la dimensión cognitiva incluye la *fantasía* que se refiere a la capacidad para identificarse con personajes de ficción, y de *adopción de perspectivas* que es la capacidad de reproducir los pensamientos de los otros. Con respecto a la dimensión afectiva plantea dos escalas, una referente a la *angustia empática* que es la tendencia a sentir sentimientos de compasión y preocupación por el otro y *aflicción personal* que es la ansiedad que se experimenta al ser testigo de un suceso desagradable para otra persona.

Otros estudios han tenido como resultado que los individuos empáticos son menos agresivos debido a su sensibilidad emocional y a la comprensión de consecuencias negativas que se pueden derivar de la agresión. Eisenberg (2000) plantea la importancia de la empatía en el desarrollo moral de las personas, debido a la comprensión del otro y ponerse en su lugar (toma de perspectiva) Teniendo en cuenta esto la empatía aparece relacionada negativamente con la conducta agresiva y positivamente con la conducta prosocial, entendida esta última como una conducta voluntaria dirigida a beneficiar a otros (Eisenberg, Fabes y Spinrad, 2006).

Recientes estudios han señalado que los adolescentes implicados en conductas antisociales y violentas muestran frecuentemente un nivel bajo de empatía (Mestre, Tur, Samper, Nacher y Cortés, 2007). Se han encontrado correlaciones negativas significativas de la empatía con la conducta antisocial en niños (Garaigordobil, Álvarez y Carralero, 2004), con todo tipo de agresión, así como con agresividad física y verbal en adolescentes (Mestre et al, 2007).

Expresión de la Ira.

El desarrollo de las emociones va unido a la maduración de mecanismos y estructuras neuronales que sustentan el proceso emocional. A lo largo de las distintas etapas evolutivas, vamos desarrollando las diferentes emociones a través del aprendizaje y de las experiencias personales, los propios patrones de evaluación valorativa y de respuesta a las emociones (Fernández-Abascal, García, Jiménez, Martín y Domínguez, 2011). La emoción es un proceso adaptativo regulado en gran medida por el contexto social. En 1984 Eckman consideraba que los efectos de la cultura se muestran en los procesos desencadenantes, en las consecuencias y en las valoraciones de las emociones.

En los primeros momentos de la vida emergen las emociones primarias: sorpresa, asco, miedo, alegría, tristeza y la ira, que son modeladas por el aprendizaje y la experiencia. Fernández-Abascal et al. (2001) clasifican las emociones en primarias, secundarias, positivas, negativas y neutras. Las emociones secundarias emanan de las primarias, y tienen un desarrollo más individual lo que conlleva que sus respuestas diferencian unas personas de otras. Las emociones negativas conllevan sentimientos desagradables ya que valoran la situación como desagradable (miedo, ira, tristeza, asco). Las emociones positivas implican sentimientos agradables, valoran la situación como beneficiosa: felicidad. Y las emociones neutras tienen como finalidad facilitar la aparición de posteriores estados emocionales: sorpresa.

La ira es una emoción que se expresa con el resentimiento, furia o irritabilidad. Es una emoción primaria negativa que se desencadena ante situaciones valoradas como injustas. Produce una necesidad subjetiva de actuar física o verbalmente de forma intensa e inmediata para solucionar la situación problemática.

Carrasco y González (2006) mencionan que ya desde años atrás existen diferentes teorías que relacionan las conductas agresivas con los hábitos de crianza de los padres. Entre las variables estudiadas figuran el rechazo, la falta de apoyo y afecto, el uso del castigo para controlar las conductas de los niños, falta de supervisión y una disciplina inconsistente. En las investigaciones de los últimos años se demuestra que un estilo educativo autoritario o muy permisivo favorece la aparición de conductas agresivas. Mientras que si se emplean métodos como la supervisión, altos niveles de

apoyo y flexibilidad se está protegiendo la futura aparición de una conducta agresiva. Aunque en la sociedad actual también influyen otros factores como la violencia familiar, presencia de alguna persona alcohólica, depresión, calidad de las relaciones sociales, el divorcio o la monoparentalidad (Del Barrio y Roa, 2006).

En términos generales, el comportamiento prosocial y el comportamiento agresivo son los extremos de una dimensión modulada por procesos cognitivos y emocionales de signo contrario, en los que los estilos de crianza contribuyen a su desarrollo. La falta de disciplina en el modelo permisivo es un factor decisivo en la predicción de la conducta agresiva y el modelo autoritativo es predictor de una baja puntuación en agresión (Del Barrio y Roa, 2006; Raya, Pino y Herruzo, 2009).

Diagnóstico y análisis de la realidad

Ámbito y localización.

El Centro de Reeducción de Monteledo está situado en la ciudad de Ourense y su dirección es Camiño dos Rapaces, 4, CP 32005 Ourense. Dicho Centro está gestionado por la Fundación Camiña Social a través de un contrato de gestión de servicios públicos, pertenece a la Xunta de Galicia.

Camiña Social es una Fundación sin ánimo de lucro que interviene en el ámbito de Servicios Sociales en Galicia y que se rige por la Lei 12/2006, de 1 do decembro, de Fundacións de Interese Galego.

Los Centros de Justicia Juvenil dependen orgánicamente de los Servicios Sociales o de los Servicios de Justicia (dependiendo de las CCAA, en el caso de Galicia la dependencia es de Servicios Sociales), y deben estar equipados para la ejecución de medidas judiciales impuestas a menores por los Juzgados de Menores.

Descripción del Centro.

Originalmente este recinto albergó el “antiguo” reformatorio de la ciudad de Ourense (cuya jurisdicción especial para menores infractores se atribuía a los Tribunales Tutelares), cuyas instalaciones fueron desechadas dando paso a una nueva edificación en forma de casas independientes destinándose a Centro de Protección de Menores. Con la publicación de la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero el Centro sufre una transformación y dicho recinto se divide en tres Centros Montealegre, Monteledo y Montefíz. Actualmente Monteledo es un Centro de Reeducción de régimen cerrado, semiabierto y abierto.

El Centro de Monteledo se distribuye por hogares y cada uno de ellos lleva el nombre de un río de la provincia de Ourense, dichas instancias se distribuyen una para dirección y demás dependencias del personal del centro, cuatro hogares residencia para los menores y uno de ellos para ingresos y el último dedicado a comedor, lavandería y aulas de formación y la zona deportiva.

La planificación de la actuación que se lleva a cabo en este tipo de centros se recoge en los documentos que están regulados en la legislación autonómica: Proyecto de Centro y el Reglamento Interno que está regulado en el art. 54.3 de la LORPM para la consecución de una convivencia ordenada.

La intervención socioeducativa que debe llevarse a cabo en un centro de justicia juvenil se lleva a cabo a través de actividades que se articulan a través del Proyecto socioeducativo, de los Programas Individualizados de Ejecución de Medida y de Programas de Intervención Específica (Art. 6.1. del RLORPM).

El Proyecto Socioeducativo establece los principios y criterios de intervención, objetivos, metodología, sistema de elaboración, seguimiento y evaluación de la intervención y el PEI. Además recoge las actividades correspondientes al personal, horarios y los Programas educativos del Centro. En el caso del Centro de Monteledo se llevan a cabo diversos programas.

El Programa Individualizado de Ejecución de medidas, en donde se plasman los acuerdos adoptados por el equipo técnico-educativo a trabajar con cada menor, que se plasma en los objetivos, la selección de los programas de intervención que llevará a cabo, temporalización y evaluación.

Los Programas de Intervención Específica que se llevan a cabo en el Centro de Monteledo son:

- Programa de Intervención Familiar (P.I.F.).
- Programa de Intervención para menores con conducta agresiva o de maltrato hacia el contexto familiar (P.I.C.A.).
- Protocolo Vraig (Valoración do Risco en Adolescentes Infractores Galegos).
- Proyecto ARS (actividades artísticas).
- Proyecto AUL@TIC.
- Proyecto IGUAIS.
- Proyecto QUERCUS GALICIA (educación ambiental).
- Proyecto XERACIONA (relación intergeneracional con mayores).

Diagnóstico de necesidades.

El diagnóstico conlleva siempre una valoración de una situación, y explicar las relaciones significativas entre los distintos elementos de la situación que se diagnostica, establecer valoraciones, mediciones para estudiar la conveniencia de la intervención y de cómo intervenir (Granados y Mudarra, 2010). Las necesidades educativas de los adolescentes infractores deben ser estimadas ya que es un área de actuación del diagnóstico en Educación Social que forma parte de la Educación Social Especializada:

apoyo pedagógico a sujetos que debido a sus conflictos afectivo-emocionales o socio-familiares se encuentran en situación de riesgo social, con el fin de corregir factores condicionantes de su situación para mejorar su capacidad de interacción social. Todo ello forma parte de las competencias específicas del educador social (ANECA, 2005):

- Conocer los supuestos pedagógicos, psicológicos y sociológicos que están en la base de los procesos de intervención socioeducativa.
- Conocer la teoría y la metodología para la evaluación en intervención socioeducativa.

Los elementos a considerar en un diagnóstico en educación social (Granados y Mudarra, 2010) son:

- 1) El sujeto: La población objeto de estudio son 36 menores adolescentes con medida judicial de los cuales 23 de ellos/as conforman la muestra, de la misma sólo 4 son chicas de 15-17 años de Galicia, que están cumpliendo medida en el “Centro de Reeducción de Monteledo” Fundación Camiña Social de Ourense.
- 2) El objeto: Conocer los distintos estilos de socialización parental, el nivel de la autoestima, la empatía y la ira en los adolescentes infractores.
- 3) La finalidad: La reinserción social de los adolescentes infractores

Los instrumentos que se han utilizado para realizar el diagnóstico de necesidades de los adolescentes son principalmente pruebas estandarizadas para recoger la información, de manera que están altamente estructuradas. Se tratan de escalas o cuestionarios que lo que pretenden es cuantificar las características, no hay respuestas correctas o incorrectas. Se caracterizan por su fiabilidad y validez. Es decir, la escala mide con exactitud lo que desea medir, están libres de errores de medida (fiabilidad) y la validez nos informa sobre lo adecuada que es la prueba.

ESPA 29.- Esta escala fue elaborada para evaluar la percepción que tiene el adolescente sobre el estilo de socialización de los padres mediante 232 ítems (116 ítems acerca de las prácticas de la figura paterna y otros 116 ítems, acerca de las prácticas de la figura materna).

AUTOESTIMA.- El cuestionario para la evaluación de la autoestima en adolescentes es una forma reducida y adaptada, de otro cuestionario denominado IAME (Inventario de Autoconcepto en el Medio Escolar), elaborado por García (1995). Consta de 19 ítems; 16 se refieren a las cualidades propias de la autoestima y 3 pertenecen a una escala de autocrítica que evalúa en qué grado los adolescentes contestan atendiendo a la deseabilidad social. Estos ítems son considerados en las siguientes dimensiones: autoestima física, autoestima general, autoestima de competencia académico/intelectual, autoestima emocional, y autoestima de relaciones con otros, autoestima total y escala independiente de autocrítica.

EMPATÍA.- El Índice de Reactividad Interpersonal (IRI) (Davis, 1980; 1983) es uno de los cuestionarios más utilizados para evaluar la empatía desde una perspectiva multidimensional que incluye dos factores cognitivos y dos emocionales. Está formada por 28 ítems distribuidos en cuatro subescalas que miden cuatro dimensiones del concepto global de empatía: *Toma de perspectiva* (PT), *Fantasía* (FS), *Preocupación empática* (EC) y *Malestar personal* (PD), con siete ítems cada una de ellas.

STAXI-NA.- El Inventario de Expresión de Ira Estado-Rasgo en Niños y Adolescentes (*STAXI-NA*; Del Barrio, et al, 2005) es una adaptación del STAXI-2 para adultos, permite evaluar la ira en población infantil y adolescente en edades comprendidas entre 8 y 17 años. Está constituido por 32 ítems y tiene un formato de elección múltiple en el cual el sujeto debe contestar cómo se siente ahora, cómo se siente normalmente y cómo reacciona habitualmente cuando está enfadado, puntuando la frecuencia con la cual se producen ciertas conductas.

Consta de seis escalas y un índice de expresión de ira. Las escalas son: Estado de ira, Rasgo de ira, Expresión interna de ira, Expresión externa de ira, Control interno de ira y Control externo de ira.

1) Estado de ira (E): Es la reacción airada y puntual en un momento dado y a su vez tiene tres subescalas; sentimiento (Sent.), expresión verbal (Exp. V.) y expresión física (Exp. f.). 2) Rasgo de ira (R): Es la proclividad a desarrollar reacciones airadas más frecuente e intensamente y a su vez se compone de dos subescalas; temperamento de ira (Temp.) y reacción de ira (Reacc.). 3) Expresión interna de ira (Exp. int): Consiste en dirigir la ira contra uno mismo. 4) Expresión externa de ira (Exp. ext): Consiste en dirigir la ira hacia personas u objetos del entorno. 5) Control interno de ira (C. int.): Consiste en que las personas intentan el control de la ira calmándose y relajándose. 6) Control externo de ira (C. ext.): Consiste en dar salida controlada a los sentimientos de ira.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

CUESTIONARIO CLASIFICACIÓN DE LOS DELITOS Y MEDIDA JUDICIAL.- Se trata de un cuestionario que recoge el tipo de delito que ha cometido cada adolescente y el tipo de medida que está cumpliendo. Para ello deben marcar con una cruz el tipo de delito que han cometido eligiendo uno o varios de la lista. Del mismo modo deben marcar también con una cruz si la medida que cumplen es de régimen abierto, semiabierto o cerrado. Este cuestionario se ha confeccionado en función de los delitos que están tipificados conforme a la LO 5/2000.

Resultados del diagnóstico.

Estilos de socialización paternos.

Los resultados obtenidos de la escala ESPA-23, obtenemos los siguientes resultados, en cuanto a la percepción que tiene el adolescente sobre el estilo de socialización de los padres.

El Índice familiar de *Aceptación/Implicación*, se obtiene promediando las respuestas de los dos padres en afecto, diálogo, indiferencia y displicencia. El índice familiar de *Severidad/Imposición* se obtiene promediando las respuestas de los dos padres en coerción verbal, coerción física y privación. A partir de las puntuaciones obtenidas en las dos dimensiones se tipifica el estilo de socialización de cada progenitor como *autorizativo*, *indulgente*, *autoritario* o *negligente*, teniendo en cuenta la baremación del estudio de Musitu y García (2001).

Estilos de Socialización	Frecuencia	Porcentaje
Autorizativo	1	4,3
Indulgente	6	26,1
Autoritario	5	21,7
Negligente	11	47,8
TOTAL	23	100

Tabla 1. Estilo de socialización de las madres.

El estilo de socialización que mayormente utilizan las madres es el negligente (47,8 %), seguido del indulgente (26,1%) y el autoritario (21,7%) y el que menor porcentaje tiene es el Autorizativo (4,3%).

Estilos de Socialización	Frecuencia	Porcentaje
Autorizativo	1	4,3
Indulgente	1	4,3
Autoritario	4	17,4
Negligente	4	17,4
Sin padre	13	56,5
TOTAL	23	100

Tabla 2. Estilo de socialización de los padres.

En los padres encontramos que los estilos más utilizados son el negligente y el autoritario (17,4%) en la misma medida, mientras que los que menor porcentaje tienen son el autorizativo y el indulgente (4,3%) ambos inclusive. Además encontramos que no hay padre en trece de los casos, lo que supone un 56% del total de la muestra.

Autoestima.

Las puntuaciones que se han obtenido en la escala de la autoestima el adolescente se autoevalúa, toma conciencia de la importancia y el valor de sí misma y de las capacidades que posee. Se basa en la comparación de lo real de la persona con lo que le gustaría ser, en la evaluación de los éxitos y fracasos logrados.

Subescalas.	Total	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Autoestima física	23	7	16	11,61	2,500
Autoestima general	23	8	20	14,91	3,204
Autoestima académica /intelectual	23	6	12	9,39	1,725
Autoestima emocional	23	3	12	8,78	2,235
Autoestima relaciones interpersonales	23	5	12	8,39	1,971
Autoestima total	23	42	72	53,09	7,555

Tabla 3. Medidas y desviaciones típicas en las dimensiones de la autoestima.

La autoestima general es la que tiene la mayor puntuación media de todas las dimensiones del cuestionario (\bar{x} = 14,91) y recoge la percepción que tiene el sujeto sobre sí mismos en términos generales. Es seguida de la autoestima física que evalúa cómo se percibe a sí mismo en su apariencia física (\bar{x} = 11,61) y la autoestima académica que manifiestan su autopercepción en sus capacidades académicas (\bar{x} = 9,39). Pero son la autoestima emocional, es decir, su autocontrol ante situaciones difíciles (\bar{x} = 8,78) y de relaciones interpersonales (\bar{x} = 8,39) las tienen las medias algo más bajas.

Empatía.

El Índice de Reactividad Interpersonal (IRI) es una autoinforme que evalúa la empatía desde una perspectiva multidimensional ya que incluye factores cognitivos y emocionales.

Dimensiones	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Toma de perspectiva	23	11	29	17,74	4,741
Fantasía	23	11	35	19,26	5,770
Preocupación empática	23	10	33	21,00	5,502
Malestar personal	23	7	22	15,13	3,935
Índice de Reactividad Interpersonal	23	53	100	73,13	13,319
N válido (según lista)	23				

Tabla 4. Medias y desviaciones típicas de las dimensiones de la empatía.

Preocupación empática (\bar{x} = 21) es la dimensión que tiene mayor media, seguida de Fantasía (\bar{x} = 19,26). Toma de perspectiva (\bar{x} = 17,74) tiene una media algo más baja que las dos dimensiones anteriores y Malestar personal (\bar{x} = 15,13) es la que tiene la media más baja.

Tipo de delito.

En cuanto al tipo de delito cometido por los menores que se encuentran ingresados en el centro de justicia juvenil por orden judicial, aparecen reflejados en la siguiente gráfica.

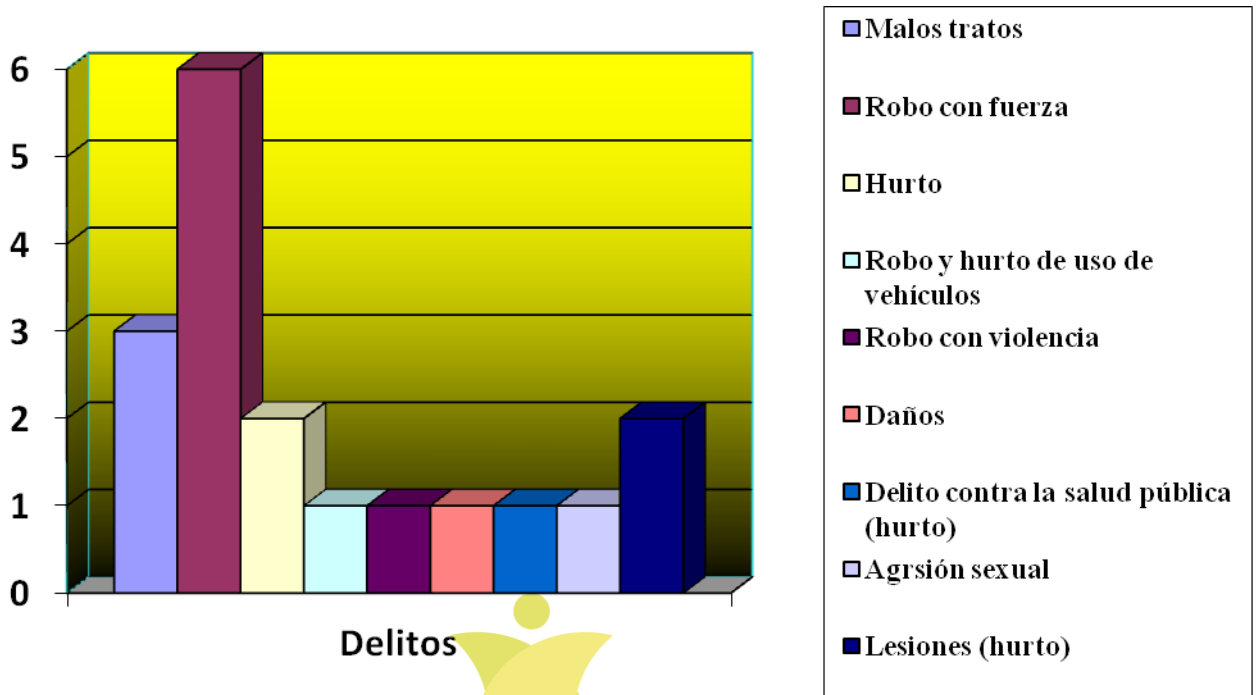


Gráfico 1. Frecuencia de los delitos cometidos por los menores varones del centro.

Podemos observar que el delito más frecuente es el robo con fuerza (6), seguido del delito por malos tratos (3). El hurto (2), robo con violencia (2) y lesiones (hurto) (2) se cometen en la misma medida aunque con menos incidencia que las anteriores. Los delitos por robo hurto de uso de vehículo (1), delito por daños (1), delito contra la salud pública (hurto) (1) y agresión sexual (1) son los menos frecuentes.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Autoestima general en función del tipo de delito.

En la siguiente gráfica se relaciona la autoestima general obtenida por los adolescentes, en función del delito que han cometido. La autoestima de una persona dependerá de la relación entre los logros (éxitos) y las expectativas (ideales).

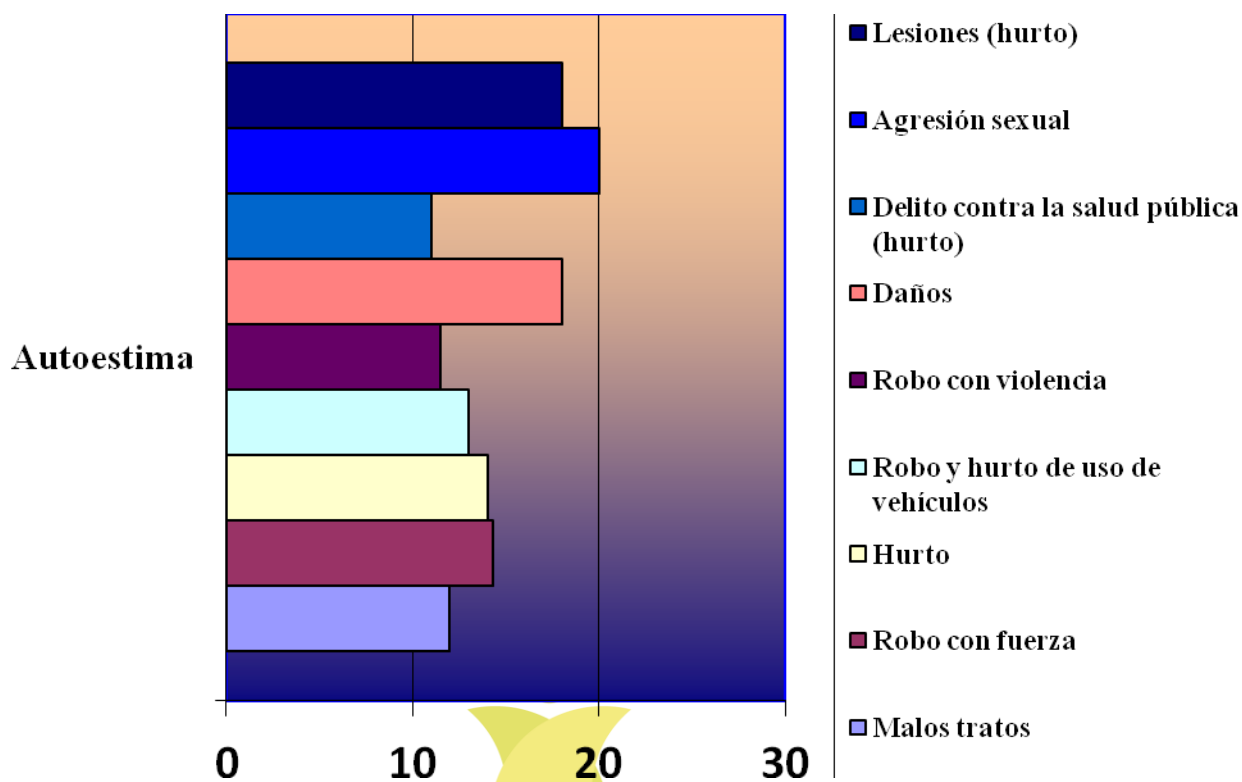


Gráfico 2. Nivel de autoestima en función del delito cometido.

Las medias de la autoestima general de los adolescentes que han cometido algún delito por, agresión sexual ($\bar{x} = 20$), daños ($\bar{x} = 18$) o lesiones (hurto) ($\bar{x} = 18$) obtienen una puntuación mayor que la puntuación media obtenida por todo el grupo en autoestima general ($\bar{x} = 14,91$) (Ver Tabla 3) y que el resto de los adolescentes que han cometido robo con fuerza ($\bar{x} = 14,33$), hurto ($\bar{x} = 14$), robo y hurto de uso de vehículos ($\bar{x} = 13$) y demás delitos como malos tratos ($\bar{x} = 12$), robo con violencia ($\bar{x} = 11,5$) y delito contra la salud pública ($\bar{x} = 11$).

Autoestima general en función del estilo de socialización del padre y de la madre en adolescentes infractores varones.

Teniendo en cuenta la autoestima general de los adolescentes varones, se comparan las puntuaciones medias obtenidas en función del estilo socializador de la madre y también con el estilo socializador del padre. La autoestima general recoge las percepciones que tienen los sujetos sobre sí mismos en términos generales.

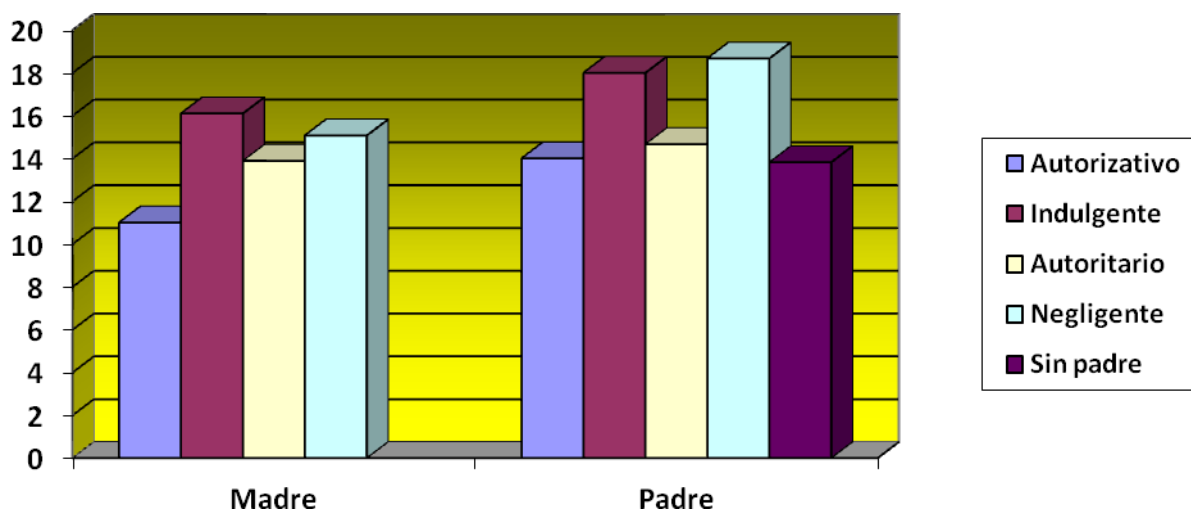


Gráfico 3. Autoestima general en función del estilo de socialización del padre y de la madre en adolescentes varones.

Las medias de la autoestima general en los adolescentes varones según los estilos educativos maternos indulgente ($\bar{x}= 16,1$) y negligente ($\bar{x}= 15,07$) son las más altas, seguido del autoritario ($\bar{x}= 13,89$), la media más baja corresponde al estilo autorizativo ($\bar{x}= 11$).

Las medias de la autoestima general de los adolescentes varones teniendo en cuenta el estilo educativo del padre indulgente ($\bar{x}= 18$) y negligente ($\bar{x}= 16,67$) son las más altas, seguido del autoritario ($\bar{x}= 14,67$) y autorizativo ($\bar{x}= 14$) con las medias algo más bajas. Encontramos que la media más baja corresponde a los casos en los que no tienen padre ($\bar{x}= 13,82$). Los adolescentes varones obtienen una puntuación media incluso más altas que las puntuaciones medias obtenidas en la autoestima en relación con los estilos educativos maternos

Toma de perspectiva en función del estilo de socialización del padre y de la madre en adolescentes infractores varones.

La puntuación en Toma de perspectiva (PT) evalúa la habilidad para comprender el punto de vista de la otra persona, es decir, se trata de tener la capacidad de reproducir los pensamientos de los otros. Es una de las subescalas del cuestionario Índice de Reactividad Interpersonal (IRI).

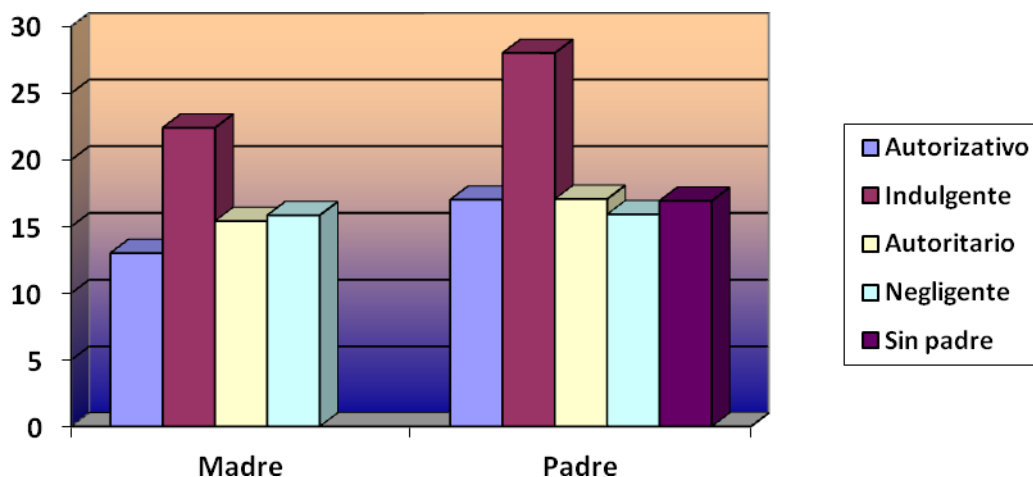


Gráfico 4. Toma de perspectiva en función del estilo socialización del padre y de la madre en adolescentes varones.

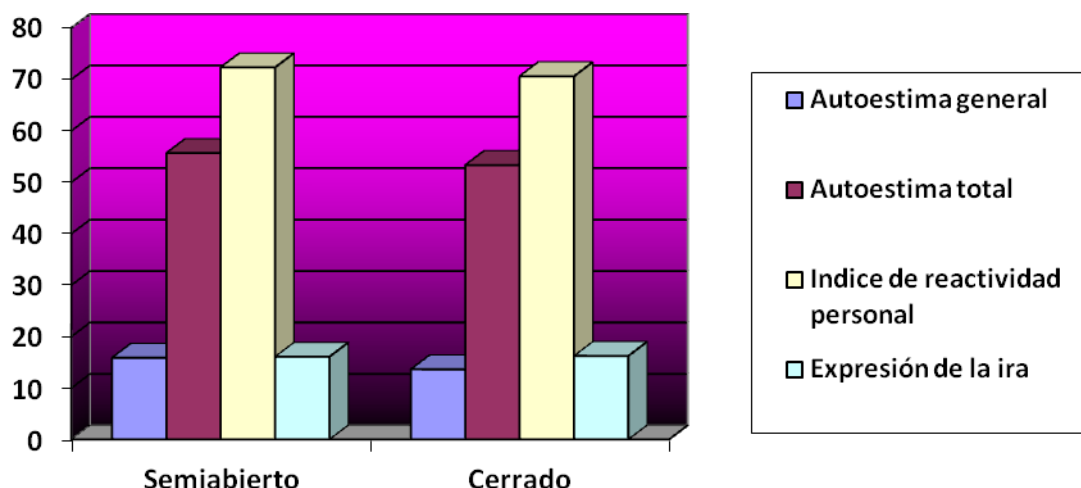
La media más alta en toma de perspectiva es la del estilo socializador de la madre indulgente ($\bar{x}= 22,40$), seguido del negligente ($\bar{x}= 15,83$) y el autoritario ($\bar{x}= 15,41$) con una media ligeramente más baja. El estilo autoritario ($\bar{x}= 13$) es el que tiene la media más baja.

La media más alta en toma de perspectiva es la cuanto al estilo socializador paterno es el estilo indulgente ($\bar{x}= 28$), seguido del autoritario ($\bar{x}= 17,05$) y el autorizativo ($\bar{x}= 17$) con una media prácticamente igualada. Los casos sin padre ($\bar{x}= 16,78$) y el estilo negligente ($\bar{x}= 15,90$) son los que tienen la media más baja respectivamente.



Relación entre las medidas de autoestima general, autoestima total, índice de reactividad personal y expresión de ira en función del régimen de cumplimiento de medida.

La autoestima general recoge las percepciones que tiene los sujetos sobre sí mismos en términos generales, independientemente de cualquiera de las dimensiones analizadas y la autoestima total refleja el nivel total de autoestima del cuestionario. El Índice de reactividad personal es una medida de autoinforme que evalúa empatía. La evaluación de la ira como estado emocional que incluye sentimientos de variada intensidad desde la irritación a rabia o furia intensa.



Gráfica 5. Relación de la autoestima general, autoestima total, empatía y expresión de la ira en función de régimen semiabierto y cerrado.

Los adolescentes infractores que están cumpliendo media judicial de régimen semiabierto presentan niveles más altos en la media en autoestima general ($\bar{x}= 15,86$), autoestima total ($\bar{x}= 55,67$) y empatía ($\bar{x}= 72,33$) que los pertenecientes al régimen cerrado ($\bar{x}= 13,62$), ($\bar{x}= 53,33$) y ($\bar{x}= 70,6$) respectivamente. Sin embargo estos últimos destacan por tener un nivel más alto en expresión total de ira ($\bar{x}= 16,23$) frente al ($\bar{x}= 15,86$) en los menores de régimen semiabierto.

Discusión de resultados.

Después de haber realizado este análisis podemos destacar algunos de los resultados más significativos referentes al colectivo de adolescentes en conflicto social cumpliendo medida judicial y sus familias, objeto de investigación en este estudio. Si comparamos el estilo de socialización utilizado por las madres y por los padres, los resultados muestran que las madres utilizan el estilo negligente (47,8%), indulgente (26,1%) y autoritario (21,7%) en mayor medida que los padres (17,4%), (4,3%) y (17,4%) respectivamente. En cuanto al estilo autorizativo el mismo número de padres y madres hacen uso de este estilo (4,3%). Estos datos concuerdan con el estudio de socialización de Castañeda, Garrido y Lanzarote (2010) que evidencian que el estilo de socialización más utilizado por las madres de jóvenes maltratadores de familias monoparentales es el negligente y el indulgente caracterizado por la baja coerción/imposición, frente a un alto nivel de coerción/imposición (autorizativo e autoritario) en jóvenes no maltratadores.

Según la clasificación de los delitos, los más frecuentes entre los menores en conflicto son robo con fuerza (6) y malos tratos (3) frente a delitos de hurto (2), robo y hurto de uso de vehículos (1), robo con violencia (2), daños (1), delito contra la salud

pública (1), agresión sexual (1) y lesiones (2). Los estudios de Cottrel y Monk (2004) señalan que la violencia filio-parental aparece relacionada con formas de violencia dentro de la familia donde se incluyen prácticas disciplinarias punitivas o violentas unidas a un bajo nivel de afecto entre padres/madres e hijos/as.

Las medias de autoestima general más altas en estos menores son para los que han cometido delitos por daños ($\bar{x}= 18$), agresión sexual ($\bar{x}= 20$) y lesiones ($\bar{x}= 18$). Los adolescentes conflictivos cumpliendo media judicial de régimen semiabierto presentan niveles más altos según la media en autoestima general ($\bar{x}= 15,86$), autoestima total ($\bar{x}= 55,67$) y empatía ($\bar{x}= 72,33$) que los pertenecientes al régimen cerrado ($\bar{x}= 13,62$), ($\bar{x}= 53,33$) y ($\bar{x}= 70,6$) respectivamente. Sin embargo estos últimos destacan por tener un nivel más alto en expresión total de ira ($\bar{x}= 16,23$) frente al ($\bar{x}= 15,86$) en los menores de régimen abierto.

Encontramos semejanzas con un nivel de autoestima general alto en varones en los estilos de socialización indulgente y negligente tanto en la madre ($\bar{x}= 16,1$), ($\bar{x}= 15,07$), como del padre ($\bar{x}= 18$), ($\bar{x}= 16,67$) respectivamente. En este sentido estos resultados concuerdan con los de Barber y Lyons (1994) que exponen que la permisividad parental se relacionaba positivamente con la autoestima de los hijos/as adolescentes en familias reconstituidas. Un dato destacable es que los menores varones sin padre muestran el nivel de autoestima general más bajo ($\bar{x}= 13,82$).

En cuanto a la toma de perspectiva en varones según las medias, el estilo indulgente es el que tiene mayor puntuación tanto en el estilo del padre ($\bar{x}= 28$) como de la madre ($\bar{x}= 22,40$). Se observa que los menores varones sin padre tienen un nivel mayor de toma de perspectiva ($\bar{x}= 16,783$) que los negligentes ($\bar{x}= 15,83$), ($\bar{x}= 15,90$) respectivamente.

Eisenberg (2000) plantea la importancia de la empatía en el desarrollo moral de las personas, debido a la comprensión del otro y ponerse en su lugar (toma de perspectiva) Teniendo en cuenta esto la empatía aparece relacionada negativamente con la conducta agresiva y positivamente con la conducta prosocial, entendida esta última como una conducta voluntaria dirigida a beneficiar a otros (Eisenberg, Fabes y Spinrad, 2006). En esta línea tenemos también las pequeñas diferencias que existen en niveles de autoestima, empatía y expresión de ira entre los adolescentes que cumplen medida de régimen semiabierto y cerrado.

Los adolescentes infractores que están cumpliendo media judicial de régimen semiabierto presentan niveles más altos en la media en autoestima general ($\bar{x}= 15,86$), autoestima total ($\bar{x}= 55,67$) y empatía ($\bar{x}= 72,33$) que los pertenecientes al régimen cerrado ($\bar{x}= 13,62$), ($\bar{x}= 53,33$) y ($\bar{x}= 70,6$) respectivamente. Sin embargo estos últimos destacan por tener un nivel más alto en expresión total de ira ($\bar{x}= 16,23$) frente al ($\bar{x}= 15,86$) en los menores de régimen semiabierto. Esto puede deberse a que la medida de régimen cerrado está destinada a los delitos que revisten mayor gravedad y que se han

cometido con violencia e intimidación hacia las personas, por esa razón las puntuaciones son más elevadas en cuanto a autoestima, y empatía en régimen semiabierto y en cambio, la expresión de la ira es más elevada en régimen cerrado.

Propuesta de Intervención

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos tras haber realizado los análisis y comparar algunos de los resultados más significativos referentes al colectivo de adolescentes en conflicto social cumpliendo medida judicial y sus familias, es necesario llevar a cabo una propuesta de intervención. Los menores internados en centros de justicia juvenil tienen limitado su derecho a la libertad en virtud de sentencia judicial firme (Art. 43.1. LORPM), pero gozan de todos los demás derechos y libertades que les concede la Constitución Española, los Tratados internacionales ratificados por España y el resto del ordenamiento jurídico (Art. 7 RLORPM). Entre ellos destacamos el derecho a recibir tratamiento individualizado adaptado a sus características y que garantice una educación y formación integral en todos los ámbitos (Reglas 13.5, 26 de las Reglas de Beining, Reglas 12, 38, 46, 47 y 79 de Naciones Unidas para la protección de los menores privados de libertad).

Los educadores sociales deben orientar su trabajo al ámbito de la prevención y que los adolescentes vean disminuidas sus posibilidades de delinquir como consecuencia de su intervención. El fin prioritario del educador social es enseñar opciones de vida diferentes al delito, por esa razón el método de trabajo en reeducación debe estar orientado hacia la competencia social, es decir, estrategias que persiguen cambiar la forma de pensar (actitudes, creencias y valores) y actuar de los adolescentes (Garrido, 1993, 2005). La finalidad educativa que se propone es enseñar nuevas habilidades y capacidades para posibilitar la integración social.

Antes de iniciar un programa de intervención se estudian los aspectos positivos del adolescente que serán los puntos fuertes que faciliten la competencia social, para superar los factores de riesgo (Garrido, 2005). Costa, Mato, y Morales (1999) enumera los siguientes factores que van en la línea de nuestro diagnóstico:

- Entre los factores de riesgo: inhabilidad social, baja autoestima, fracaso social entre los factores personales y aislamiento social, prácticas de crianza restrictiva o punitiva, violencia entre padres, deficiente supervisión, entre los factores familiares.
- Entre los factores de protección: competencia social y solución de problemas, alta autoestima entre los factores personales y apego familiar, supervisión de normas y límites claros, promueve valores prosociales, prácticas de crianza democráticas, experiencias significativas de solución de problemas.

Los adolescentes internos en centros de reforma se encuentran en un momento de vital importancia desde la perspectiva de intervención educativa ya que se encuentran cumpliendo una medida judicial privativa de libertad. Los centros tienen como fin la reeducación y la resocialización para poder avanzar en estrategias eficaces de intervención. Llevar a cabo un proceso de diagnóstico es fundamental para la mejora de la práctica profesional, y como experiencia en el tratamiento de futuras problemáticas.

Conclusiones

Es evidente que un menor responsable de hechos delictivos requiere un tratamiento diferenciado y específico frente al menor que se encuentra desamparado. Partiendo del conocimiento de la realidad a través de la evaluación de los adolescentes infractores con una medida judicial, hemos obtenido algunas diferencias con respecto a la medida de internamiento en régimen semiabierto y cerrado. Concretamente, en la evaluación de la ira como estado emocional que incluye sentimientos de variada intensidad desde la irritación a rabia o furia intensa, los adolescentes que cumplen medida judicial en régimen cerrado tienen una puntuación mayor que los de régimen semiabierto.

Otro aspecto relevante a tener en cuenta es que el estilo socializador de la mayoría de los adolescentes internos en el Centro de Monteledo se caracteriza por la ausencia del padre, siendo el estilo socializador materno mayoritario el estilo negligente lo que conlleva unos índices más bajos de autoestima.

Los distintos regímenes de internamiento es una medida que corresponde a una mayor peligrosidad por la gravedad de los hechos cometidos y que se caracterizan por la violencia, la intimidación o el peligro para las personas. De ahí que la medida de internamiento esté encaminada a la reeducación y resocialización, siendo prioritaria la actuación en la familia y en el entorno social. La doble perspectiva sancionadora/educativa del internamiento se debe a promover las condiciones educativas necesarias para reorientar las deficiencias de los adolescentes infractores.

Referencias Bibliográficas

ANECA (2005). *Libro blanco. Título de grado en pedagogía y educación social*. Recuperado de http://www.aneca.es/var/media/150392/libroblanco_pedagogia1_0305.pdf.

- Aroca, C. y Cánovas, P. (2013). Los estilos educativos parentales desde los modelos interactivos y de construcción conjunta. *Teoría de la Educación*, 24, 2, 149-176.
- Arruabarrena, M.I. y de Paul Ochotorena, J. (1994). Maltrato de los niños en la familia: evaluación y tratamiento. Madrid: Editorial Pirámide.
- Bailín, C., Tobeña, R. y Sarasa, M^a D. (2007). Menores que agreden a sus padres: resultados de la revisión bibliográfica. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 60 (1-2), 135-148.
- Barber, B. L. y Lyons, J. M. (1994). Family processes and adolescent adjustment in intact and remarried families. *Journal of Youth and Adolescence*, 23, 421-436
- Barriga Jimenez, S. (1996). Las emociones cotidianas: de la biología a la psicología social. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75, 43-88.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monograph*, 4 (1, PT. 2).
- Bersabé, R., Rivas, T., Fuentes, M.J. y Motrico, E. (2002). Aplicación de la Teoría de la Generalizabilidad a una escala para evaluar estilos de autoridad parental. *Metodología de las Ciencias del Comportamiento*, 4, 111-119.
- Branden, N. (1994). *The six pillars of self esteem*. New York: Bantam Books.
- Caballo, V. (1993). Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales, Madrid: Siglo XXI.
- Campbell, J. D. (1990). Self-esteem and clarity of the self-concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59 (3), 538-549.
- Caride, J. A. (2005). Las fronteras de la Pedagogía Social. Perspectivas científica e histórica. Barcelona: Gedisa.
- Carrasco, M.A. y González, M.J. (2006). Aspectos conceptuales de la agresión: definición y modelos explicativos. *Acción Psicológica*, 2 (4), 7-38.
- Cava, M.J., Musitu, G. y Vera, A. (2000). Efectos directos e indirectos de la autoestima en el ánimo depresivo. *Revista Mexicana de Psicología*, 17, 151-161.

- Cava, M J., Musitu, G. y Murgui, S. (2006). Familia y violencia escolar: el rol mediador de la autoestima y la actitud hacia la autoridad institucional. *Psicothema*, 18 (3), 367-373.
- Costa, M., Mato, J. y Morales, J.M. (1999). El comportamiento prosocial grave en jóvenes y adolescentes. En José Ortega (coord.) Educación social especializada (105-177). Barcelona: Ariel.
- Convención sobre los Derechos del Niño de 20 de noviembre de 1969.
- Cottrell, B. y Monk, P. (2004). Adolescent-to-parent abuse. A qualitative overview of common themes. *Journal of Family Issues*, 25 (8), 1072-1095.
- Darling, N. y Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, 487 – 496.
- Del Barrio, M.V. y Roa, M.L. (2006). Factores de riesgo y de protección en agresión infantil. *Acción Psicológica*, 2 (4), 39-65.
- Del Barrio, V. y Aluja, A. (2009). STAXI-NA Inventario de expresión de ira estado-rasgo en niños y adolescentes. Madrid: Tea ediciones.
- Defensor del Pueblo (2007). Informes, estudios y documentos. Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria 1999-2006. Madrid. <http://www.oei.es/oeivirt/Informeviolencia.pdf>
- Eisenberg, N. (2000). Emotion, Regulation, and Moral Development. *Annual Review of Psychology*, 51, 665-697.
- Eisenberg, N., Fabes, RA, y Spinrad, TL (2006). Desarrollo prosocial. En N. Eisenberg (Vol. Ed.), W. Damon & RM Lerner (Serie Eds.) *Manual de psicología del niño: desarrollo social, emocional y de la personalidad* (Vol. 3, pp 646-718). New York: Wiley.
- Fernández-Abascal, E., Martín, M. y Domínguez, J. (2001). Procesos Psicológicos. Madrid: Editorial Pirámide.
- Fernández-Abascal, E., García, B. Jiménez, M^a P., Marín, M^a D. y Domínguez, F.J. (2011). Psicología de la emoción. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.
- Fierro, A. (1990). Autoestima en adolescentes. Estudios sobre su estabilidad y sus determinantes. *Estudios de Psicología*, 45, 85-107.

- Fiscalía General del Estado. Memorias. Recuperado el 7 de agosto de 2013.
http://www.fiscal.es/Documentos/Memorias-de-la-Fiscal%20C3%ADa-General-del-Estado.html?pagename=PFiscal%2FPage%2FFGE_memorias&cid=1242052134611&_charset_=UTF-8&selAnio=2012&txtPalClave=justicia+juvenil&btnBuscar2=Buscar
- Garaigordobil, M., Álvarez, Z. y Carralero, V. (2004). Conducta antisocial en niños de 10 a 12 años. Factores de personalidad asociados y variables predictoras. *Análisis y modificación de conducta*, 30 (130), 241-271.
- García Gómez, A. (1995). *Inventario EOS de autoconcepto en el medio escolar (IAME)*. Madrid: Editorial EOS.
- García Serrano, P. (1984). *Orientación familiar*. México: Limusa.
- Garrido, V. (1993). *Técnicas de tratamiento para delincuentes*. Madrid: Ramón Areces.
- Garrido, V. (2005). *¿Qué es la psicología criminológica?*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- González-Pienda, J.A., Núñez Pérez, J.C., Glez-Pumariega, S. y García García, M.S. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9 (2), 271-289.
- Granados, P. y Mudarra, M.J. (2010). *Diagnóstico en educación social*. Madrid: Editorial Sanz y Torres.
- Henggeler (1989) *Delinquency in Adolescence*. Newbury Park :Sage. Citado en el Sobral, J. Romero, E., Luengo, A. y Marzoa, J. (2000). Personalidad y conducta antisocial: amplificadores individuales de los efectos contextuales. *Psicothema* 12, 4, 661-670.
- Hoffman, M. (2002). *Desarrollo moral y empatía*. Barcelona: Idea Books.
- Huxley, R. (1999). *Love & limits: Achieving a balance in parenting*. San Diego: Singular Publishing Group.
- Iglesias, B. y Romero, E. (2009). Estilos parentales percibidos, psicopatología y personalidad en la adolescencia. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 14 (2), 63-77.
- Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal.
- Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor.

Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores.

Llinares, L. (1998). La configuración del autoconcepto y los valores en el contexto familiar. (Tesis doctoral). Universitat de Valencia, Valencia.

Lomborn, S.D., Mounts, N. S., Steinberg, L. y Dornbuschu, S. M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents form authoritative, authoritarian, indulgent and neglectful families. *Child Development*, 62 (5), 1049-1065.

López, M.J.; Garrido, V.; Rodríguez, F.J. y Paino, S.G. (2002). Jóvenes y competencia social: un programa de intervención. *Psicothema*, 14, 155-163.

Marina Torres, J.A. (2007). Competencia social y ciudadana. Madrid: Alianza Editorial.

Mestre, M. V., Tur, A.M., Samper, P., Nacher M.J. y Cortés, M.T. (2007). Estilos de crianza en la adolescencia y su relación con el comportamiento prosocial. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39, (2), 211-225.

Mestre Escrivá, V., Frías Navarro, M.D. y Samper García, P. (2004). La medida de la empatía: análisis del Interpersonal Reactivity Index. *Psicothema*, 16 (2), 255-260.

Mojas, M.I. (1993). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social. Para niños y niñas en edad escolar*. Valladolid: M.I.M.C

Montero, Y. (2006). *Televisión, valores y adolescencia*. Barcelona: Gedisa.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Morales, H. (2008). Factores asociados y trayectorias del desarrollo del comportamiento antisocial durante la adolescencia: implicancias para la prevención de la violencia juvenil en américa latina. *Interamerican Journal of Psychology*, 42, (1), 129-142.

Musitu, G. y García, F. (2004). *ESPA29. Escala de Estilos de Socialización*. Madrid: TEA Ediciones.

Musitu, G. y García, F. (2004). Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española. *Psicothema*, 16 (2), 288-293.

Nummenmaa L, Hirvonen J, Parkkola R, Hietanen JK. (2008) "Is emotional contagion special? An fMRI study on neural systems for affective and cognitive empathy. *Neuroimage* 43, 571-80

- Nardone, G., Giannotti, E. y Rochi, R. (2003). *Modelos de familia. Conocer y resolver los problemas entre padres e hijos*. Barcelona: Herder.
- Olarte Chevarría, M. (1984). *¿Qué significa ser padres?*. México: Trillas.
- Parcerisa, A. (1999). *Didáctica en la educación social. Enseñar y aprender fuera de la escuela*. Barcelona: Editorial Garó.
- Raya, A., Del Pino, M^a. J. y Herruzo, J. (2009). La agresividad en la infancia: el estilo de crianza parental como factor relacionado. *European Journal of Education and Psychology*, 2, (3), 211-222.
- Real Decreto 1774/2004, de 30 de julio, por el que se aprueba el Reglamento de la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores. <http://www.boe.es/boe/dias/2004/08/30/pdfs/A30127-30149.pdf>
- Rodríguez Escámez, A.C. (1996). *Autoestima y motivación de logro de los escolares*. (Tesis doctoral). Universidad de Sevilla: Sevilla.
- Rollings, B. C. y Thomas, D. L. (1979). Parental support, power and control techniques in the socialization of children. En E. R. Burr, et al. (Ed.) *Contemporary theories about the family* (pp. 317-364). New York, NY: Free Press.
- Romero, F., Melero, A., Cánovas, C y Antolín, M. (2007). *Violència dels joves en la família*. Barcelona: Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada. Justícia i Societat, 28.
- Sainz-Cantero, M^a B. y Pardo, E. (2012). *Régimen jurídico de los centros de protección y reforma de menores*. Granada: Editorial Comares.
- Synder, J. y Patterson, G.R. (1987). Family interaction and delinquent behaviour. In H.C. Quay (Ed.), *Handbook of Juvenile delinquency*. New York: Wiley. Citado en Sobral, J. Romero, E., Luengo, A. y Marzoa, J. (2000). Personalidad y conducta antisocial: amplificadores individuales de los efectos contextuales. *Psicothema* 12, 4, 661-670.
- Trianes Torres, M.V., Cardelle-Elawar, M., Blanca Mena, M.J. y Muñoz Sánchez, A.M. (2003). Contexto social, género y competencia social autoevaluada en alumnos andaluces de 11-12 años. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 1 (2), 37-56.

18. NOTAS Y EXPERIENCIAS SOBRE LOS MODELOS DE REPRESENTACIÓN: IDENTIDADES CULTURALES E INTEGRACIÓN POLÍTICA

Félix Fernández Castaño

Resumen.

Este trabajo ofrece una suerte de mapa conceptual. El mapa aspira a clarificar el significado de ciertas palabras clave que, a menudo, han sido objeto de malentendidos. Su dibujo resalta ciertos accidentes geográficos en el espacio de las argumentaciones literarias, aunque otros necesariamente están ausentes. Sea como sea, espero que la representación que el mapa hace del territorio argumental resulte útil y sirva para orientarnos en las polémicas contemporáneas sobre el multiculturalismo y la democracia.

Palabras clave: mapa conceptual, multiculturalismo, democracia.

Introducción

Este trabajo ofrece una suerte de mapa conceptual. El mapa aspira a clarificar el significado de ciertas palabras clave que, a menudo, han sido objeto de malentendidos. Su dibujo resalta ciertos accidentes geográficos en el espacio de las argumentaciones literarias, aunque otros necesariamente están ausentes. Sea como sea, esperamos que la representación que el mapa hace del territorio argumental resulte útil y sirva para orientarnos en las polémicas contemporáneas sobre el multiculturalismo y la democracia.

Por supuesto, los conceptos aquí analizados podrían ser definidos y tratados de otra manera, pero la opción que hemos escogido nos parece coherente y capaz de eludir algunas confusiones corrientes entre nosotros.

Procederemos del siguiente modo. Agruparemos en dos grandes modelos las opciones a tratar: el que da prioridad a las identidades culturales y el que da prioridad a los valores ilustrados. Quisiéramos advertir que esta construcción de modelos, como siempre que se trata de modelos, simplifica las complejidades de ambas posiciones, pero creemos que es útil y necesaria para proceder a una clarificación conceptual. Tras ello intentaremos formular un concepto de interculturalidad capaz de dar con un equilibrio entre los valores de la democracia liberal y la sensibilidad con las identidades

culturales. Por último en las conclusiones, haremos una reflexión y deliberación sobre todo lo escrito.

La primacía general de la identidad

El culturalismo remite a una comprensión de los seres humanos como incardinados en una cultura específica, siendo socializados en ella y extrayendo de esos procesos su individualidad y su autenticidad. Esto se debe, nos dice Parekh, a que no somos seres trascendentales que nos relacionamos exteriormente con nuestras culturas y que elaboramos sobre ellas enfoques contingentes. “La cultura moldea, nos hace ser como somos, y los liberales malentienden este aspecto y agitan continuamente el fantasma de una autonomía transcultural, culturalmente obtenida” (Parekh, B. 2005:172). Es decir, nos hacen creer que es posible, por así decirlo, “salir de nuestra piel” cultural para así juzgar desde fuera a las demás culturas y a la nuestra²². Para tradicionalistas, comunitaristas o culturalistas, la identificación humana con una tradición, una comunidad o una cultura es ineludible. Vivimos en nuestras comunidades, en el seno de nuestras culturas, no flotamos racionalmente fuera de ellas. No poseemos, fuera de ellas, acceso alguno a valores, creencias o argumentos. No tenemos salida alguna al “exterior” (ya sea ésta hacia el mundo de la razón o hacia otras culturas o comunidades). Somos quienes somos. Para la lectura “fuerte” de este asunto, la alternativa es clara: tradición o imitación, autoafirmación o autonegación, autenticidad o asimilación. En realidad “somos” lo que verdaderamente “somos”, sólo cuando descubrimos una identidad en nosotros y somos fieles a ese descubrimiento²³. “Únicamente cuando descubrimos un vínculo que constituye nuestra identidad” (Sandel, M. 1982:150-2). Se trata, pues, de una concepción de comunidades, tradiciones y culturas como constitutivas de los seres humanos, y no viceversa. Esto es, no es que los individuos se asocien y formen así la comunidad, es que la comunidad les forma en tanto que individuos. Por lo demás, esas identidades que encontramos exigen una lealtad completa para con ellas²⁴.

De aquí parecen seguirse con naturalidad un conjunto de “tesis culturalistas fuertes” que interesa subrayar:

1) Los individuos son constituidos por la comunidad, que es lo que realmente posee realidad social. El florecimiento humano exige el florecimiento de los grupos identitarios dentro de los cuales los individuos obtienen sentido para sus vidas. Son nuestras identidades las que nutren y dan contenido a nuestras elecciones y opiniones.

²² Ver Rorty, R. 1991: 211 y ss.

²³ Ver Taylor, Ch. 1994: 30 y ss.

²⁴ Ver MacIntyre, A. 1984

2) Los contextos culturales poseen igual valor intrínseco, ya que son ellos los que nos permiten autenticidad e incluso humanidad haciéndonos quienes somos. Por eso, para algunos, el valor de la cultura no es contingente respecto de la opinión de la mayoría, pues la cultura no es sólo instrumento del bien de los individuos, sino que debe ser reconocida y respetada por sí misma²⁵.

3) Todo esto exige igual respeto para todas las culturas y este respeto consiste, en primer lugar, en la exigencia de su supervivencia y de su mantenimiento íntegro. Todo lo cual debería frenar cualquier intervención estatal tendente a “liberalizar” las identidades, pues esto no respetaría su autoorganización o su soberanía interna²⁶.

4) Así pues, estamos obligados a tolerar todas las culturas o a dejarlas pervivir, desarrollarse, y también a reconocer su valor intrínseco²⁷. El asimilacionismo es una suerte de inquisición. El mestizaje, una amenaza. La pureza cultural, un deber. Todas son en alguna medida valiosas, e incluso poseen un igual “derecho a la supervivencia cultural”, pues, al fin y al cabo, son orígenes de la individualidad misma²⁸.

5) De esta manera las culturas se convierten en política y moralmente constitutivas de la identidad y de la autenticidad individual y colectiva, y exigen de acciones políticas precisas tendentes a protegerlas y promoverlas. Es más, exigen reconocimiento y derechos de grupo que se sitúen por encima de los individuos²⁹. “Las culturas no son elegidas por sus miembros, son su telos vital” (Colom, F. 1998: 155).

Nos parece que gran parte de los problemas de encaje que hoy tenemos con las identidades culturales se deben a estas definiciones. Que gran parte de los conflictos culturales proceden de esta comprensión específica de la prioridad de la cultura sobre el individuo. Así, en la “crisis de las caricaturas” donde unos defendían la libertad de expresión típicamente ilustrada (basada en este caso en la libertad “de sátira”), mientras otros exigían respeto a su cultura fundamentando su exigencia en la santidad de sus tradiciones o en la existencia de un doble rasero cultural. De igual modo, las reivindicaciones de algunas comunidades islámicas que quieren educación segregada de sus miembros, esto es, educación sin mezcla con otras comunidades, en términos de su cultura de referencia e impartida por sus autoridades tradicionales.

Ambos ejemplos, de maneras distintas, apuntan a rasgos esenciales de las políticas identitarias que sugieren el establecimiento de sistemas de convivencia de corte multicultural.

²⁵ Ver Taylor, Ch. 1995: 137 y ss.

²⁶ Ver Galston, W. 2002: 22 y ss.

²⁷ Taylor, Ch, op. cit. p. 64.

²⁸ Ver Kukhakas, Ch. 1992

²⁹ Ver Young, I. M. 2000

Multiculturalismo: ¿la sociedad desmembrada?

El multiculturalismo significa la convivencia de entidades culturales así definidas. Estas identidades se comprenden ahora como más o menos cerradas y estables, y el ámbito de encuentro en el que interactúan es, por así decirlo, “exterior”. O sea, las distintas identidades actúan exteriormente las unas respecto a las otras. Como bolas de billar, compactas y densas, las culturas baten entre sí en un ámbito político de coexistencia o de guerra, dependiendo de los casos. Las conocidas tesis del choque de civilizaciones procede de una comprensión de las identidades de esta línea de cierre, estabilidad, no permeabilidad, exterioridad, que genera odio a la diferencia, y que inclina finalmente hacia el conflicto y la guerra³⁰.

Así definidas las cosas, los partidarios de este multiculturalismo no son (no pueden ser) favorables al mestizaje. Naturalmente pueden entender que las culturas cambian y que los procesos de intercambio mutuo entre ellas existen. Pero no miran estos procesos con simpatía y tienden a creer que el mestizaje es una dinámica que pone en riesgo la autenticidad de su cultura, la santidad de su tradición, la importancia de su identidad. El mestizaje podría ser considerado algo indeseable y, en los casos extremos, criminal, porque atenta contra el carácter central de las culturas como ámbitos de socialización de individuos y pone en riesgo la supervivencia de la cultura del caso. Incluso el contacto con otros o a los argumentos foráneos a la tradición del caso, pueden ser considerados lesivos para la identidad. Desde este punto de vista, de lo que se trataría es de construir ámbitos de autodeterminación cultural que hagan que el entrechocarse de las “bolas de billar”, homogéneas y densas, no produzca conflictos en exceso dañinos para la convivencia. Lo máximo a lo que podemos aspirar es a coexistir, no a convivir, a lograr una suerte de *modus vivendi*³¹ minimalista, no una comunidad política estable basada en normas compartidas.

Los ejemplos de este tipo de multiculturalismo son muy variados: desde la estrategia de los “nacionalismos étnicos” que reclaman un Estado para sí, no definido por el pluralismo interno, sino por la homogeneidad; hasta los acuerdos dentro de órdenes políticos multiculturales que mantienen jurisdicciones separadas entre sus componentes (como en el Toledo medieval entre musulmanes, cristianos y judíos, por ejemplo). Estos ejemplos nos hacen ver que el multiculturalismo así definido no tiene por qué ser, ni usualmente es, una solución cómoda para los valores del liberalismo democrático, y que, de hecho, puede convivir, incluso en ocasiones de manera más desahogada, con regímenes no democráticos.

³⁰ Ver Huntington, S. 1997

³¹ Ver Gray, J. 2001

El modelo “Millet”

Pero si aceptamos, como a muchos les parece razonable, algunas de estas afirmaciones, entonces vendríamos obligados a admitir que el conflicto de identidades no es un conflicto derivado del “hecho del pluralismo” y con base individualista (moral, religiosa, ideológica, etc.). Sino un conflicto derivado de las diferencias entre grupos, la asimetría entre culturas y modos de vida, la exclusión de diferencias no mayoritarias, la desigualdad del poder. Y entonces el problema de la tolerancia y la convivencia se convertirá en un problema de visibilidad, de inclusión pública, de reparto de poder político, de restitución de condiciones de igualdad, dignidad y respeto para las formas de vida excluidas³².

Y hay quien cree que esto sólo es posible mediante un modelo de convivencia multicultural al que se ha dado en llamar “millet”, esto es, espiga. Al igual que la espiga sujeta mediante una paja central los distintos granos de trigo o cebada, unidos levemente a ella, así el Estado no sería sino una fina sujeción institucional del están suspendidas las densas comunidades culturales.

Este modelo puede localizarse fácilmente en el tipo de convivencia de los antiguos imperios: en buena parte del imperio de Alejandro Magno; en Roma, desde luego; en la convivencia bajo el imperio musulmán en España; en el imperio Otomano, en las “republicas de indios”, etc. Hoy día, también existen lugares distintos y distantes donde este modelo se desarrolla: Malasia (donde conviven siguiendo estas reglas y bajo un régimen autoritario una mayoría musulmana malaya, con una minoría china budista y cristiana y una minoría Tamil hinduista) o en Holanda (donde bajo un régimen democrático avanzado conviven las mayorías cristianas con los inmigrantes musulmanes o de otras religiones y etnias. Al menos éste ha sido el caso hasta el asesinato del cineasta Van Gogh hace pocos años). Su influjo como ordenación para la diversidad cultural ha llegado igualmente, con algún otro matiz, hasta Canadá (y sus comunidades indígenas) o Gran Bretaña (y sus comunidades de inmigrantes...al menos hasta que los atentados del 7J y sus consecuencias parecen estar promoviendo ciertos replanteamientos).

Ni que decir tiene que entre todos estos casos hay diferencias muy apreciables: para unos la segregación de comunidades tiene una base jurídica (distintas leyes para distinta comunidades), para otros la base es meramente social (vivir en barrios separados) o cultural (recibir educación en colegios propios). Para unas se apuntan a una auténtica soberanía del grupo relativamente intervenida por las instituciones de la sociedad receptora, etc. Pero a nosotros ahora nos interesa aquello que las diferentes alternativas dentro de este modelo comparten: la prioridad general de la cultura.

En realidad, el modelo parte de la idea de que la diversidad cultural es un hecho, de que la cultura es constitutiva de los individuos y de la vida social y política en

³² Ver Galleotti, A. 2002

general, de que los grupos exigen y necesitan derechos colectivos, de que igualmente resulta necesario reconocer la fuerza de la pertenencia, y los derechos de autodeterminación de las culturas en aspectos cruciales.

La visión, como sabemos, se justifica acudiendo a la idea de que los seres humanos son seres integrados en su comunidad cultural y que todo aquello que verdaderamente les importa (costumbres, religiones, prácticas sociales, valores, sentido y significado para sus vidas, identidad, familia, conductas, moralidad, etc.) pertenece al ámbito de la cultura y está determinado por ella. El Estado como tal no tiene estatus moral alguno. Su tarea se reduce a sostener, alimentar y cuidar de las distintas comunidades culturales que lo habitan. Es un marco laxo de instituciones dirigido a crear coexistencia entre ellas³³ y garantizar un orden que permita el desarrollo de la vida política y social de cada una de las distintas comunidades culturales.

Para ello, el Estado no debe intervenir en sus asuntos internos, en cómo ordenan la convivencia entre sus miembros o se regulan ciertas instituciones (familia, deberes religiosos, roles del hombre y la mujer, etc.). Desde la educación segregada hasta la jurisdicción sobre los miembros del grupo por parte de sus autoridades tradicionales, las distintas soluciones multiculturales varían en intensidad, pero mantienen la tendencia al aislamiento. El Estado, por su lado, debe limitarse a reconocer su derecho a una autonomía interna prácticamente total. Aquí los verdaderos protagonistas políticos son los grupos, no los individuos que los componen. Y estos los convierte en sujetos de derechos y responsabilidades colectivos del ejercicio de la libertad. Todo ello desemboca en que los individuos deben lealtad a su pertenencia cultural y a su comunidad tradicional y no, o no necesariamente, al Estado que los cobija.

Todos estos rasgos han desembocado, para muchos de sus críticos, en la idea de que el “millet” conduce necesariamente a una política de guetos. Y esto demuestra una intolerable indiferencia ante los individuos cuando no están perfectamente asimilados a su comunidad cultural de origen, esto es, cuando tienen problemas o adoptan una instancia crítica respecto de su tradición. Este modelo no permite intervenir en nombre del individuo y sus derechos, pues eso transgrediría la soberanía del grupo sobre sus miembros.

Las políticas identitarias exigen a los poderes públicos reconocimiento, esto es, visibilidad en la esfera pública monopolizada por identidades hegemónicas (blancos, varones, de clase alta, etc). Igualmente exigen respeto a sus diferencias y tradiciones. También ámbitos de no interferencia para sus prácticas sociales o culturales peculiares. O acciones afirmativas para resarcirles de la exclusión sistemática y la injusticia. Incluso prohibición de cierto tipo de lenguaje humillante y degradante que la cultura mayoritaria utiliza de manera rutinaria y ofende a su identidad. ¿Con qué base plantean

³³ Ver Gray, J. 2001

estas exigencias a la sociedad democrática? Las críticas recientes de Bikuh Parek a las soluciones liberales son pertinentes en este punto.

Según el autor británico, los planteamientos liberales en cualquier variante son incapaces de alejarse del individualismo. Ciertamente a menudo reconocen que la cultura ayuda, por ejemplo, a obtener autonomía, pero sugieren que esta autonomía debe usarse para trascender el marco cultural. Sin embargo, la cultura es importante y está ineludiblemente entrelazada con nuestras capacidades. Pero los ilustrados, los liberales y demócratas occidentales, llegan todo lo más a sugerir una autonomía transcultural, culturalmente obtenida³⁴. Esto es, suponen que uno puede adoptar una instancia de autonomía despegándose de alguna manera fuera del ámbito cultural, Parekh diente de esa posibilidad. Al menos en este texto³⁵.

Con todo, en la preocupación genuina liberal democrática está establecer ciertos límites a la diversidad cultural. Aquí es extremadamente relevante el concepto de “restricciones internas” elaborado por Kymlicka³⁶. Es cierto, nos dice, que todo grupo limita las libertades personales de sus miembros en alguna medida. En nombre de la solidaridad social, de la pureza cultural, de las creencias religiosas, del orden público, de la convivencia cívica o de la seguridad política, los grupos limitan la autonomía de sus miembros. El objetivo de esta limitación es proteger al grupo y a su orden del impacto de la disensión interior. Ahora bien, una visión liberal de este asunto nos obliga a establecer, por así decirlo, límites a esos límites, ya que si las restricciones internas limitan excesivamente los derechos de sus miembros o les impiden cuestionar el statu quo o revisar acuerdos sellados con anterioridad o poner en cuestión ciertas autoridades o ciertas prácticas, entonces su protección deja de estar legitimada. Porque una visión liberal “requiere libertad dentro del grupo minoritario”³⁷.

Que existan restricciones internas ilegítimas, que se permitan ciertas prácticas basadas en la crueldad, la dominación o la exclusión permanente con los miembros del grupo, le parece a muchos liberales y demócratas elementos extremadamente criticables en este modelo “millet”. La desconsideración de los derechos individuales, las fuertes tensiones intracomunitarias entre tradicionalistas y reformistas (que el modelo desconsidera), el adoctrinamiento y la fanatización en las escuelas segregadas, la enseñanza del odio hacia los valores cruciales para las sociedades democráticas, y, en el límite, la aparición de intolerancia, dogmatismo y violencia han profundizado aún más

³⁴ Ver Parekh, B: Repensando el multiculturalismo, op. cit., p. 172

³⁵ Parece haber un cambio de opinión en su intervención en la Internacional Labor Institute of Geneva en el verano del 2005, esto es, tras los atentados del 7J en Londres (En línea, Prospect magazine, September 2005, <http://www.prospectmagazine.co.uk/list.php?autor=917> , consulta 10 agosto 2011)

³⁶ Ver Kymlicka, W. 1995: pp. 7 y ss. , 35 y ss. , etc.

³⁷ Ibídem, p. 152.

los problemas para este enfoque. Si a esto le añadimos los problemas de seguridad generados por el terrorismo islámico y, en general, el terrorismo global, la reacción contra estos modelos de convivencia aislacionistas y anti-ilustrados no se ha hecho esperar.

Liberalismo y democracia

El liberalismo democrático enfoca estos problemas y alternativas de modo diametralmente opuesto al culturalismo. Si la prioridad para ésta era la cultura, la tradición, la identidad o el grupo, para la perspectiva moderna y el liberalismo político las cosas son diferentes: lo que prima es la autonomía individual.

La concepción moderna de autonomía está profundamente ligada al concepto de libertad y surge como una rebelión contra el antiguo régimen y su principio de adscripción. Su primera intención política es desligarse de una comprensión de los seres humanos que los definía como productos del desempeño de determinados roles sociales establecidos por derecho de nacimiento. Cada individuo era entendido entonces en relación con la comunidad, al grupo o la corporación de la que formaba parte. Esto es, en el Antiguo Régimen los individuos se entendían definidos por sus identidades. Sus derechos, sus posibilidades vitales, su identidad política, eran establecidas como reflejos de aquellos grupos en los que se hallaba integrado y de cuyos límites no podía escapar. Uno era conde o siervo o monje o natural de tal o cual lugar o miembro de tal o cual gremio, etc., y esto determinaba completamente su individualidad que sólo se definía mediante esta adscripción.

El concepto de autonomía aspira a romper una estructura establecida que, según el discurso moderno, es asfixiante para la individualidad y para el ejercicio de la razón. Así, la autonomía libera a la individualidad de las presas que sobre ella ejercían los poderes establecidos. Claramente tras esta descripción se halla la idea ilustrada de individualismo y la idea democrática de autogobierno, esto es, la consideración de los individuos como señores de si mismos, como sujetos de sus acciones, dueños del ejercicio de su razón y protagonistas de sus vidas.

Igualmente esta idea está detrás del contractualismo: son individuos en el uso de su razón los que pactan la creación de una sociedad y un gobierno que garantice su seguridad³⁸ o sus derechos³⁹ o sus libertades políticas⁴⁰. También el concepto de

³⁸ Ver Hobbes, Th. 1971

³⁹ Ver Locke, J. 1963

⁴⁰ Ver Rousseau, J. J. 1989

autonomía es el eje del *sapere aude* Kantiano, de ese “atreverse a saber” que responde a la pregunta ¿qué es la ilustración?⁴¹.

Del mismo modo estas prioridades de la autonomía son compartidas por el enfoque republicano. Su reivindicación de la libertad como no dominación, como no dependencia, autorizaría poner límites a ciertas prácticas-fueran éstas culturales o no. De hecho, autorizaría, en nombre de la república y sus valores cívicos, la intervención sobre los casos sociales o culturales en los que se dan casos de dependencia y dominación con el objetivo de establecer las condiciones de libertad y autonomía. La garantía de la autonomía y la libertad prima siempre sobre cualquier otra consideración cultural, tradicional, religiosa, etc.⁴²

Particularmente interesante para los problemas que nos ocupa es el concepto de autonomía que maneja John Stuart Mill. La autonomía debe comprenderse en un sentido interactivo, es decir, debe referirse a la formación de ciudadanos con disposición crítica en el seno de una tradición. No es simplemente la capacidad de determinar de manera perfectamente racional nuestros fines vaciados de toda identidad particular y de toda elección “no racional”. Stuart Mill lo señalaba taxativamente: es mejor equivocarse por uno mismo que acertar siguiendo los dictados ajenos. La autonomía, pues, sirve a la elección de los fines vitales de los individuos. Actuar por rutina siguiendo a cualquier autoridad, a cualquier tradición establecida, o bien dejarse arrastrar por la inclinación inmediata dictada por nuestras pasiones o particularidades bajo el peso de la razón abstracta y hacer de ésta nuestra dictadora interna, como parece seguirse del planteamiento Kantiano. Hay que descubrir los fines y las inclinaciones que nos son realmente propias. Que no son producto de manipulación externa, la imposición cultural o el autengaño. El principio, por tanto, es el de la libertad y la autoexpresividad individuales casi absolutas y con una única limitación: la del daño que nuestras acciones y elecciones pudieran generar en terceras personas. Dicho con sus propias palabras:

ASOCIACIÓN INFACIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

“La única parte de la conducta de cada uno por la que él es responsable ante la sociedad es la que se refiere a los demás. En la parte que le concierne meramente a él, su independencia es, de derecho, absoluta. Sobre su cuerpo y su espíritu el individuo es soberano (...) el daño o riesgo de daño a los intereses de los demás [es] la única cosa que justifica la intervención de la sociedad” (Mill, J. S. 1970: 66 y 180).

⁴¹ Ver Kant, I. 1975

⁴² Ver por ejemplo, Q. Skinner: “The Republican ideal of political Liberty”, G. Bock. Q. Skinner & M. Viroli eds.: *Machiavelli and Republicanism*. Cambridge University Press, Cambridge, 1990, pp. 293 y ss; Ph. Petit: *Republicanism. A Theory of Freedom and Government*, Clarendon press, Oxford, 1997, pp. 52 y ss, 80 y ss.

Por tanto el individualismo es un bien en sí mismo. La libertad y la capacidad para elegir por uno mismo es un elemento crucial para una vida humana plena. El individuo no es sólo un miembro del grupo, sino que a través de la reflexividad es capaz de adquirir la suficiente distancia crítica respecto a las tradiciones recibidas.

Hay algunas cosas que toda perspectiva moderna, liberal, democrática, republicana, comparte con relación a la autonomía. Por ejemplo, que pensar y elegir por uno mismo constituye un derecho irrenunciable de los individuos. Y que, por tanto, el Estado viene obligado a proteger ese derecho, a incentivarlo, a desarrollarlo, a profundizarlo. Es un problema del obligado respeto que una sociedad justa debe mostrar a todos y cada uno de los ciudadanos y un componente inexcusable de las libertades.

Esto no significa, sin embargo, que aquí opere una suerte de “todo vale”. Para algunos teóricos liberales que siguen una inspiración Kantiana (el primer Rawls, por ejemplo) cuando se ejercita la autonomía y la racionalidad se descubre, desde luego, pluralidad en las respuestas individuales, pero también una suerte de uniformidad de fondo: a la postre todos venimos a elegir los valores centrales de la ilustración y el liberalismo democrático⁴³.

Por lo demás, si definimos la comunidad política al modo republicano como una asociación entre ciudadanos libres e iguales que acuerdan ciertos principios de justicia y logran acuerdos constitucionales sobre los límites de la autoridad, los derechos y las obligaciones, podremos incorporar democráticamente a los miembros de otras culturas a nuestro demos democrático. Pero, ciertamente, esto tiene exigencias para todos: requiere de una identificación ineludible con la comunidad política en sí, con sus valores básicos y centrales, así como un grado importante de reciprocidad y lealtad mutua.

Esta línea es coherente con los que siguen la estela de John Stuart Mill. Para estos enfoques liberal democrático o republicano, aunque resulta innegable que el ejercicio de la racionalidad produce y refleja el pluralismo humano, y que debemos aprender de lo diferente, tenemos, al tiempo, poner determinados límites al pluralismo⁴⁴.

En efecto, la tolerancia con lo diferente o el respeto o el reconocimiento son prácticas cuyo valor se halla vinculado al de la libertad y la autonomía y sólo se halla limitada por ellos. Dicho de otro modo, la tolerancia con las diferencias identitarias tiene un límite en la defensa y la protección de las condiciones que hacen posible la libertad y la autonomía. La apertura a otras culturas y formas de vida, el respeto a la diversidad de puntos de vista y concepciones del mundo, el reconocimiento de las identidades plurales son esenciales a la generación de ciudadanos autónomos y capaces de elegir por sí mismos. Pero esto no significa que adoptemos un punto de vista

Ver Rawls, J. 2002. Desde luego el recurso a la “posición original” para establecer los principios de justicia parte de este supuesto.

Ver por ejemplo Raz, J. *The Morality of Freedom*, Claredon Press, Oxford, 1986, pp. 415 y ss.

“relativista” ante esta diversidad, sino que la defensa de la integridad ética y/o política del liberalismo democrático, de la cultura cívica de la república, es también un elemento crucial de la defensa de régimen de tolerancia y del pluralismo. Según esta concepción perfeccionista lo que hace preferible a nuestra cultura liberal democrática es su pluralismo y su apertura al cambio y esto exige de nosotros el compromiso con los valores que lo hacen posible.

Esto se parece un tanto a lo que Richard Rorty ha llamado “etnocentrismo franco” (Rorty, R. 1991: 203). Es decir, que esa defensa de los valores liberal democráticos se apoya en “nuestra” idea de las cosas, y que no está inscrita en la “racionalidad humana” ni en las estrellas. Pero no obstante merece nuestra lealtad. Así pues, debemos asumir que es nuestra propia cultura liberal democrática la que determina nuestra opción por esos valores que priman autonomía y libertad. Pero también darnos cuenta de que es esa cultura la que también nos enseña a valorar el pluralismo, el respeto a lo diferente y la diversidad cultural. Si respetamos otras culturas es porque esta cultura cívica nuestra nos ha educado igualmente para hacerlo. Confesamos que esta idea subyace a la propuesta intercultural que veremos más adelante.

Sea como sea, ¿qué riesgos comporta este punto de vista?

La tendencia del perfeccionismo en la estela de Mill o del republicanismo es a tolerar de modo pleno y positivo únicamente aquellas prácticas o formas de vida que no impiden a sus miembros el ejercicio de la autonomía⁴⁵. Aquellas formas culturales o políticas que negaran esos derechos a las personas que las integran no deberían tolerarse. Y, desde luego, la ausencia de autonomía sería prueba de opresión (cultural, política...) del grupo sobre sus miembros.

En un primer momento esta justificación parece razonable. Pero curiosamente este viraje hacia la prohibición de modos de vida y culturas basados en la heteronomía, este límite que quiere garantizar la autonomía de todas las personas, genera aquello a lo que quiere oponerse: paternalismo, es decir, la justificación de la necesidad de que unos decidan por otros. Porque, en efecto, cuando nos oponemos a que se realicen determinadas prácticas peculiares pero que nos son extrañas y extravagantes (acudir a todos los sitios con el chador, por ejemplo) tomamos decisiones sobre lo que los demás, a menudo de manera libre y autónoma, han decidido sobre sí mismos. Si podemos demostrar que la decisión es forzada, tendríamos problemas para legitimar la intervención. Pero, indudablemente, si tomamos la opción de prohibir esa práctica sin más, estaremos actuando de manera paternalista.

Por supuesto también aquellas prácticas que producen “daños a terceros” o a las que generan riesgos inasumibles para el sistema de convivencia liberal democrático. Pero éstos son problemas diferentes del que ahora nos interesa subrayar.

Por lo demás, se suele olvidar que otras costumbres peculiares, las nuestras, son tomadas por “normales” (las tocas de las monjas, el uniforme en los colegios privados..) mientras se considera infamantes para los individuos costumbres parecidas, pero extrañas. Por lo demás, algunas de nuestras “costumbres” tampoco son elegidas por todos y cada uno, sino impuestas como requisitos o establecidas por largas tradiciones: por ejemplo, la enseñanza de la religión católica en colegios públicos financiada por el Estado.

Sea como fuere, el paternalismo supone actuar respecto de otros sin concederles margen para la elección autónoma porque los consideramos “no preparados” para la autonomía. El ejemplo típico de esto es el educativo (“para hacer a las personas autónomas hay que educarlas”) y el paternal (“disciplino a mis hijos para que puedan llegar a ser autónomos”). Sin duda se trata de afirmaciones razonables y prudentes, pero también extremadamente problemáticas. Porque, cuando este argumento se lleva a lo público, nos hace relacionarnos con lo distinto, con otras culturas o individuos, de una manera realmente ensoberbecida; “las muchachas y mujeres que llevan el chador en la escuela no saben lo que es la dignidad de la mujer y nosotros sí”. O bien, en el extremo: “los salvajes deben aprender los valores de la civilización”, como decía el racionalismo imperialista decimonónico. ¿Y no es esto una forma de imposición intolerable?, ¿una manera de decir “los otros deben ser como nosotros”? ¿Y no anula esto el ejercicio mismo de la autonomía?

El modelo de “asimilación”

Sin embargo, el modelo moderno e ilustrado que ha prevalecido durante bastante tiempo ha sido el asimilacionista. Un modelo diametralmente opuesto al multicultural, ya a la postre también problemático.

La idea de los asimilacionistas tiene un punto de razón (como por lo demás lo tenía igualmente el modelo “millet”). Piensan sus partidarios que para que una sociedad sea cohesionada y estable es necesario que participe de un nivel significativo de creencias y valores ampliamente compartidos. Que comparta una concepción de la vida buena y un conjunto de prácticas, costumbres, hábitos, etc. En definitiva, que comparta una cultura básica capaz de dar sostén a un modo de vida en común.

Si culturas diferentes (por ejemplo, aquellas procedentes de la inmigración o bien de minorías étnicas más antiguas y establemente establecidas en su territorio) aspiran a que sus integrantes sean aceptados como ciudadanos iguales deben, primero, aculturarse en esa cultura básica. En segundo lugar, comprometerse de manera exclusiva y lealmente con la república en la que ahora viven, y olvidar nostalgias por las comunidades de origen. Tercero, deben participar en la vida común de la sociedad de manera activa y en todos sus ámbitos (políticos, sociales, económicos, etc.), no siendo vista con simpatía ninguna forma de segregacionismo o aislacionismo en ninguno de esos ámbitos (sociales, culturales, políticos.). Cuarto, deben internalizar los valores,

prácticas, normas y comportamientos que son las bases de la unidad social existente y que deben reafirmarse y no transformarse. Este modelo funciona, pues, en términos de adaptación, aculturación, lealtad y participación en el bien común tal como éste se halle establecido. El caso francés y en buena medida el estadounidense, hasta bien entrados los años sesenta, parecen compartir estas exigencias.

La asimilación cultural, la aculturación, asunción completa de los valores y cultura de la sociedad de acogida son, en este modelo, requisitos ineludibles para la integración social, económica y política. Además, la asimilación comporta la desaparición de comunidades organizadas con base cultural, excepto aquellas que responden a la cultura mayoritaria, de modo que los inmigrantes deben ir disolviéndose culturalmente en los valores dominantes y mayoritarios. El objetivo de esta estrategia es que la sociedad absorba los elementos nuevos que se incorporan a ella sin alterar sus estructuras culturales, sociales y políticas. Dicho metafóricamente, que todos los ingredientes cuezan en la misma olla y se disuelvan en una salsa común: éste es el conocido *melting pot* estadounidense. Todo puré, sin “tropezones” identitarios.

Quizá sea la coincidencia de un pueblo homogéneo con un Estado democrático, que ésta en las raíces de la mayoría del pensamiento político ilustrado, lo que sugiere que la sociedad de acogida debe protegerse de cualquier pluralismo cultural⁴⁶.

Pero aquí, como en el caso anterior, hay también problemas. En primer lugar, parece existir un rechazo a lo diferente: lo distinto se considera inasumible, cuando no abiertamente estúpido o malvado. La pluralidad parece en sí misma incorrecta o desviada, y no existen en el modelo impulsos hacia la reciprocidad con lo distinto, ni ningún deseo de aprender de lo otro o de incorporar modificaciones a una unidad social que se da por sentada. Pero esto es perfectamente irrealista. Porque el asimilacionismo olvida que cualquier sociedad moderna está atravesada de diferencias morales, políticas, culturales, ideológicas, filosóficas, en muchos casos irresolubles. Y gracias a este olvido este modelo mantiene una presión ubicua y continua hacia una siempre mayor exigencia de adaptación, de unidad y de homogeneidad.

No obstante, parece que más que ante un *melting pot*, estamos ante la hegemonía de identidades culturales dadas. Da ahí que la crítica al modelo asimilacionista exija, por seguir con los símiles culinarios, la sustitución de la olla por una *salad bowl*, esto es, una ensaladera llena de sus claros y visibles pedazos de tomate, lechuga, cebolla, etc. Juntos, pero no revueltos. O quizá revueltos, pero visibles en sus diferencias.

Así pues, estamos lejos de haber resuelto satisfactoriamente este asunto desde la perspectiva de la asimilación. Las críticas a las limitaciones al pluralismo que este enfoque produce están justificadas. Para algunos teóricos pluralistas y simpatizantes del multiculturalismo al alinearse con la autonomía se traiciona el “espíritu liberal” (Larmore, Ch. 1987:129), “se compromete el valor de la diversidad” (Mendus, S.

⁴⁶ Ver Schanapper, D. 2007, pp. 77 ss. Y 87 y ss.

1989:108), se toma partido en la lucha entre tradiciones y se elude la importancia del pluralismo⁴⁷. Esto por no hablar de que hay vidas excelentes que no son especialmente autónomas⁴⁸.

Interculturalismo: ¿un liberalismo democrático sensible a la diferencia?

Acaso el interculturalismo puede ser a la postre una solución fructífera para tratar con estos asuntos. El interculturalismo, además, parece más compatible con valores y creencias centrales para el liberalismo democrático, al tiempo que aspira a ser respetuoso con las identidades culturales. Es una alternativa que se ha desarrollado recientemente y que ocupa un lugar intermedio entre el liberalismo democrático individualista y las políticas multiculturales, y que aboga por una suerte de lo que nosotros llamaríamos una “democracia abierta a las diferencias”.

Según esta visión de la diversidad cultural la forma más correcta de ordenar el pluralismo de culturas no es cerrarlas y fundamentar la convivencia en la homogeneidad o en la no intervención en sus “asuntos internos”, sino lo contrario; esto es, lo que debemos hacer es abrir las culturas a influencias y contagios mutuos y construir el ámbito político de convivencia sobre la pluralidad y el mestizaje, y no sobre la homogeneidad y la pureza. En definitiva, el interculturalismo busca puntos de encuentro donde el multiculturalismo busca segregación de ámbitos culturales de no interferencia.

Porque realmente más que identidades lo que tenemos son “estrategias identitarias”⁴⁹. Es decir, utilización política de las culturas como arma en los conflictos sociales. Ocurre aquí como en la invención de tradiciones⁵⁰: se reemplazan fragmentos del pasado, más o menos reales, comunidades más o menos imaginadas, y se ponen al servicio de la intervención política. Esto ha supuesto, desde luego, innovaciones profundas, relevantes e importantes desde el punto de vista de la justicia. Por ejemplo, al denunciar la xenofobia y el racismo, exigir la no discriminación, reclamar igualdad cívica, etc. En este sentido, las políticas identitarias son perfectamente compatibles con la democracia. Pero esto también nos aclara el carácter necesariamente dúctil, abierto y maleable de las identidades. Estas no son dadas, sino creadas sobre un trasfondo, sin duda real, pero sujeto a múltiples lecturas e interpretaciones.

En este sentido, el supuesto del interculturalismo es que merece la pena luchar por flexibilizar las distintas culturas, hacerlas sensibles a la reflexividad, la crítica

⁴⁷ Ver Galston, W. 2002, pp. 26 y ss.

⁴⁸ Ver Gray, J. 1996, pp. 45 y ss. Gray se refiere a artistas monjas, etc.

⁴⁹ Ver Bayart, J.F. 1996

⁵⁰ Ver Hobsbawn & Ranger eds. 1983

interna y externa, empujarlas hacia la interacción, incentivarlas a aprender de lo distinto, a desarrollarse y madurar en el cambio y la autotransformación.

Es muy posible que pueda decirse que este enfoque prioriza nuestros valores. Rorty tiene razón, “es nuestra cultura liberal democrática la que nos inclina hacia el proyecto intercultural, esto es, a colocar en primer lugar la crítica, la flexibilización identitaria, la apertura a lo diferente, el aprendizaje de lo distinto” (Rorty, R: 1991:211). Pero, aun cuando esto fuera así, y estuviéramos hablando en términos que privilegian nuestros valores, no deberíamos echarnos atrás, sino aprender a escuchar las quejas que podrían emitirse contra tal proyecto y aguzar nuestra sensibilidad y nuestra capacidad de escucha. Quejas que, por otro lado, obtendrán nuestra comprensión y quizá nuestro apoyo si se dirigen a mejorar y afinar nuestros sistemas de convivencia liberal democráticos y a profundizar nuestros ideales de justicia.

Por lo demás, es completamente cierto que el proyecto intercultural tiene claros efectos beneficiosos, si lo juzgamos desde los baremos liberal democráticos. Por ejemplo, con la puesta en marcha de todos estos procesos los componentes de las culturas, esto es, los individuos concretos, que son lo único que realmente importa, serán más inteligentes, más capaces de pensar por ellos mismos, menos tensos en la defensa de su identidad particular, más tendentes a recrear identidades múltiples, etc. También es cierto que el proyecto intercultural implica exactamente lo contrario que el multicultural: implica apertura a lo distinto, cambio constante, mestizaje y mezcla, y no, en cambio, un relativo cierre, una apuesta por la pureza identitaria (elementos todos que también están presentes en el asimilacionismo).

Conclusión

En buena medida, los malentendidos y tensiones que producen el modelo millet derivan de su base epistemológica a la que nos hemos referido ya varias veces. Se derivan, pues, de la prioridad que adscribe a la autenticidad y la cultura respecto de la individualidad y el uso público de la razón. A la consideración de los individuos como ligados firmemente a su identidad. A la idea de que la “auténtica” individualidad se deriva de la pertenencia, de la identidad prefijada que “recuperamos” o de la concepción esencialista y no reflexiva de la misma. Una suerte de osificación de la identidad al que Kwane Anthony Appiah llama “síndrome de medusa” (Appiah, K.A. 2005:110). Y lo paradójico es que fue contra esa manera de ligar a los individuos con sus papeles sociales contra los que se rebeló la ilustración: contra el principio de adscripción que hacía a los individuos meros reflejos de sus papeles sociales y les convertía en autómatas irreflexivos (uno era noble o siervo, orfebre o tintorero, hombre o mujer...pero no individuo). El concepto entonces expulsado por la puerta entra hoy por la ventana. La adscripción de derechos de grupos antes que a individuos o a éstos en tanto que miembros del grupo es lo que genera estas tensiones. De hecho, la concesión de soberanía a los grupos sobre sus miembros no es sino el epítome de la tiranía, porque

subordina a los individuos y les sujeta a disciplinas ilegítimas. Es verdad que se suele esgrimir a favor de esta tesis que es la cultura la que ofrece el contexto de la reflexión y el sentido de la acción, pero no es menos cierto que esto a menudo no es sino una nacionalización de las aspiraciones de poder de las “autoridades culturales tradicionales” (Guttman, A. 2003: 192).

Pero, igualmente, el asimilacionismo sugiere prioridades dudosas: la homogeneidad de la razón, la consideración de otras culturas como en estado de minoría de edad permanente, la exclusión de lo diferente, el rechazo de lo que se no se ajusta al molde de lo ya conocido, etc.

Creemos que la única forma de desbloquear estos asuntos y hacer al tiempo justicia a la democracia y al peso de la identidad en nosotros sería devolver, en un contexto liberal democrático, la ductilidad a las identidades (incluyendo las propias) y su proclividad a cambio. Su carácter abierto, evolutivo y quizá en ocasiones reflexivo. Su “inexistencia” a menos que se las comprenda como compuestas por individuos concretos y reales, que no siempre se ajustan a los moldes y definiciones previas o que siempre mantienen el derecho irrenunciable a cambiarlas cuando así lo deseen. Se trataría, en definitiva, de poner “la racionalidad antes que la identidad”, por usar la frase de Amartya Sen (Sen, A. 1999:96). O si ustedes prefieren el latinismo: *In dubio pro ratio*.

Referencias Bibliográficas

- Appiah, Kwame Anthony: *The Ethics of Identity*, Princeton University Press, Princeton, 2005.
- Bayart, Jean-François: *L'Illusion identitaire*, Paris, Fayard, 1996.
- Colom, Francisco: *Razones de Identidad: Pluralismo Cultural e Integración política*, Madrid, Anthropos, 1998, 155 y ss.
- Dworkin, Ronald: “Foundations of Liberal Equality”, en *The Tanner Lectures of Human Values*, XI, Salt Lake City, University of Utah, 1990. Traducción castellana, *Ética privada e igualitarismo político*, Barcelona, Paidós, 1993.
- Galeotti, Anna Elisabetta: *Toleration as Recognition*, Cambridge University Press, 2002.
- Galston, William: *Liberal Pluralism*, Cambridge, Cambridge University Press, 2002, pp. 22 y ss.
- Gray, John: *Isaiah Berlin*, v. c. G. Muñoz, Editions Alfons el Magnànim, Valencia, 1996.
- Gray, John: *Las dos caras del liberalismo. Una nueva interpretación de la tolerancia liberal*, trad. de M. Salomón, Barcelona, Paidós, 2001.

- Gutmann, Amy: *Identity in Democracy*, Princeton University Press, Princeton, 2003.
- Hobbes, Thomas: *Leviathan*, ed. C. B. Macpherson, Harmondsworth, UK: Penguin, 1971.
- Hobsbawm & Ranger: *The Invention of the Tradition*. Cambridge, Cambridge University Press, 1983.
- Huntington, Samuel: *El choque de civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial*, trad.: J. P. Tosaus Abadía, Barcelona, Paidós, 1997, 425 páginas.
- Kant, Immanuel: “¿Qué es la Ilustración?”, en *Filosofía de la historia*, v. c. E. Imaz, FCE, México 1975.
- Kukhakas, Charles: “Are There Any Cultural Rights”, *Political Theory*, 20, 1992.
- Kymlicka, Will: *Multicultural Citizenship: A Liberal Theory of Minority Rights*, Oxford, Clarendon Press, 1995.
- Larmore, Charles: *Patterns of Moral Complexity*, Cambridge Univ. Press., Cambridge, 1987.
- Locke, John: *Two Treatises of Government*, Cambridge, Cambridge University Press, 1963.
- Macintyre, Alasdair C: “Is Patriotism a Virtue?”. The Lindley Lecture. University of Kansas, 1984.
- Mendus, Susan: *Toleration and the Limits of Liberalism*, MacMillan, London, 1989.
- Mill, John Stuart: *Sobre la libertad*, versión castellana de Pablo de Azcárate, Madrid, Alianza Editorial, 197.
- Parekh, Bhikhu: *Repensando el multiculturalismo*, v.c. S. Chaparro, Madrid, Istmo, 2005.
- Rawls, John: *A Theory of Justice* (revised edition), The Belknap Press of Harvard U.P., Cambridge, Mass., 2002.
- Rorty, Richard: “Objectivity, Relativism and Truth: Philosophical Papers I”, Cambridge University Press, Cambridge, 1991, pp. 211 y ss.
- Rousseau, Jean-Jacques: *Du Contrat Social, Oeuvres Politiques*, J. Roussel ed, París, Garnier, 1989.
- Sandel, Michael: *Liberalism and the Limits of Justice*, Cambridge, Cambridge University Press, 1982, pp.. 150-2-
- Schnapper, Dominique: *Qu'est-ce que l'intégration ?*, Paris, Éditions Gallimard, 2007.
- Sen, Amartya: *Reason Before Identity*, Oxford University Press, Oxford, 1999.

Taylor, Charles: "The Politics of Recognition", in Amy Gutmann (ed.), *Multiculturalism and "The Politics of Recognition"*, Princeton, Princeton University Press, 1994, pp. 30 y ss.

Taylor, Charles: *Philosophical Arguments*, Cambridge, Harvard University Press, 1995, pp. 137 y ss.

Young, Iris Marion: *Inclusion and Democracy*, Oxford, Oxford University Press, 2000.



19. LA INTERCULTURALIDAD INVISIBLE EN LA MODERNIDAD LIQUIDA

Félix Fernández Castaño

José Ignacio Rico Romero

Resumen.

Nuestros entornos de vida son sociedades multiculturales donde la compartimentación y el individualismo reproducen ilusiones de convivencia basadas en supuestos intereses comunes. El aislamiento y la invisibilidad cultural traza barreras comunicativas entre culturas diferentes. No favorecen la convivencia. La educación intercultural puede romper este retraimiento favoreciendo el dialogo inclusivo. Desde la perspectiva del trabajo socioeducativo, la investigación que se presenta en este artículo alerta sobre las derivas multiculturales representadas en un barrio periférico de la ciudad de Granada donde coexisten dos culturas diferenciadas sobre las que sólo los más jóvenes pueden tender puentes en la sociedad líquida donde vivimos.

Palabras clave: intercultural, multicultural, educación, modernidad líquida, minorías étnicas.

Introducción

Aunque la vida humana se define sociológica y metafísicamente, entre otros atributos, por su radical inseguridad, la situación de incertidumbre y desasosiego que se cierne en la actualidad sobre la existencia humana individual es superlativa, debido fundamentalmente a la congoja que a nivel global suscita la crisis que acontece en ámbitos sociales prioritarios: político, económico, ecológico o medioambiental, laboral o profesional, étnico o intercultural, etc.... Los miedos y temores que por todos los lados nos acechan nos convierten en más indefensos y vulnerables si cabe, aunque sea en diferente grado e intensidad según el lugar que habitemos y la posición que ocupemos....Esta situación hace que esté más que justificado adoptar posiciones o actitudes pesimistas o inclusive catastrofistas ante el devenir de la humanidad y que parecían ya olvidadas o sin sentido en una época, como la vivida en estos años atrás, al menos en nuestra sociedad occidental, de progreso capitalista y consumista, de bonanza y/o prosperidad material. Una situación que se agrava sensiblemente en la actualidad cuando de individuos de distintas culturas o etnias hablamos, y que en el mundo occidental concebimos, desde el imaginario social como constructo cultural, en términos de “minorías” en la mayoría de las ocasiones en un sentido eminentemente peyorativo,

pues solemos culpabilizarlas de determinadas situaciones o criminalizarlas..., casi siempre sin fundamento alguno, aunque haya casos concretos que sí que legitimen nuestra sospecha y juicios valorativos peyorativos.

Siguiendo, en líneas generales, a Arroyo y McWilliam, (2002), el concepto de multiculturalismo trata de comprender y valorar las diferencias culturales de una sociedad para dar respuestas educativas a los problemas y conflictos derivados de esas diferencias. Junto al desarrollo del multiculturalismo surge el de interculturalismo aceptado por el Consejo de Europa para referirse a un proceso que pretende la interconexión e interdependencia entre las diferentes culturas. En el contexto educativo se utiliza el término currículum intercultural en un marco teórico-práctico, que desde el modelo ecológico trata de dar respuesta a los conflictos detectados en contextos educativos multiculturales, erradicando toda práctica discriminatoria y aplicando métodos didácticos creativos. Tanto la multiculturalidad como la interculturalidad tienen como fin el desarrollo educativo de los alumnos procedentes de diferentes culturas mediante una enseñanza creativa, que las armonice con el currículum general.

El multiculturalismo favorece la compartimentalización de los grupos humanos en torno a características que asumen como propias y excluye a quienes no las poseen. Pero el hecho de formar un grupo cultural no significa que quienes comparten lengua, tradiciones, ancestros, mitos o ritos compartan también una identidad colectiva (Rachik, 2006). Las contrariedades de la convivencia social no se resuelven con el ideal multiculturalista. La propia UNESCO (2001) se hacía eco del problema de la convivencia social en el artículo 2 de su Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural: «En nuestras sociedades cada vez más diversificadas, resulta indispensable garantizar una interacción armoniosa y una voluntad de convivir de personas y grupos con identidades culturales a un tiempo plurales, variadas y dinámicas». Los grupos humanos van a seguir siendo multiculturales, no podemos pretender algo distinto. De hecho la riqueza cultural que representa la pluralidad de culturas otorga valor intrínseco al concepto de diversidad. Pero es necesario tender puentes entre culturas y transitarlos en la sociedad líquida en la que vivimos que se sustenta en la emancipación, individualización, espacio/tiempo, trabajo y comunidad (Bauman, Z, 2007).

Marco teórico

La interculturalidad es un argumento sólido de investigación. En torno a él se han llevado a cabo estudios teóricos y de campo desde la perspectiva intercultural, enumerando los problemas de comunicación entre culturas, poniendo el foco de atención en las diferencias culturales y la discriminación étnica, o proponiendo herramientas y materiales educativos para desarrollarla (Cabo Hernández y Enrique Mirón, 2004). En este último ámbito, el educativo, se centra esta investigación. Con la presente investigación, partimos de una idea fundamental, y es que, para profundizar desde el ámbito educativo con el fin de lograr una auténtica convivencia intercultural, es

necesario asumir y cultivar el deseo de cooperar y compartir con los demás no solo la propia vida, sino también la vida social y comunitaria, poniendo en común aquello que nos une, y conociendo, respetando, aceptando y valorando lo que nos diferencia (Rodrigo Alsina, 1999).

La interculturalidad en la escuela se configura como una respuesta pedagógica compleja y dinámica que valora positivamente la diversidad cultural como un aspecto enriquecedor de la convivencia escolar. La institución escolar se convierte, así, en el contexto ideal para que alumnos, profesorado y familias, concreten y se ejerciten en los valores democráticos y de la diversidad en una escuela inclusiva. El propósito es analizar las pautas interculturales que se producen en los contextos sociales y educativos de niños y adolescentes de un Distrito periférico de Granada (España). El entorno físico de las zonas periféricas tiene características específicas derivadas del perfil de los grupos sociales que los pueblan y del diseño urbanístico que los hacen sujetos a diferentes perspectivas de análisis, según sea el enfoque científico del que se parte y la metodología elegida para abordar el problema (Marvasti, 2004). En este caso concreto nos situamos en una barriada alejada de centro de la ciudad en la que haya escolares de etnia gitana entre la población escolarizada y sobre la que es posible determinar los niveles de interculturalidad (Kymlicka, 2003) y de inclusión social analizando, a través de ellos, el espacio de vida que les es afín.

Hipótesis de partida y Objetivos de la investigación

El entorno de vida de los y las estudiantes de secundaria y Formación Profesional de Grado Medio objeto de este análisis sociocultural es el Distrito Norte de la ciudad de Granada (España). El Distrito Norte⁵¹ se urbaniza entre 1965 y 1981. El origen de las primeras barriadas hay que buscarlo en actuaciones de la Administración Central en el Barrio de la Paz. Las primeras casas, se construyen para el realojo de la población afectada por las inundaciones que afectó en gran medida a las cuevas del Sacromonte. Las familias gitanas y no gitanas, afectadas por la catástrofe fueron desalojadas y acogidas en diferentes puntos de la ciudad de forma provisional en el barrio de la Chana y en unidades de viviendas prefabricadas. El Distrito se compone de los siguientes barrios: Joaquina Eguaras, Almanjáyar, La Paz, Polígono de Cartuja, Parque Nueva Granada, Casería de Montijo, Rey Badis y Campo Verde. Lo que hace a este Distrito de interés en materia de interculturalidad es el hecho de que a principios de los 80 comenzó a recibir habitantes procedentes de núcleos chabolistas de los alrededores de Granada, mayoritariamente de etnia gitana, y personas que transitaban en los difíciles espacios de la marginación, la vulnerabilidad social y la exclusión (Jarman, 2001; Wisner et al, 2004). El Polígono de Cartuja tiene su

⁵¹ Ayuntamiento de Granada (en línea [http://www.granada.org/obj.nsf/in/KFZMHQF/\\$file/Resumen-MonografiaComunitaria_DistritoNorte_Granada_2013.pdf](http://www.granada.org/obj.nsf/in/KFZMHQF/$file/Resumen-MonografiaComunitaria_DistritoNorte_Granada_2013.pdf) 11 de agosto 2013)

origen en “La Virgencica” ya a finales de los 60, y Casería de Montijo en las llamadas “Casas Baratas” del año 75, el origen del Polígono de Almanjáyar son las 1.040 viviendas en Molino Nuevo en 1981.

En lo que se refiere a la influencia de la escuela en el tratamiento de la diversidad y la intercomunicación cultural se analizan los dispositivos educativos que los centros de secundaria y Formación Profesional de Grado Medio de referencia de estos jóvenes despliegan para abordar la coexistencia de culturas (Malgesisni y Giménez, 2000) en las aulas y en cómo interpreten los hechos interculturales. Los centros docentes, ambos públicos, son I.E.S. Cartuja y I.E.S. Cartuja (sección Formación Profesional de Grado Medio).

Metodología

El proceso de investigación de campo sobre interculturalidad (marzo-junio 2009) en este distrito, se hizo mediante secuencias de aproximación al entorno de convivencia espacial. A través de la observación (Delgado y Gutiérrez, 1998) participante y no participante (Kawulich, 2005), se recoge información sobre las características de la zona y los focos de intercambio experiencial de los vecinos para tratar de palpar el ambiente de coexistencia entre vecinos con pautas socializadoras aparentemente diferentes, pero que experimentan problemas comunes de vulnerabilidad o exclusión social.

Cualquier aproximación que quiera hacerse al proceso de desarrollo de la metodología cualitativa en España ha de hacer referencia a la obra de Bernabé Sarabia y Juan Zarco (1997), que se presenta como una guía de lectura imprescindible para quien se quiera adentrar en estas cuestiones, con un interés que radica, probablemente, más en los links que presenta hacia diversas obras de distintas orientaciones que en el propio contenido del Cuaderno Metodológico que firman. Es por ello por lo que, si entendemos un método como un camino que nos lleva a un determinado destino, a la hora de elegir un método hemos de tener muy en cuenta la meta que perseguimos con nuestra investigación, puesto que diferentes metas van a demandar métodos específicos. Con entrevistas exploratorias (Goetz y Lecompte, 1988; Quivy y Van Campenhoudt, 2004) a los vecinos y a personas de cierta relevancia social (Presidente de la Junta Municipal del Distrito Norte, Animadora Sociocultural del Centro Municipal Servicios Sociales Norte, Trabajadora Social, agentes de la Guardia Civil, afiliados de la asociación de vecinos Joaquina Eguaras, representantes de la asociación socio cultural gitana “ROMI”), se recogieron las percepciones que cada uno de ellos tenían sobre la convivencia y las relaciones interétnicas, al mismo tiempo que se acotaba la muestra significativa que reportaría información concreta sobre interculturalidad en los estudiantes del segundo ciclo de la ESO del Distrito al igual que la de los estudiantes de Formación Profesional. El vínculo educacional de la investigación requería contar también con las opiniones al respecto que tuvieran maestros y profesores de los centros de referencia del alumnado.

Los investigadores, a través de su trabajo llegarán a construir una cierta realidad que se traducirá en un discurso sobre el problema planteado. Buscamos la comprensión de las vivencias de los individuos, que en este caso serán de todos los que intervienen en la realidad, desde distintos ámbitos, de un Instituto de Secundaria Obligatoria. El estudio se realizará a partir de la interacción entre el doctorando y los sujetos estudiados, mediante lo que se logrará una construcción de realidad compartida. Luego los investigadores, con su propia experiencia y valores deberán interpretar los resultados del estudio para llegar a responder al problema planteado. En síntesis, esta será una investigación de carácter netamente cualitativo.

La última fase del proceso de recogida de información se concretaba en entrevistas directas a los escolares tomados como caso de estudio (Stake, 1995), con los estudios instrumentales de caso, además de conseguir la comprensión de lo que ocurre en un caso concreto, también se ponen de manifiesto ciertos significados, valores, circunstancias,... que en cierta medida ilustran lo que viven las personas que comparten una serie de circunstancias comunes. En nuestra investigación, los distintos casos nos vienen a mostrar las posibles circunstancias, dificultades, conductas, sentimientos,... analizar las pautas interculturales que se producen en los contextos sociales y educativos de niños y niñas y adolescentes al enfrentarse a un sistema educativo distinto al de su cultura de origen y verse con ello en la encrucijada de varios contextos culturales diversos. Pero sin duda, los estudios de caso también nos ofrecen un conocimiento que de algún modo nos dará herramientas para comprender lo que otros chicos y chicas pueden estar viviendo. Si a través de las personas exploradas previamente se pudo delimitar el potencial muestral, la colaboración de un grupo de voluntarios sociales que realizan actividades extraescolares en el Instituto de Enseñanza Secundaria permitió identificar, más directamente, a las chicas y chicos susceptibles de responder de manera individual y grupal (Woods, 1995) a un cuestionario de preguntas abiertas (Quinn Patton, 2002), adaptado a propósito de otros relativos a procesos de interculturalidad en los centros educativos (García Argüello, 2003) y a factores de exclusión (Moriña Díez, 2007).

Cuestionario en la sociedad líquida sobre interculturalidad
1.—El contexto familiar
— Análisis de la convivencia familiar
2.—Entorno educativo
— Experiencias y nuevas realidades en la educación primaria
— Experiencias y nuevas realidades en la educación primaria
— Proyecciones de futuro académico

3.—Entorno social

- El ser vulnerable en un mundo líquido
- La interculturalidad en el mundo de hoy
- Mitos y tabúes de la sexualidad

Tabla 1. Cuestionario específico

El cuestionario organizado en torno a preguntas cortas que nos facilitarían las respuestas abiertas. Además los investigadores buscamos que el encuestado pudiera responder con su propio lenguaje, sin límite ni restricción alguna. Con presentaciones directas en encuentros informales (Soyini Madison, 2005), se pasó el cuestionario a 30 alumnos y alumnas (16 chicas y 14 chicos) 15 de los cuales pertenecientes a la cultura mayoritaria, blanca, occidental o “paya” (8 chicas y 7 chicos), y los otros/as 15 (6 chicas y 9 chicos) pertenecían a la minoría cultural gitana.

Grupo social: escolares NO Gitanos por edad.		Grupo social: escolares Gitanos por edad.	
Alumnas	Alumnos	Alumnas	Alumnos
14	15	15	14
15	15	15	15
15	16	15	15
16	16	15	16
16	16	16	16
16	16	16	16
16	17	16	16
16	17	16	16
16	17	16	17
16	17	16	17
Grupo social: escolares NO Gitanos por edad.		Grupo social: escolares Gitanos por edad.	
Total alumnas	8	Total alumnas	6
Total alumnos	7	Total alumnos	9

Total alumnado	15	Total alumnado	15
----------------	----	----------------	----

Tabla 2. Grupo muestral entrevistado por etnia/edad

El análisis de contenido en un sentido amplio, que es como lo vamos a entender en este trabajo, es una técnica de interpretación de textos, ya sean escritos, grabados, pintados, filmados u otra forma diferente, donde puedan existir toda clase de registros de datos, transcripción de entrevistas, discursos, protocolos de observación, documentos, videos; el denominador común de todos estos materiales es su capacidad para albergar un contenido que leído e interpretado adecuadamente nos abre las puertas al conocimientos de diversos aspectos y fenómenos de la vida social. Desde estas consideraciones la recomendación primordial es combinar el proceso de análisis con la herramienta computacional ATLAS. ti. Cuando se acota “combinar” es porque efectivamente se aplican en conjunto relacionadas con la creatividad de los investigadores. El programa Computacional Atlas.ti en la Investigación Cualitativa, su fundamentación teórica se basa en la Teoría Fundamentada. Los orígenes de la Teoría Fundamentada se encuentran en la Escuela de Sociología de Chicago y en el desarrollo del Interaccionismo Simbólico a principios del S.XX (Ritzer, 1993, p. 86), corriente que se constituye como alternativa a las teorías funcionalistas dominantes en la sociología de la época. Pero también se alimenta de los desarrollos de algunos otros teóricos de la sociología cualitativa, entre ellos, Erving Goffman y George Simmel. En éste contexto coinciden Anselm Strauss, proveniente de la propia Universidad de Chicago, con un fuerte bagaje en investigación cualitativa, y Barney Glaser (Universidad de Columbia) que procede de una tradición en investigación cuantitativa. Glaser y Strauss desarrollan la Teoría Fundamentada en 1967 como método para derivar sistemáticamente teorías sobre el comportamiento humano y el mundo social con una base empírica (Kedall, 1999, p. 744). El programa Computacional Atlas.ti implica cuatro etapas:

- a) Categorización: Estructuración o creación de una o más redes de relaciones o diagramas de flujo.
- b) Mapas mentales o mapas conceptuales, entre categorías.
- c) Estructuración de hallazgos y teorización si fuera el caso.

Resultados

Aproximación cualitativa desde la sociología de percepciones interculturales: agentes sociales y educativos.

Las coincidencias en las líneas argumentativas de los vecinos, agentes sociales y educativos coincidían al entender la multiculturalidad, cuando haciendo referencia a la presencia en el mismo lugar de culturas diferentes que no tienen relación entre ellas o que pueden tener una relación de conflicto, así, la sociedad con sus individuos serán multiculturales si mantienen un estado de indiferencia o de tolerancia hacia las varias culturas, mientras que serán interculturales si establecen relaciones interactivas entre las diferentes realidades presentes. Sin embargo, se hallaron notables discrepancias en las diferentes visiones sobre la coexistencia cultural en el distrito de la ciudad en función de la pertenencia cultural.

Agente socializador: Grupo social educativo	Vecinos y vecinas. Grupo socializador Gitano	Vecinos y vecinas. Grupo socializador no Gitano
1. Falta de implicación de las familias. 2. Enfrentamiento con el resto del alumnado 3. Enfrentamiento con el profesorado. 4. Absentismo escolar. 5. la escolarización como desvalor.	1. Exclusión laboral. 2. Ayudas sociales: derechos asistenciales, no caridad. 3. Guetificación. 4. Exclusión y marginación desde las instituciones públicas.	1. Valores contrapuestos. 2. Tendencias de conductas delictivas. 3. Inadaptación social de las personas gitanas

Tabla 3. Cleavage intercultural

Como puede comprobarse, nadie asume responsabilidad alguna en las tareas de contribuir al dialogo intercultural y a la coexistencia cultural. Los vecinos y agentes sociales no gitanos culpabilizan a los miembros de la comunidad gitana de desentenderse de las normas sociales y desarrollar conductas delincuenciales. Los representantes de la comunidad gitana, por su parte, centran la atención en las políticas públicas que les segregan y no favorecen su inserción y promoción social. Finalmente, desde los centros educativos de referencia de los escolares de este barrio, maestras y profesores vinculan el tapón a la interculturalidad directamente a las características antisociales de los alumnos y familias de etnia gitana.

Escolares entrevistados: percepción cuantitativa de la interculturalidad

Los datos extraídos de las entrevistas semiestructuradas hechas a los estudiantes basados en el cuestionario abierto se trataron de forma cuantitativa en función de la cultura y el género de procedencia (Tabla 4).

Respuestas al Cuestionario: La interculturalidad objeto de estudio.	Grupo social : escolares no gitanos		Grupo social : escolares gitanos	
	Alumnos	Alumnas	Alumnos	Alumnas
1.Contexto familiar:				
a) Familias extensas.	0	0	9(100%)	6(100%)
b) Otras formas de estructuras familiares.	7 (100%)	8 (100%)	0	0
2. Contexto educativo:				
a) Superan la educación primaria.	7 (100%)	8 (100%)	9(100%)	6(100%)
b) Dificultades para superar la educación secundaria.	2 (28,5%)	0	8(88,8%)	6(100%)
c) Piensan seguir estudiando.	5 (71%)	8 (100%)	1 (11%)	3 (50%)
3. Contexto social:				
a) Vulnerabilidad social:				
i) sentirse marginado.	5 (71%)	5 (62,5%)	9(100%)	6(100%)
ii) sentirse “el otro”.	6 (85,7%)	6 (62,5%)	9(100%)	4(66,6%)
b) La interculturalidad:				
i) cohabitar es “bueno”.	4 (57%)	7 (87,5%)	8(88,8%)	6(100%)
ii) Realizan actividades				

intergrupales.				
c) La sexualidad:	3 (42,8%)	1 (12,5%)	2 (22%)	0
i) sexualidad intergrupo “una normalidad”.	6 (85,7%)	6 (62,5%)	8(88,8%)	0
ii)homosexualidad “aceptar con normalidad”	5 (71%)	7 (87,5%)	0	0
Total alumnado: 30	7	8	9	6

Tabla 4. Escolares entrevistados: percepción cuantitativa de la interculturalidad.

1. Contexto familiar

Los escolares gitanos viven en núcleos de familia extensa que se caracteriza por aquellos “sistemas familiares cuyo ideal social es que convivan en el mismo grupo doméstico miembros adultos de diversas generaciones” (Flaquer, 1998, p. 295). No se constataron otros agrupamientos familiares. Sin embargo, entre el grupo social escolares no gitanos hay más variedad de agrupamiento familiar, aportaciones de hijos de anteriores matrimonios o uniones civiles, pero podríamos concluir que el modelo predominante en este grupo es “Familia nuclear” que es el

“tipo de familia predominante en la sociedad occidental y está formada por el esposo, la esposa y los hijos socialmente reconocidos, formando un grupo primario que mantiene relaciones regulares entre sus miembros; excepcionalmente otras personas pueden residir con ellos” (Iglesias de Ussel, 1998, p. 295).

2. Contexto educativo:

La generalización de la escolarización exitosa sólo se produce en la etapa de primaria (el 100% de los alumnos, gitanos y no gitanos, supera esta etapa). El paso al nivel de secundaria ya resulta más traumático para los escolares gitanos, (el 88% de los chicos y el 100% de las chicas de etnia gitana dicen tener dificultades para superar la etapa), apreciándose el desapego progresivo de las tareas académicas y la pérdida casi total de motivación para seguir estudiando.

3. Contexto social:

La percepción de sentirse marginados del entorno social es significativa en todos los estudiantes entrevistados, independientemente de la cultura de procedencia (72% de la mayoría y 85% de la minoría). Señalan al carácter periférico del distrito marginal como referente de tal marginación esto lo recoge Plan Integral de la Zona Norte en su página 21

“Uno de los problemas más graves en lo que se refiere a la gobernabilidad del territorio se observa en la sensación de inseguridad ciudadana que tiene parte de la población. La existencia de tráfico y consumo de drogas, de atracos, de conducción temeraria, de mafias y amenazas, delincuencia organizada, etc., junto a un escaso control policial generan una sensación de inseguridad ciudadana que genera preocupación, insatisfacción y frustración. Cabe señalar que existe una sensación de la población de poca presencia policial y permisibilidad policial frente a estas actividades delictivas y actitudes incívicas. La misma población también es permisiva a causa del miedo con estas conductas. Se observa también la necesidad de incrementar la coordinación entre administraciones para la mejora del control policial” (en línea http://almanjayar.org/assets/55a1f49b/diagnostico_territorial_final.pdf , consulta 20/08/2013).

Otra cuestión es la respuesta colateral obtenida al discriminar la vulnerabilidad social. El hecho de sentirse diferentes, señalado por los entrevistados adquiere diferentes matices en función de la etnia de procedencia. Los escolares no gitanos interpretan esa diferenciación en sus pautas de vida ligadas a las subculturas urbanas (hablan de tendencias) a las que se vinculan. Por su parte, los escolares gitanos hablan de cultura propia ajena a la cultura «paya» (no gitana). La identificación cultural con valores y formas de vida típicas que entienden totalmente distinta a la cultura no gitana, siendo significativa, está más arraigada en los alumnos gitanos (100%), que en las alumnas gitanas (66,6%).

4. La interculturalidad:

Al plantear la cuestión de la interculturalidad los investigadores enfocaron primero la cuestión sobre las actividades de grupo e intergrupo que realizaban los 30 alumnos y alumnas después en la opinión individual que cada uno de ellos tenía sobre la cohabitación e interdependencia de las culturas.

El alumnado gitano responde mayoritariamente a favor de la cohabitación, (88,8% de los alumnos y 100% de las alumnas), siendo la respuesta algo más tenue entre el alumnado no gitano (57% de los alumnos y 87,5% de las alumnas).

Pero estas respuestas pierden credibilidad cuando se les pregunta por las actividades intergrupales que hacen: sólo el 22% de los alumnos gitanos dicen realizar actividades conjuntas con alumnos no gitanos; en éstos, los alumnos no gitanos, el 42,8% expresan realizar algún tipo de actividad conjunta. En el caso de las alumnas, la frecuencia de las respuestas no deja lugar a dudas: ninguna alumna gitana hace actividades intergrupales y entre las alumnas no gitanas sólo el 12,5% comentaba haber hecho alguna.

5. La sexualidad:

Para incluir la sexualidad desde el punto de vista de la interculturalidad se preguntaba a los estudiantes por la opinión personal que les merecía las relaciones sexuales intergrupales y la orientación sexual. En el primer caso, los escolares no gitanos mostraban significativos apoyos a aceptar sin problema las relaciones sexuales interculturales (85,7% de los alumnos y 62,5% de las alumnas). Entre los escolares gitanos el género fue determinante en las respuestas (el 88,8% de los alumnos gitanos piensan positivamente sobre las relaciones sexuales intergrupo mientras que las alumnas gitanas las desestiman totalmente).

En lo que se refiere a la orientación sexual se trató el tema desde el punto de vista de la visibilidad de la homosexualidad y la identidad de género en las aulas. Las respuestas se centraron en la homosexualidad. Mientras que la aceptación de la homosexualidad es alta entre los alumnos no gitanos (71% de los alumnos y 87,5% de las alumnas), entre el alumnado gitano se reveló una profunda homofobia, tal vez condicionada por influencias del entorno cultural adulto.

Discusión

El primer elemento destacado de las percepciones interculturales de los agentes sociales y educativos es la referencia explícita que todos ellos hacen al multiculturalismo y a cómo lo interpretan: la coexistencia sin interacción facilita la convivencia en el distrito norte de la ciudad de Granada. Desde esta perspectiva, la negación de la interculturalidad es evidente. Entendiendo que la percepción es el proceso por el que los individuos seleccionan, organizan y evalúan los estímulos que provienen de su entorno. En este sentido, la percepción es selectiva e inexacta, fruto de un proceso aprendido culturalmente determinado, que acostumbra a ser consistente en el tiempo. Los referentes culturales tienen un gran impacto en el proceso perceptivo. La cultura otorga el significado para poder interpretar lo que percibimos, manifestado en el proceso de atribución. Los diferentes procesos de atribución de significados pueden causar conflictos interculturales. Por ejemplo, la tendencia a agruparse con personas que se perciben como semejantes a uno/a mismo/a, puede favorecer sentirse más comfortable con dichas personas, evitando aquellas que se perciben como diferentes. En este sentido, la atracción tanto física, intelectual como emocional, es mayor cuantos más aspectos tienen en común las personas. Este prejuicio relacional no es patrimonio

de la cultura mayoritaria, también se da entre la comunidad gitana. Por eso la comunicación inclusiva puede ser el primer paso para la integración. El lenguaje es el instrumento y medio fundamental en el proceso de socialización, ya que permite la adaptación al medio y su integración, la adquisición de valores, creencias, opiniones, costumbres... correspondientes al contexto social. Así, el desarrollo del lenguaje se constituye en una de las finalidades del sistema educativo que se concreta y adecua en los objetivos generales Diseño Curricular Base (DCB) de cada una de sus etapas, formulados en términos de las capacidades que se espera vayan desarrollando todos los alumnos y alumnas a lo largo de su escolarización.

Traducir esto a la realidad cotidiana de los Centros educativos de referencia de los escolares entrevistados es comprobar una negligente propuesta práctica en Secundaria y en la Formación Profesional de Grado Medio:

- a) Aunque las buenas intenciones interculturales se recogen en la PGA (link en Bibliog.), el Plan de Convivencia (link en Bibliog.) no deja lugar a dudas sobre qué se entiende por convivencia: este plan regula la convivencia normativizada en conductas, no en las materias educativas. Los alumnas/os se tienen que ajustar a las normas del Reglamento de Régimen Interno. Estas son medidas correctoras del comportamiento: si se acatan las normas de convivencia (elaboradas por el profesorado exclusivamente) hay convivencia; si no, los alumnos son sancionados.

Tal vez haya que recordar de nuevo que la cultura escolar y la cultura de procedencia del alumnado (Rodríguez Izquierdo, 2004) pueden ser distintas; que los conocimientos previos del alumno y las exigencias de la escuela es igualmente distinta según sea el grupo sociocultural (Jociles Rubio, 2006) al que pertenezca el alumno; que la necesidad de concientización (Freire, 1995; Gleeson, 2007) es una propuesta pedagógica seria de inclusión.

ASOCIACIÓN INFACIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Conclusiones

En la investigación realizada sobre la interculturalidad en este distrito de la ciudad de Granada (España) nos gustaría empezar citando la primera frase que el sociólogo español Manuel Castells escribe en su introducción al 2º volumen de *La era de la información* : “La oposición entre globalización e identidad está dando forma a nuestro mundo y a nuestras vidas” (Castells, 1998, p. 23) , y las respuestas de los distintos grupos sociales investigados expresaron las interpretaciones multiculturales que percibían como necesarias dadas las características de vulnerabilidad que apreciaban en este entorno vital. Analizadas conjuntamente con las percepciones recogidas por los escolares del distrito, ofrecen una panorámica de cohabitación tensa, un ambiente relacional agresivo. Fallan los mecanismos de participación intercultural por la persistencia de modelos sociales y educativos basados en la asimilación y la integración cultural. Véase al respecto con atención las respuestas de los alumnos de

etnia gitana donde, sobre manera los chicos, se sostiene una comunicación racista plagada de conceptos que revelan autosegregación. La alternativa es la Educación Intercultural, se trataría de aprender a mantener una relación dialógica con las tradiciones religiosas y culturales que nos mantienen y que son fuentes de vida y de acción para nosotros. El desafío radica, por consiguiente, en aprender a caminar con y desde lo que nuestras tradiciones nos ofrecen o transmiten como fundamento nuestro, para asumir como un proceso normal la experiencia de su transformación en y por el encuentro con los que hacen su camino desde otros lugares de partida o procedencia diferentes. Por tanto, la interculturalidad apunta por el contrario a la comunicación y a la interacción mutua entre culturas. Es, si se quiere, el nivel de las relaciones y de calidad interactiva de las relaciones de las culturas entre sí, y no el nivel de la mera coexistencia fáctica de distintas culturas en un mismo espacio. la interculturalidad, sin negar esta posibilidad, nombra más bien una dinámica de transformación de lo “propio” que, teniendo su norte en la convivencia, desdogmatiza las diferencias y las convierte no en puntos de paso sino en puntos de encuentro y de apoyo solidario para el cultivo de las mismas como referencias y tradiciones que necesitamos para vivir en relación y enriquecernos desarrollando la pluralidad de las relaciones culturales.

Por lo tanto, cabe cuestionarse, la formación profesional que reciben los docentes para atender a la diversidad. Si están los profesores preparados para atender a los colectivos vulnerables. Si reciben formación específica en las Escuelas de Magisterio y en las Facultades de Pedagogía. Si se puede formar a los alumnos para la interculturalidad inclusiva en un entorno ambiental donde el multiculturalismo en aceptado como mal menor.

La respuesta educativa tiene que incorporar como transversales los objetivos de la educación intercultural (Portera, 2008). De esta suerte la filosofía intercultural intenta articularse como un movimiento que resiste la violencia que significan hoy las múltiples estrategias del sistema vigente para reducir la diversidad de los mundos de la gente, promoviendo por su parte la pluralidad contextual que implica, entre otras cosas, contrarrestar el analfabetismo contextual y la “pedagogía” de la discapacitación de la gente (que extiende el sistema con sus políticas de “estandarización” del saber) con una campaña de recuperación de la memoria y de las referencias locales que nos permiten ser los intérpretes de nuestros propios mundos contextuales. De ahí precisamente la tarea a la que se propone contribuir esta investigación.

Referencias Bibliográficas

Arroyo, R. Y Mcwilliam, N. (2002): La escuela y el curriculum intercultural. En Medina, A y Salvador, F. (coords.): *Didáctica General*. 407-435. Madrid. Pearson Educación.

- Cabo, J.M. y Mirón, C. (2004). Hacia un concepto de ciencia intercultural. Enseñanza de las Ciencias, 22(1):137-146. Disponible en: <http://ddd.uab.cat/pub/edlc/02124521v22n1p137.pdf>
- Castells, M. (1998). La era de la información: economía, sociedad y cultura, Vol. 2, *El poder de la identidad*. Madrid: Alianza.
- Flaquer, L. (1998) *El destino de la familia*, Barcelona: Ariel.
- Freire, P. (1995). *Pedagogy of Hope. Reliving Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
- Gleeson, D. (2007). Theory and Practice' in the sociology of Paulo Freire. *Higher Education Quarterly*, 28 (3) 362-371.
- Goetz, J.P. y Lecompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo de investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Iglesias de Ussel, J. (1998). *La familia y el cambio político en España*. Madrid: Tecnos. Instituto de Educación Secundaria Cartuja de Granada (España). <http://www.iescartuja.es/> <http://www.iescartuja.es/index.php/plan-de-centro>
- Jarman, J. (2001). Explaining social exclusion. *International Journal of sociology and Social Policy*, 21:3-9.
- Jociles, M^a.J. (2006). Diferencias culturales en la educación. Apuntes para la investigación y la intervención. *Gazeta de antropología*, 22: 22-27.
- Kawulich, B. (2005). Participant Observation as a Data Collection Method. *Qualitative Social Research*, 6 (2), 43. Disponible en: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/466>.
- Kedall, J. (1999) *Axial coding and the grounded theory controversy*. *Western Journal of Nursing Research*, 21 (6), 743-757.
- Kymlicka, W. (2003). Multicultural States and Intercultural Citizen. *Theory and Research in Education*, 1 (2):147-169.
- Marvasti, A. B. (2004). *Qualitative research in sociology*. London: Sage Publications.
- Moriña, A. (2007). La exclusión social: análisis y propuestas para su prevención. Fundación Alternativas. Bilbao: Fundación BBVA.
- Portera, A. (2008). Intercultural education in Europe: epistemological and semantic aspects. *Intercultural Education*, 19 (6):481-491.
- Quinn, M. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Quivy, R. y Van Campenhoudt, L. (2004). *Manual de investigación en ciencias sociales*. México : Limusa.

- Rachik, H. (2006). Identidad dura e identidad blanda. Revista Cidob d'Afers Internacionals 73-74. Disponible en: <http://www.revistasculturales.com/articulos/13/revista-cidob-d-afers-internacionals/597/3/identidad-dura-e-identidad-blanda.html>.
- Rodrigo, M. (1999). *La comunicación intercultural*. Barcelona: Anthropos.
- Sarabia, B. y Zarco, J. (1997) *Metodología cualitativa en España*. Madrid: CIS (Colección Cuadernos Metodológicos, número 22).
- Soyini, D. (2005). *Critical ethnography: Method, ethics, and performance*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- UNESCO (2001). Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural. Disponible en: http://portal.unesco.org/es/ev.phpURL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- Wisner, B., Blaikie, P., Cannon, T. y Davis, I. (2004). *At Risk*. London: Routledge.
- Woods, P. (1995). Género, cultura y etnia en la escuela: informes etnográficos. Barcelona: Paidós.



20. HACER HOLA

José Ignacio Rico Romero

Félix Fernández Castaño

Resumen

El programa “*Hacer-Hola*” de intervención social con menores en el barrio de Almanjáyar de la Asociación Alfa se fundamenta en la escucha de la realidad de las personas para acompañar los procesos de crecimiento integral de las mismas. Está integrado por varias áreas de atención social: educación para el ocio, motivación para una asistencia adecuada a la escuela, trabajo con las familias, y adaptación a la realidad en la que éstas viven para llevar a término las prácticas educativas. El hilo conductor es la filosofía de empoderamiento de la persona en y hacia su propio proceso educativo, así como el fomento de la participación activa en la sociedad. Las herramientas parciales de este programa están segmentadas en los cinco proyectos que lo conforman: *Aprende, Mandala, Idea, Mariposa* y el proyecto *Educa 4.0*. La educación social es un motor de cambio emergente hacia una sociedad más comprometida con las desigualdades sociales.

Palabras clave: exclusión educativa, desarrollo comunitario, educación social.

Exclusión Social



La exclusión social, no trata tanto, de las pobreza y las desigualdades, sino que se trata de tener un lugar en la sociedad o no tenerlo, y esto es producto de una determinada estructura social, que no reconoce a las personas y que se manifiesta a través de una ruptura económica, social y vital, en la que confluyen tres factores (Bel, 2002):

- Factores estructurales; por los que la exclusión se convierte en una cualidad del sistema, caracterizado por la salida del mercado laboral, desequilibrio en la distribución de la renta que aumenta el empobrecimiento y la imposibilidad de universalizar los bienes y, la desprotección social vinculada al trabajo.
- Factores sociales; representados por situaciones que fragilizan la solidaridad de proximidad, debido a las transformaciones demográficas que han debilitado los lazos de vinculación y aumentado el individualismo; la degradación de las relaciones culturales compartidas que, de algún modo, establecían vínculos en el pasado y vertebraban las relaciones; la lógica del Estado de Bienestar ha roto la solidaridad de

proximidad, asumiendo los procesos de exclusión que acompañan al denominado progreso.

- La propia subjetividad; representada por la pérdida de significaciones y sentido de la vida, que se traducen en la ausencia de expectativas y pérdida de futuro, lo que nos hace pensar que la solidaridad se convierte en un vínculo indispensable de la ciudadanía para la creación y fortalecimiento del reconocimiento y aceptación de los otros y sus contextos.

De este modo, la exclusión viene determinada por la no participación en los ejes temáticos neoliberales y las exigencias del mercado financiero, por lo que la racionalidad y la convivencia son subyugadas por el economicismo que se legitima a través de procesos de despolitización de la vida pública y la ya mencionada naturalización de la exclusión. Sea como sea, la exclusión analizada desde la educación, se presenta como un ámbito complejo, en el que no debemos olvidar los procesos de criminalización de la pobreza y la instrumentalización de los procesos educativos, que en más ocasiones de las necesarias, se presentan subyugados por el control social, el orden, la disciplina y la segregación.

Además, debemos reflexionar sobre cómo todo lo anterior influye en las implicaciones políticas, educativas y culturales, y en el binomio redistribución-reconocimiento (Fraser y Honneth, 2006), y la crisis de identidad que caracterizan muchos procesos vitales de las poblaciones empobrecidas.

En cualquier caso, si abordamos la exclusión social desde los procesos educativos, debemos dar respuesta a tres procesos ontológicos en permanente interacción y síntesis: la desigualdad, desde la no redistribución; la diferencia, entendida desde el no reconocimiento; y la desconexión, como negación del acceso a redes comunicacionales y posibilidades de convivencia (García Canclini, 2005). El reto consiste en dar respuestas desde la educación a estas tres caras de la exclusión, en el seno de los derechos humanos sin que las personas concretas que sufren sus consecuencias se vean desprovistas de su propio ser en una abstracción que, en la práctica, los vuelva de nuevo invisibles aunque sean nombrados, más bien, cuantificados.

De este modo, el desarrollo comunitario viene referido a las posibles respuestas que, desde la educación social, se articulan en torno a las problemáticas que sufren zonas geográficas, grupos y personas, que impiden su desarrollo social y dificultan el derecho que como personas tienen a su dignidad, que viene marcada por los procesos de exclusión social, entendida como fenómeno multicausal, en el que intervienen más de un factor, y multidimensional, que afecta a múltiples dimensiones de cada persona, y que se nos presenta como una forma de estar en el mundo, generada desde la precariedad, tanto personal como estructural, que impide la participación de las personas en la toma de decisiones que les afectan y que podemos sintetizar, en las

repercusiones acaecidas por los cambios en el mercado de trabajo, las limitaciones en las prácticas del Estado de Bienestar, los cambios familiares y los procesos migratorios.

Muy unidas a estas ideas, existe lo que algunos autores (Oña, 2010), denominan la dimensión territorial de la exclusión y que hace alusión a la población que sufre exclusión por el simple hecho de residir en un barrio concreto, ya que es un hecho constatado (Renes, 2000; Subirats, 2006), que la exclusión se concentra en barrios muy concretos de nuestras ciudades, donde abundan las situaciones antes descritas, además de evidentes procesos escolares muy negativos, que impiden a las personas la implementación de procesos liberadores e inhibiendo sus capacidades relacionales. Y es en esta cartografía donde el desarrollo comunitario se nos presenta como una herramienta cuyo objetivo es despertar y fortalecer las redes sociales, las conciencias personales y las relaciones, de manera que ejerzan de motor de cambio ante estas situaciones arraigadas (Oña, 2010:42). Es en este proceso de despertar y fortalecimiento, donde la participación se constituye en pilar sustentador del trabajo sociocomunitario, para el desarrollo de las personas y sus entornos comunitarios.

Entendemos con Caride (1997), que *“al no existir un referente unívoco, el problema de la comunidad se emplea –en ocasiones- para enfatizar las señas de identidad de situaciones o ámbitos en los que se proyecta la agregación humana o la acción colectiva; por ejemplo, cuando se hace referencia a las comunidades familiar, vecinal, educativa, religiosa, científica, etc. Además, se recurre a ella para delimitar y/o articular diferentes espacios sociales, ya sea con criterio geográfico, administrativo, económico, político o cultural, lo que sucede, por ejemplo, cuando se nombra a las comunidades local, regional, nacional o internacional, a las comunidades rurales y urbanas, o a las comunidades tradicionales y modernas. Por último, es frecuente hacer uso del término comunidad con pretensiones operativas y esencialmente pragmáticas, asignándole propiedades mediante las que es posible combinar el conocimiento y las acciones sociales, en unos casos, equiparando las comunidades e instituciones sociales, en otros, convirtiéndolas en una categoría psicosocial, más o menos visible, aunque necesaria para satisfacer los intereses individuales y colectivos de un determinado grupo humano”*; en este sentido, la Comisión de Derechos Humanos de la Organización de Naciones Unidas, considera el desarrollo como un derecho humano

Educación Social

Entre las funciones profesionales del educador y la educadora social se encuentra la promoción cultural y el acompañamiento a personas y grupos. Esta promoción, debemos entenderla como un proceso que estimule a las personas que habitan un territorio para que se transformen en vecinos y vecinas que tomen conciencia de sus problemas colectivos, conozcan sus recursos, aptitudes y capacidades para afrontar los problemas y elaboren un plan de acción que les haga conseguir la

comunidad que desean, (Kisnerman, 1983). De este modo, el educador y la educadora social, se convierten en una persona mediadora que propicia que los diferentes elementos se interrelacionen generando redes y sinergias entre las personas, sin perder de vista que es indispensable, potenciar las capacidades de los líderes comunitarios, para que, sean ellos los que se concienzen de la necesidad de seguir dinamizando por sí mismos estos procesos, ya que estos líderes son legitimados por la comunidad. Y en este proceso, el educador y la educadora social se convierte en un mediador social y agente democratizador, que coloca el foco de sus actuaciones en la educación como proceso liberalizador de las personas, no de transmisión de conocimientos y valores, sino basado en procesos dialógicos, que propicien la conciencia crítica que permita reflexionar a las personas sobre su situación, valorarla y valorarse a sí mismos, lo que les permite la creación y gestión cultural adecuada, viviendo su proceso de liberación (Freire, 1989). Y para esto, es necesario tomar conciencia de la necesidad de promover la participación activa de las personas, ser respetuoso con sus capacidades e intereses, ya que mantener esta actitud, promueve procesos democráticos de respeto a la libertad de las personas, incluyendo los propios ritmos de funcionamiento de la comunidad.

No cabe ninguna duda que desde la educación social, debemos actuar para posibilitar la inclusión de todos los colectivos en nuestra sociedad, pero sin renunciar al cambio de estructuras sociales, basadas en las desigualdades normalizadas que propician estos procesos de exclusión; para paliar estas situaciones, se presentan muy necesarias el desarrollo de las competencias ciudadanas, en las que se adivinan la necesidad y la posibilidad de la toma de decisiones con autonomía, respetando el desarrollo de la identidad y de los proyectos de vida, ya que las consideramos, no sólo como el conjunto de destrezas básicas para el desarrollo personal y/o colectivo, sino que también, son oportunidades para conducirse por itinerarios presentes, que ayuden a preparar y planificar responsable y competentemente el futuro.

Y para llegar a estas situaciones es necesario desterrar lo que hegemonícamente se entiende como consustancialidad a la exclusión, que se está transformando en algo cotidiano y que desde esa cotidianidad se nos presenta de la triple manera, ya citada, naturalidad, invisibilidad y legitimización a partir de la criminalización.

Si a esto le unimos el proceso de criminalización de la pobreza y las consecuencias de retroceso para el derecho a la educación que está teniendo, sobre todo en los territorios periféricos, podremos analizar cómo los derechos se ven subyugados por conceptos como control, orden, seguridad o disciplina, legitimando así la segregación o expulsión, la aplicación de medidas punitivas como respuestas a problemas de conducta, la asunción de procesos discriminatorios en lugar de cuestionamientos sociales y educativos que permitan dar respuestas en función de las causas estructurales que provocan los episodios de conflicto y/o violencia, simbólica o física; y es que lo diferente es tan deseable como inaceptable la desigualdad, aspectos estos en los que la educación social debe ser ejemplo y punta de lanza a favor de la inclusión en condiciones dignas y justas, sin renunciar a la transformación social. En

cualquier caso, vincular la educación social con una idea corporativa de normalidad, por definición excluyente, nos debe hacer profundizar en los mecanismos que generan esos procesos de exclusión y discriminación. Y es aquí donde educación y cultura deben intervenir, no como homogeneización y desde la hegemonía sociocultural, sino como posibilitadoras del cambio social, siendo las educadoras y los educadores sociales gestores básicos para posibilitar ese cambio.

En definitiva, y retomando las reflexiones de Bárcena (1994), *“es necesario realizar una reflexión educativa que nos lleve al abandono de ideologías dominantes y del control hegemónico, generando así una ética crítica que capacite y dé voz a los sujetos excluidos, que tradicionalmente han sido desprovistos de ella, para participar así, en el logro de la liberación, emancipación y, a su vez, inclusión de las personas, sin dejar de lado la resistencia crítica frente al control globalizado y hegemónico”*.

Y es que, en las coordenadas neocapitalistas en las que nos movemos, el vivir juntos no es una consecuencia directa del orden social, sino que se ha convertido en un anhelo que debe ser construido socialmente; así, no es extraño percibir acontecimientos teñidos de un individualismo asocial, en un entorno de fundamentalismo autoritario caracterizado por la negación política de la sociedad recubierto de tintes, a los que tildamos de educativos, sin tener en cuenta que los cambios sociales de nuestras complejas sociedades exigen planteamientos para afrontar desafíos, tales como la lucha contra la exclusión, la mejora de la convivencia, los procesos que llevan a la consecución de la paz, la búsqueda de la igualdad y de la justicia social, y la consecución de una cultura de bienestar, entendida como conciencia colectiva orientada al establecimiento de nuevas formas de convivencia, basada en valores fundamentales como la libertad, la igualdad, la justicia y el pluralismo democrático (López, 2000), huyendo del concepto de asistencialismo basado en Estados-Providencia (Rosanvallón, 1995), para llegar a un modelo participativo de toda la ciudadanía basado en procesos pedagógicos.

El territorio

Absentismo escolar, abandono y fracaso escolar unidos a problemas de convivencia serían un resumen de las manifestaciones más graves de los problemas educativos del distrito norte de la ciudad de Granada, en el sur del Estado español (Rico, 2011:59 y ss). En efecto, en un gran número de ocasiones el absentismo escolar reiterado no es sino una manifestación en el plano educativo de la existencia, dentro del ámbito que rodea al alumnado, de un problema de tipo social o familiar que incide directamente en su proceso formativo, impidiéndole o condicionando su asistencia a clase. Este tipo de absentismo motivado por circunstancias sociales o familiares, no sólo es el que mayor incidencia estadística tiene, sino que, además, es el más difícil de solucionar, por cuanto su resolución pasa por solventar primero los problemas sociales o

familiares que lo provocan. Algo que, obviamente, resulta bastante más complejo que solucionar problemas estrictamente personales o educativos del alumnado.

Esta consideración bifronte del absentismo como problema educativo y social, hace indispensable analizar cómo interactúan los distintos elementos educativos y sociales que coexisten dentro del fenómeno del absentismo escolar, para poder conocer cuáles son los mecanismos reales que inciden en su aparición y cuáles serían las soluciones posibles para este grave problema. Podemos decir que el absentismo escolar se nos presenta como un problema en cuya aparición inciden factores educativos y, fundamentalmente, sociales, y cuya solución precisa de la adopción de diversas medidas, tanto de tipo educativo como, esencialmente, de carácter social. Si bien es cierto que el absentismo escolar es menor que hace unos años, en la actualidad sus efectos y consecuencias son más perjudiciales, ya que ha aumentado su capacidad estigmatizadora, convirtiéndose en un predictor fiable de exclusión laboral y por ende, de exclusión social.

Un estudio situacional de 1982 (Aguilar Megías et al, 1982:36), utilizando datos del censo electoral de 1980 informa que siendo el 6,4% las personas analfabetas en el Estado español, el Polígono de Cartuja de Granada cuenta con el 19,82%, el número de personas sin Certificado de Estudios Primario en el Estado asciende al 36,6% y en el Polígono el 33,74%; por último el número de personas con Certificado de Estudios Primarios pero sin la General Básica asciende en el Estado al 36,9% y en el Polígono al 20,29%, de lo que los autores deducen que el barrio cuenta con una cantidad de personas sin cualificación muy por encima de la cifras normales en el resto del Estado.

El informe especial del Defensor del Pueblo andaluz al Parlamento de Andalucía (Defensor del Pueblo, 1998: 97) sobre el absentismo escolar ofrece unos datos sobre el número de casos detectados en el curso 1996/1997, que se elevaron a 452 de los que 136 fueron atendidos por el Proyecto conjunto entre Ayuntamiento de Granada y Consejería de Educación, con el resultado de 57 evoluciones positivas, 34 negativas y 45, sin modificación. A nivel sociofamiliar los casos de absentismo grave derivados al Proyecto fueron 151, en 116 unidades familiares. El proyecto inicial consideraba atender a 40 ó 50 familias. El resultado fue de 47 evoluciones positivas, 21 con evolución irregular, 37 con evolución negativa y 17 casos se abandonaron por traslado del alumnado; 17 fueron derivados al extinto Servicio de Atención al Niño (SAN) y 12 quedaron sin evaluar; 15 casos que afectaron a 9 familias fueron derivados a Fiscalía de Menores. No se ofrecen datos segregados por barrios, sino que los aportados corresponden al distrito norte. El informe del Defensor incluye un estudio del perfil sociológico del menor absentista para lo que la oficina del Defensor pasa dos cuestionarios en la Comunidad Autónoma andaluza. Es una muestra en toda Andalucía, salvo Málaga, de 371 familias, de las que 150 son de Granada. Todas pertenecen a los barrios de Cartuja, La Paz y Almanjáyár y en su mayoría son de etnia gitana.

Una de las conclusiones (Defensor del Pueblo, *ibid.*: 189) es que una de las características fundamentales de las familias de los menores absentistas es la

precariedad económica: tienen unos mínimos ingresos económicos que prácticamente no cubren ni las necesidades básicas familiares: son familias que viven por debajo del umbral de la pobreza; la mayoría de las familias estudiadas se caracterizan por estar alejadas del sistema escolar; no valoran la importancia del material escolar, no acuden a reuniones de tutoría. Esta apatía suele provocar en el niño una actitud de rechazo frente a la escuela que favorece el absentismo y como consecuencia, el fracaso escolar.

Desarrollo comunitario

La Asociación Almanjáyar en Familia desde el inicio de su acción socio-educativa (ALFA, 2008: 4), ha ido desarrollando varios programas. En el año 2007 ha querido unificar toda la labor en torno al proyecto *Hola* (hogar lúdico Almanjáyar), que se concreta en una serie de programas que se entrecruzan en su labor y que pretende crear un entorno familiar dentro de Almanjáyar. En muchas de las actividades se provocan los encuentros entre generaciones. Entre los programas socio-educativos que la Asociación Almanjáyar lleva a cabo, se encuentran:

- 1) Programa *Encuentro* (Aprendizaje a lo largo de la vida).
- 2) Programa *Hacer* (Acción socioeducativa infancia y juventud).
- 3) Programa *Hola* (dentro de este programa se incluyen la actuación llevada a cabo para infancia y adolescencia durante las épocas vacacionales, Navidad, Semana Santa y verano). También, en este Programa se deben incluir todas las actividades que se realizan en el Programa *Hacer*.
- 4) Programa *Cercanía* (Programa de voluntariado).
- 5) Programa CU-CU (Programa Cuéntale un Cuento, dirigido a madres y padres).
- 6) Programa Joven.
- 7) Tengo una oportunidad (Iniciado en 2007 para, fundamentalmente, personas con problemas personales y judiciales).

En principio (ALFA, *ibid.*: 37), en el programa *Hacer*, la media de personas pequeñas que asistían eran de 28, sin que se especifiquen diferenciaciones por edad; hay épocas en la que es mayor la participación y otras en que exigen un esfuerzo en el tema de la *animación*. Sólo se recoge registros del período escolar. Diariamente se recoge en un cuadrante el número de niños que participan en la actividad y se valora su participación, constancia, esfuerzo, puntualidad, colaboración y el respeto.

El programa *Hola* recoge (ALFA, *ibid.*: 40) un objetivo central: ofrecer un hogar dentro de Almanjáyar, así que todos los programas tienen algo que compartir con éste, pues es el hacer visible un espacio cálido donde poder encontrarse, compartir el tiempo y desarrollar habilidades sociales, lúdicas, ... que mejoren la calidad de vida y el aprecio por el barrio.

Los programas se han adaptado a las instituciones o entidades patrocinadoras de forma anual, cuando ha sido preciso, o bien la práctica y la evaluación continua han hecho que se hayan ido modificando. Por la amplitud de la actividad centramos el reto sociopedagógico en el territorio de Almanjáyar a uno de sus programas: el programa *Hacer-Hola* tal y como la práctica, desde el año 2004, lo ha ido modificando hasta llegar a ser lo que es hoy, aspecto que abordaremos al final del epígrafe. Nos centraremos fundamentalmente en el nivel II de intervención, personas pequeñas, de entre 8 y 11 años, por permitir un estudio analítico y comparativo con la educación reglada entre los cursos comprendidos entre 3º y 6º de primaria.

El programa *Hacer-Hola* de intervención social con menores en el barrio de Almanjáyar de la Asociación Alfa, se fundamenta en la escucha de la realidad de las personas para acompañar los procesos de crecimiento integral de las mismas. Está integrado por varias áreas de atención social: educación para el ocio, motivación para una asistencia adecuada a la escuela, trabajo con las familias, y adaptación a la realidad en la que éstas viven para llevar a término las prácticas educativas. El hilo conductor de esta acción socioeducativa es la filosofía de empoderamiento de las personas y los grupos en que éstas se constituyen en y hacia su propio proceso educativo, así como el fomento de la participación activa en la sociedad.

Las herramientas parciales de este programa están segmentadas en los cinco proyectos que lo conforman: *Aprende, Mandala, Idea, Mariposa* y el proyecto *Educa 4.0*.

El derecho de ciudadanía en que consistente la educación social se concreta en Almanjáyar en la Asociación ALFA, a través de los procesos educativos, como refuerzo de la identidad escolar.

La memoria de 2008 de ALFA (ALFA, 2009: 8), informa que el programa es una apuesta socio-educativa que quiere dar una oportunidad a los menores del barrio ofreciéndoles un espacio cálido donde desarrollar, de manera integral, toda su personalidad, en colaboración con los centros educativos y, por supuesto, en contacto permanente con la familia. Las familias de todas las personas que participan en las actividades han pasado por una entrevista personal, en la que se les ha presentado el programa, las actividades, los objetivos y el compromiso que ellos adquieren. Se insiste en trabajar el tema de la constancia y el seguimiento familiar y educativo. La memoria informa que el número de personas del nivel I y II inscritos en septiembre de 2007, ha sido de 94.

El aula de estudio en ese curso escolar ya era de 17:00 a 19:00, de lunes a jueves y las actividades que describe la memoria 2008 son: lectura de cuentos, para trabajar la comprensión lectora y aumentar el nivel de atención. Búsqueda de palabras en el diccionario. Cuadernillos "Rubio": caligrafía, cálculo, resolución de problemas lógico-matemáticos. Realización de redacciones y cuentos: para reforzar la expresión escrita y la buena presentación del trabajo que realizan. Fichas: para el refuerzo en las materias

de Conocimiento del Medio, Lengua y Matemáticas, en coordinación con los centros escolares y a través de Dinámicas de Grupo. Actividades manuales por niveles y los sábados de 10:00 a 13:00, repasar algunas letras del abecedario, realizar modelado en barro y manualidades variadas, así como se ofrecen actividades deportivas. En 2013 la Asociación no se recata en verbalizar que uno de sus objetivos es tener el local abierto 24 horas al día. En deporte destaca el grupo de fútbol del Almanjáyar C.F. que ya en 2007, se financió el equipamiento deportivo, con la venta de bolígrafos.

En los días entre semana, tras el aula de estudio, hay juegos socioeducativos de 19:00 a 21:00 (ALFA, id.: 8). La acción socioeducativa aparece dividida. Por un lado, la intervención *Hacer*; por otro la acción socioeducativa *Hola*. Se ofrecen datos segregados de costes. Así la entidad invierte en el año 2007 (ALFA, ibid.: 49), un 19% del gasto en la acción *Hola* y un 30% en la acción *Hacer*; las actividades de verano se llevan otro 19%. Las personas que están en las acciones educativas aportan en el caso de *Hola* un 1% de la financiación del coste y un 3% en el caso de *Hacer*. El resto del coste se financia con aportaciones de la administración pública (Ayuntamiento y Comunidad autónoma, con un 3 y un 10% respectivamente), y entidades bancarias, 34%, y aportaciones de particulares y de la Asociación.

Toda la labor diaria se va reforzando con otras actividades que intentan mostrar el abanico de posibilidades que existen para vivir de una manera positiva y sana el tiempo libre. Todas estas actividades han ido surgiendo de la experiencia de la Asociación y, al mismo tiempo, gracias a la confianza de instituciones que le ofertan la posibilidad de participar. Las actividades socio-culturales extraordinarias (ALFA, ibid.: 13) refuerzan las actividades del *aula de estudio*, talleres de manualidades y deportes. Fomentan la participación, el compromiso, el respeto. De una manera especial cuidan el verano, tiempo sin alternativas socio-educativa en Almanjáyar para las personas pequeñas, desde 2004 apuestan por vivir este tiempo veraniego como un tiempo privilegiado para el encuentro entre distintas generaciones y culturas diferentes.

En la presentación de la memoria de 2010 (ALFA, 2011: 4), la entidad informa que se está iniciando un nuevo modo de actuar. Se ha iniciado tímidamente, dice, una formación que ayude a poner en juego todas las inteligencias que posee la persona. Dentro de estas capacidades-inteligencias está la inteligencia social y emocional. Hay una apuesta en fortalecer esa inteligencia, como medio de integración y como medio de potenciar las demás capacidades. Esta tarea es exigente, es un reto nuevo y una nueva forma de actuar como equipo y una línea que exige una formación continua por parte de todas las personas que intervienen en la entidad, incluidos los voluntarios y voluntarias.

Cada nombre de los programas quiere remarcar el aspecto a trabajar con el grupo de población a que va dirigido y en todos ellos el eje principal es el aspecto socio-educativo (ALFA, ibid.: 5). Así, el programa *Hacer*, destinado a niños, potencia la acción educativa en coordinación con los centros educativos y la familia. El programa intenta dar una respuesta socio-educativa alternativa a la calle y potenciar todo las capacidades que tienen los jóvenes (ALFA, id.: 5).

El objetivo general que evalúa la memoria 2010 (ALFA, *ibid.*: 13), es favorecer y facilitar el desarrollo emocional-afectivo del joven, dando respuesta a las necesidades peculiares de cada uno, teniendo en cuenta sus diferencias individuales, tratando de trabajar, en la medida de lo posible, sobre su situación familiar, social y/o educativa. Los objetivos específicos que se marcó el programa, junto a los logros conseguidos y las actividades llevadas a cabo para alcanzarlos, fueron cinco:

1. Fomentar el desarrollo de valores mejorando la interacción, entre los iguales y el respeto hacia uno mismo. Se logró una mayor cohesión del grupo, y existe mucho más respeto entre los iguales, aunque se deba seguir trabajando porque conflictos individuales y grupales siguen apareciendo. Las personas pequeñas que asisten de manera constante, son un grupo de trabajo que incluso en ocasiones piden poder ayudar a sus compañeros y compañeras en los deberes, pero la diversidad del grupo impide que se alcance completamente este objetivo. Los intereses son diferentes por la diferencia notable de edad, entre los niños y niñas de 7 y 8 años y los y las de 10 y 11, ya que existe un desarrollo madurativo muy diferente, de difícil adaptación para compartir, pues los intereses, aprendizajes y formas de relación son diferentes. Debido al desarrollo madurativo, tan desigual la relación entre los iguales no es positiva pues la influencia de los mayores es negativa hacia los pequeños. Se trabaja el intento de adaptar esa igualdad, invirtiendo más tiempo en favorecer la relación entre los diferentes grupos de edad 7 y 9 y 9 y 11, en lugar de poder sacar lo común y trabajar con una cohesión, si se divide el grupo en dos, se podrá trabajar mejor este objetivo. Para alcanzar este objetivo específico se llevaron a cabo actividades relacionadas con, dinámicas del silencio, actividades de refuerzo, juegos y actividades cooperativas, actividades de comunicación y escucha activa con los iguales y el educador, dinámicas de recogida y cuidado del material y salida programadas al exterior.

2. Potenciar, desarrollar y plasmar el pensamiento creativo. Como logro, destaca, que consiguen que las personas pequeñas sean conscientes de su creatividad intrínseca y su capacidad de desarrollarla. Para alcanzar este objetivo específico se llevaron a cabo actividades relacionadas con el dibujo individual guiado y libre, composiciones escritas, salidas culturales, manualidades, murales de investigación del entorno, taller de teatro.

3.-Adquisición de pautas en las conductas disruptivas y desarrollo de conductas asertivas. Se logró mayor capacidad de negociación y resolución de conflictos; también el descubrimiento de conductas alternativas no violentas y la utilización de la comunicación y la escucha para resolver conflictos. Se logró el que las personas pequeñas pidan ayuda y apoyo a los compañeros en la resolución de los mismos. Se trabaja, pero aún no se ha conseguido del todo, las habilidades para hacer y aceptar críticas constructivas. Para alcanzar este objetivo específico se llevaron a cabo actividades relacionadas con, dinámicas de resolución de conflictos, dinámicas de empatía para trabajar las diferentes visiones de las situaciones acontecidas, escuchar los diferentes puntos de vista en el grupo.

4. Desarrollo de la inteligencia emocional. Los mayores logros son que, ya son más conscientes de sus sentimientos y los comparten mucho más que al inicio del curso. Se logró capacidad de análisis y reflexión individual tras una conducta disruptiva. Son conscientes de la importancia de la empatía, de ser empáticos, pero no la tienen adquirida y necesitan de la mediación de un educador para trabajarla. Para alcanzar este objetivo específico se llevaron a cabo actividades como, taller de inteligencia emocional, taller de amistad, cuentos sobre la apariencia física y conductual, sobre la adquisición de valores humanos, conversación y escucha diaria de las personas pequeñas con el educador, orientando y mediando en las situaciones ocurridas, dinámicas del recuerdo, para ser conscientes del estado emocional en el que nos encontramos y lo que hemos vivido y hemos realizado de forma diaria, al inicio de la tarde, para compartir con el grupo.

5. Motivar hacia los procesos de aprendizaje. Como logro destacan que están más habituados al tiempo de estudio y de trabajo, aunque no tengan tareas, deben realizar la actividad planteada por el educador. Leen en grupo, lo que ha mejorado el gusto por la lectura, proponen actividades muy coherentes de aprendizaje, realizan juegos matemáticos, que aumentan los niveles de concentración, atención, orden, tolerancia y respeto. Existe un trabajo en grupo y compañerismo cuando persiguen un objetivo común. Para alcanzar este objetivo específico se llevaron a cabo actividades relacionadas con la lectura compartida juegos de cálculo mental y retos personales adquisición de conocimientos a través de juegos individuales. Cada uno tiene su carpeta y se valora al final, su limpieza, orden y trabajo realizado, se realizan juegos de teatro y deportes de libre elección, con los que se comparte con sus iguales (ALFA, *ibid.*: 16).

La entidad incluye dentro del programa Hacer-Hola el trabajo de seguimiento y control y mediación de absentismo escolar conveniado con la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, tanto en la memoria 2010 como en la memoria 2011, informando que han atendido 92 casos (ALFA, *ibid.*: 35), en el primer nivel de intervención, marcado por el Plan Integral de control y seguimiento del Absentismo Escolar en Andalucía y la Orden que lo desarrolla (Consejería de Educación, 2005), en el curso 2009/2010 y a 65 casos en el curso 2010/2011 (ALFA, 2011: 21). Los centros escolares de Almanjáyar en los que han intervenido han sido los CEIP Andalucía y Arrayanes.

Los períodos vacacionales de navidad, semana santa y verano tienen en todas las memorias un añadido de actividades de ocio y tiempo libre, de animación sociocultural con una clara y marcada vocación de enseñanza y aprendizaje desde lo no formal, que por sí solas serían motivo de un estudio en profundidad (ALFA, 2007, 2008, 2010, 2011). Durante el verano se trabajan contenidos básicos del currículum escolar, como, lectura y operaciones matemáticas. Durante una hora diaria se ha ofrecido un aula abierta donde poder realizar tareas encomendadas para el verano, nuevos retos y seguir ejercitando nuestro cerebro. Su horario es de lunes a viernes, de 9 a 10 horas en la biblioteca de la asociación (ALFA, 2011: 19). Piscina, ya sea en la *playa* del barrio

(piscina municipal de Almanjáyar), ya sea en el Aquola, playas de la costa de Granada, salidas culturales y un extenso programa de actividades que mantienen abierta la Asociación todos los días del verano de 2011 y 2012 más de diez horas diarias. Entre los retos para 2012 (ALFA, *ibid.*: 35), aparece la inquietud por la investigación educativa y la elaboración de materiales a través del “Proyecto Mariposa”.

Hacer, habilidades sociales y autoestima junto a conocimiento emocional y responsabilidad y *Hola*: hogar lúdico-educativo de Almanjáyar. El programa, que finalmente no es otra cosa que la estrategia socioeducativa de la Asociación Almanjáyar en Familia (ALFA) para intervenir en el ámbito infanto-juvenil desde la perspectiva de empoderamiento de la comunidad y desarrollo comunitario, cuenta con cinco proyectos específicos.

El Proyecto *Aprende* (ALFA, 2012b: 7) parte de la opción de como la entidad apuesta por una prevención que tiene su centro en el desarrollo de la inteligencia social y emocional que fortalezcan el desarrollo de las demás inteligencias. La actividad está organizada en tres niveles (de 4 a 7 años; de 8 a 11 y de 12 a 15 años) y tiene lugar todos los días lectivos de 17 a 20 horas. Cada nivel cuenta con dos responsables que además de estar con las personas pequeñas realizan su seguimiento a través de una entrevista familiar, tres veces mínimo en el curso escolar, y si se detecta alguna necesidad especial se coordina con la psicopedagoga y la mediadora familiar escolar. El proyecto cuenta con intervención especializada por parte de la psicopedagoga: acompaña a los educadores, revisa los informes que se realizan de cada persona, atiende a las personas pequeñas con necesidades específicas y coordina la metodología de la intervención. Hay un grupo de trabajo en el que se diagnostica y se implementan las estrategias educativas en aras al desarrollo socioeducativo:

- a. Reunión semanal del equipo interdisciplinar.
- b. Elaboración de instrumentos de seguimiento y evaluación
- c. Formación permanente de las y los trabajadores y personas voluntarias en las diferentes áreas abordadas.
- d. Asistencia periódica a los centros educativos, y entrevistas con el profesorado.

El proyecto *Mandala* (Vaquero Heredia, Calzada Montes, Minguez Peña, 2013: 7), se destina al uso y disfrute del tiempo libre responsablemente, ya que es fundamental para crecer como ciudadanos sanos y libres con respecto al funcionamiento de la sociedad. Su objetivo es ofrecer a las personas pequeñas una alternativa al ocio que no solamente les sirva para ocupar y aprovechar el tiempo libre, sino que además promueva el desarrollo de valores, hábitos y normas saludables y que favorezcan un desarrollo integral y solidario, potenciando su implicación en el funcionamiento de la sociedad.

El proyecto *Idea* es un proyecto destinado a adolescentes con conductas disruptivas que son *invitados* a trasladarse de centro antes de ser expulsados, o que son expulsados de manera habitual por días o semanas en uso del reglamento interno de los

centros escolares. Son adolescentes de 1º a 4º de la ESO con los que el trabajo de mediación de la entidad para el control, seguimiento y resolución del absentismo escolar ha puesto en contacto. Planteada como un aula de convivencia e integración y reeducación se intenta motivar a las y los jóvenes de la zona para que se interesen en su formación para el empleo. Se ofrece asesoramiento (ALFA 2012d: 5), en posibilidades de inserción, en cursos y otras vías de formación. Se acompaña a las y los jóvenes hacia la formación en algo específico y útil para su futuro. Se ofrece una alternativa al alumnado que manifiesten comportamientos disruptivos en clase mediante la expulsión a un aula de convivencia. Es curioso que, las denominadas aulas de convivencia, se destinen “a castigar”, pervirtiendo el sentido de “con-vivir”, “vivir con”, para mutarlo en “castigar”. Se trabajan las habilidades sociales como herramientas de resolución de conflictos sociales, ofreciendo durante el periodo de expulsión, apoyo educativo individualizado fuera del centro escolar, potenciando contenidos vinculados con la orientación educativa y laboral, habilidades sociales, refuerzo de los contenidos escolares, programas educativos online.

El Proyecto *Mariposa* (ALFA, 2012e: 3), es un proyecto de creación y adaptación de material educativo, dirigido a niños y niñas del barrio de Almanjáyar con edades comprendidas entre 4 y 12 años. Es un recurso educativo sustentado en el aspecto social y emocional del desarrollo, de carácter preventivo, que, se instauró en la Asociación Almanjáyar en Familia durante el curso 2012-2013, aunque el Proyecto, como tal, comenzó en enero de 2012 con la elaboración de material educativo. Ya ha habido dos experiencias, ambas de gran interés; una experimentada en el CEIP Arrayanes durante el curso 2012-2013 y posteriormente extendidas a otros centros del distrito norte, basada en la elaboración de materiales de puntualidad para la campañas en el CEIP Arrayanes, a través del cuento, *Pinocho* de Collodi, como hilo conductor. Otra, en el IES La Paz del barrio del distrito norte del mismo nombre, donde muchas personas pequeñas de Almanjáyar hacen la ESO. La adaptación de *La vuelta al mundo en 80 días* de Julio Verne, de la colección del ratón Stealton⁵², con el mismo objetivo de fomento de la puntualidad y combate del absentismo de primera hora.

La Asociación cuenta con una sala informática y trata de ofrecer una alternativa socio-educativa fundamentada en la implicación de la familia en el proceso educativo, el uso de las tecnologías de la información y la comunicación como herramienta cultural e investigación-acción de aspectos curriculares y del desarrollo de los menores, en coordinación con los centros educativos para prevenir el fracaso escolar, el abandono temprano de la escuela y la exclusión social, ese es el objetivo del proyecto *Educa 4.0*. (ALFA, 2012c).

⁵² <http://etabnortegrana.blogspot.com.es/>

Referencias Bibliográficas

- Aguilar Megias, A., Cenit Vargas, M., Corrral Adarve, J., Prados Gómez, J., & Ramírez Ortíz, P. (1982). *Estudio situacional del polígono de cartuja y proyecto de creación de talleres*. Unpublished manuscript.
- Asociación Almanjayar en Familia. (2008). *Memoria 2007*. (). Web de la entidad: doi:http://almanjayar.org/assets/f1e936f2/memoria_2007.pdf. (Memoria 2007)
- Asociación Almanjayar en Familia. (2009). *Memoria 2008*. (Memoria anual.). Web de la entidad.: doi:http://almanjayar.org/assets/f1e936f2/memoria_2008.pdf. (Memoria 2008.)
- Asociación Almanjayar en Familia. (2011). *Memoria 2010*. (No. 3). Web de la entidad: doi:http://almanjayar.org/assets/f1e936f2/memoria_2010.pdf
- Asociación Almanjayar en Familia. (2012). *Memoria 2011 alfa*. (Memoria anual). Web de la entidad: doi:http://almanjayar.org/assets/f1e936f2/memoria_2011_alfa.pdf. (Memoria 2011)
- Asociación Almanjayar en Familia. (2012). *Proyecto aprende*. Unpublished manuscript.
- Asociación Almanjayar en Familia. (2012). *Proyecto educa 4.0*. Unpublished manuscript.
- Asociación Almanjayar en Familia. (2012). *Proyecto idea*. Unpublished manuscript.
- Asociación Almanjayar en Familia. (2012). *Proyecto mariposa*. Unpublished manuscript.
- Bárcena, F. (1994). *La práctica reflexiva en educación*. Madrid: Complutense.
- Bel, C. (2002). *Exclusión social, origen y características*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Caride Gómez, J. A. (2005). La animación sociocultural y el desarrollo comunitario como educación social. *Revista De Educación*, (336), 73-88.
- Defensor del Pueblo Andaluz. (1999). In Parlamento de Andalucía (Ed.), *El absentismo escolar: un problema educativo y social*. (1ª ed.). Sevilla:
- Fraser, N., & Honneth, A. (2006). *Redistribución y reconocimiento*. Madrid: Morata.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación*. Barcelona: Paidós.

- García Canclini, N. (2005). *Diferentes, desiguales y desconectados*. Barcelona: Gedisa.
- Kisnerman, N. (1983). *Teoría y práctica del trabajo social. comunidad*. Buenos Aires: Humanitas.
- López, R. (2000). *Fundamentos políticos de la educación social*. Madrid: Síntesis.
- Oña, J. M. *Educación de calle y desarrollo comunitario. una experiencia educativa en contextos de exclusión*. Madrid: FOESSA.
- Orden de 19 de setiembre de 2005, por la que se desarrollan determinados aspectos del Plan Integral para la Prevención, Seguimiento y Control del Absentismo Escolar. BOJA 202, 17-10-2005Cong. (2005).
- Renes, V. (2000). Dimensión territorial de la pobreza e intervención social. *Revista De Estudios Sociales y De Sociología Aplicada*, (119)
- Rico Romero, J. I. (2011). *¿Qué significa el absentismo escolar en el polígono de cartuja-almanjáyar? hablan las personas*. Unpublished manuscript.
- Rosanvallón, P. (1995). *La nueva cuestión social. repensar el estado-providencia*. Buenos Aires: Manantial.
- Subirats, J. (2006). In Ponencia en el VI Seminario Investigación-Ciencia Política. (Ed.), *¿Es el territorio urbano una variable significativa en los procesos de exclusión e inclusión social?*
- Vaquero Heredia, G., Montes Calzada, E., & Minguez Peña, I. (2013). In Documento electrónico (Ed.), *El programa hacer-Hola. una estrategia de intervención socio-educativa global con los menores de almanjáyar*. II Jornadas de Educación Social en el Sistema Educativo:

21. ESTATUS SOCIOMÉTRICO DE NIÑOS ADOPTADOS Y DE NIÑOS EN ACOGIMIENTO RESIDENCIAL

Yolanda Sánchez-Sandoval

Laura Verdugo Ramírez

Resumen.

Un buen indicador del desarrollo infantil es la aceptación por los iguales. En este trabajo se analiza el grado de aceptación por sus iguales de niños y adolescentes adoptados y en acogimiento residencial. La muestra está compuesta por 80 niños adoptados, 100 chicos en acogimiento residencial, y 153 compañeros que viven con sus familias biológicas (con edades comprendidas entre 8 y 18 años). Los datos sociométricos fueron obtenidos a partir de entrevistas personales a todos los compañeros de aula (n=3545), siendo cada uno clasificado en uno de los cinco estatus sociométricos (preferido, rechazado, ignorado, controvertido y promedio). Los datos indican una buena aceptación social de los adoptados y acogidos residencialmente, aunque son rechazados en mayor medida que sus compañeros. También presentamos la relación con otras variables psicológicas: la preferencia social es mayor a medida que los chicos presentan menores problemas emocionales y comportamentales, mayor autoestima y mayor satisfacción vital.

Palabras clave: **adopción**, acogimiento residencial, aceptación social, estatus sociométrico.

A I C E
ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Introducción

Tanto la adopción como el acogimiento residencial son medidas de protección a la infancia que procuran aportar a los niños y niñas que lo necesiten un contexto saludable de desarrollo y alternativo, temporal o permanentemente, a su familia biológica. En las últimas décadas se ha avanzado notablemente en los procedimientos y ejecución de tales medidas, promoviendo así que su puesta en marcha se realice con las máximas garantías de éxito posible. Son muchos los indicadores de éxito que podríamos manejar para la evaluación de tales medidas, como por ejemplo la satisfacción de las familias con la adopción realizada (Sánchez-Sandoval, 2011). En este caso, y para este trabajo, tomaremos como indicador la aceptación social de los niños por sus iguales.

La aceptación social es un muy buen indicador del ajuste personal del individuo. En el caso de los niños y adolescentes, el grupo de iguales va a ser, junto con la familia

y la escuela, uno de los principales referentes para el desarrollo. Sentirse aceptado por los iguales, por tanto, tendrá durante la infancia y adolescencia importantes y positivas repercusiones para el desarrollo psicológico. Así, y como destacan algunos autores (Díaz-Aguado y Martínez, 2006; Martín y Muñoz de Bustillo, 2009), mantener una relación adecuada con los iguales tiene múltiples beneficios para el desarrollo cognitivo, afectivo y social de los individuos. Como otros autores han indicado, el rechazo entre iguales en el contexto escolar genera consecuencias negativas a nivel emocional, tales como depresión o baja satisfacción con la vida (Estévez, Martínez y Jiménez, 2008).

Una forma de estudiar la integración de los alumnos en su grupo de iguales es a través del análisis del estatus sociométrico. El estatus sociométrico indica la posición social de un individuo en relación a un grupo específico. Este estatus sociométrico puede evaluarse utilizando diferentes métodos de medida (García-Bacete, 2006; Muñoz, Moreno y Jiménez, 2008), siendo el método de nominaciones el más habitual. En este procedimiento, un primer paso es que cada alumno nombre a los compañeros con los que le gusta estar y con los que no le gusta estar. A partir de esta información, se contabiliza el número de elecciones positivas y negativas que recibe cada alumno. Teniendo en cuenta estos datos es posible elaborar un índice de preferencia social (número de elecciones positivas menos número de elecciones negativas) y un índice de impacto social (recuento de elecciones positivas y negativas). Con estos datos es posible clasificar a los alumnos según sus diferentes estatus sociométricos (Coie y Dodge, 1983; Coie, Dodge y Copotelli, 1982). Así, cada chico o chica de la clase quedará clasificado como preferido (preferencia social positiva y alto impacto), rechazado (preferencia social negativa y alto impacto), ignorado (baja preferencia social), controvertido (preferencia social media y alto impacto social) o, por último, el resto de chicos como promedios.

Aunque muchos estudios muestran los enormes beneficios de la adopción en la adaptación familiar y en el desarrollo psicológico (Sánchez-Sandoval, León y Román, 2012), otros también muestran algunas dificultades manifestadas por los niños adoptados (Juffer y van IJzendoorn, 2005; Juffer, van IJzendoorn y Palacios, 2011). Igualmente, han sido identificados mayores problemas en muy distintos ámbitos del desarrollo de los chicos en acogimiento residencial (Sánchez-Sandoval y Palacios, 2012). Estudios con chicos en protección en nuestro país han mostrado que sólo es una pequeña proporción de niños en acogimiento residencial los que se encuentran en el rango clínico en cuanto a la manifestación de problemas conductuales y emocionales (Fernández-Molina, del Valle, Fuentes, Bernedo y Bravo, 2011). En cuanto a la aceptación social por parte de los iguales, recientemente Palacios, Moreno y Román (2011) han mostrado que los niños institucionalizados, en comparación con niños de adopción internacional y niños viviendo con familia biológica, tenían más problemas con sus iguales, competencias sociales más pobres y un peor estatus sociométrico.

Las investigaciones con población general aportan mucha información sobre las características personales de los chicos y chicas más o menos preferidos por sus iguales.

Una de las variables que reiteradamente aparece en los estudios, como relacionada con el estatus de los chicos entre sus iguales, es el ajuste escolar. Entre los alumnos rechazados por sus iguales se encuentran, en mayor medida, alumnos con más dificultades académicas, mayor fracaso y abandono escolar (Hatzichristou y Hopf, 1996). Este fracaso escolar puede deberse, en este grupo, a diferentes factores (Cava y Musitu, 2000). Por un lado, es posible que cuando los chicos se encuentran aceptados por sus iguales aumente su motivación de logro académico y su motivación por participar en tareas de aprendizaje. Recientemente han mostrado que la percepción negativa de la escuela se asocia positivamente con la violencia escolar, mientras que la autoestima escolar se encuentra negativamente asociada con la violencia (Martínez, Musitu, Amador y Monreal, 2012). En segundo lugar, hay habilidades personales implicadas tanto en la conducta socialmente competente, como en el ajuste académico. Entre estas habilidades se encuentran, por ejemplo, la autorregulación, el control de impulsos, las conductas de ayuda y cooperativas, o la autoconfianza. Y, por último, la evaluación que realizan profesores e iguales suele ser bastante coincidente, de manera, que suelen ser los mismos chicos los que sean evaluados más negativamente, recibiendo menos apoyo, tanto por profesores como por iguales. Si nos fijamos en los chicos con una mayor preferencia social encontramos, sin embargo, mejores resultados académicos y, en general, una mayor adaptación escolar. Las relaciones entre compañeros y profesores que se establecen en el aula suponen un requisito para que una tarea académica resulte eficaz (Fernández, 1998).

Otro rasgo que suele caracterizar a los chicos preferidos, además de la buena adaptación escolar, es un comportamiento más adaptativo: interactúan adecuadamente con los compañeros, tienen capacidad para ayudar, cooperar, resolver conflictos y respetar normas y autoridad (Díaz-Aguado, 2003; García-Bacete, 2007; Trianes, Muñoz y Jiménez, 2007). En cuanto a los chicos rechazados, manifiestan más comportamientos agresivos y disruptivos, de manera que suelen ser percibidos por el profesorado como más problemáticos (Álvarez, Álvarez, Castro, Campo y Fueyo, 2008). Los niños rechazados tienen dificultades para relacionarse adecuadamente con los iguales, para comportarse en situaciones grupales así como para adaptarse a las demandas académicas y a la autoridad del profesor (Díaz-Aguado, 2003). Estudios con muestras adoptivas han mostrado que los chicos adoptados identificados por sus iguales como controvertidos o rechazados tenían significativamente mayores problemas externalizados que los adoptados identificados por sus iguales como populares, promedios o ignorados (Juffer, Stams, y van IJzendoorn, 2004).

El objetivo de ese trabajo es conocer la aceptación entre los iguales que tienen niños adoptados y niños en acogimiento residencial. Las relaciones entre iguales se analizarán contemplando el estatus sociométrico que cada chico o chica tiene en su grupo aula. Además, se completará el perfil de cada estatus con características sociodemográficas, y se intentarán identificar otros indicadores referentes al ajuste académico y ajuste personal relacionados con dicho estatus.

Método

Participantes

Participaron 3 grupos de niños y adolescentes: adoptados, compañeros y en acogimiento residencial.

1. El grupo de adoptados estaba formado por 80 niños. La media de edad era de 11.04 años ($DT=2.25$). Estos niños residentes en Andalucía fueron adoptados por familias de esta comunidad cuando tenían entre 0 y 4 años (como media 5,4 meses de edad). Un 6,3% fue adoptado junto a algún hermano y un 20% presentaba alguna discapacidad física, psíquica y/o sensorial. Un 22,8% de las familias sabe que sus hijos recibieron malos tratos antes de la adopción.
2. Además se seleccionó un niño y una niña de la misma clase de cada uno de los adoptados, formando así el grupo Compañeros. Este grupo, formado por 153 chicos, tenía una media de edad de 10.99 años ($DT=2.23$).
3. Un tercer grupo lo forman 100 chicos que vivían en acogimiento residencial en la comunidad andaluza. Se realizó un muestreo representativo teniendo en cuenta la titularidad y el tamaño de los centros, así como las edades de los chicos. Eran chicos con una media de edad de 12.18 años ($DT=2.41$). En cada uno de los tres grupos la mitad de la muestra eran chicos y la otra mitad chicas.

Además, para la elaboración de los datos sociométricos de estos chicos participaron todos los niños y niñas escolarizados en sus respectivas aulas, un total de 3545 niños (de entre 8 y 18 años) de 145 aulas.

Medidas

Los datos de este trabajo han sido aportado por tres tipos de fuentes: los iguales, los profesores y los propios chicos. A continuación presentamos los instrumentos utilizados para la recogida de datos.

1. Iguales:

Los datos sociométricos fueron recogidos a través de la información aportada por todos los niños de cada una de las clases. Cada chico o chica tuvo que nombrar a los tres compañeros de clase que más les gustaban y a los tres menos deseados para compartir experiencias y necesidades personales, lúdicas y académicas. Siguiendo el procedimiento de Coie y Dodge (1983), se calcularon los índices de preferencia, rechazo e impacto social. Con estas puntuaciones cada niño fue asignado a una de las cinco categorías de estatus sociométrico: preferido, promedio, rechazado, controvertido e ignorado.

2. Profesores

El ajuste escolar ha sido medido a través del (Classroom Behavior Inventory (CBI) (Schaefer y Edgerton, 1978; Schaefer, Edgerton y Aaronson, 1978). Este instrumento mide la adaptación de los niños al aula tanto académica como socialmente. En su

versión para edad escolar tiene 42 ítems, que deben ser valorados en una escala de 1 a 5. Consta de diez subescalas: inteligencia, creatividad/curiosidad, orientación a la tarea, distracción, independencia, dependencia, extroversión, introversión, consideración y hostilidad. Además, puede trabajarse con una única puntuación total, que en sus valores medios oscilaría entre 1 y 5, correspondiendo las puntuaciones superiores con actitudes y comportamientos valorados positivamente en el contexto escolar. Esta puntuación total es la que utilizaremos para este trabajo. El Análisis de fiabilidad muestra un índice alto de consistencia interna ($\alpha=.95$).

La manifestación de problemas se ha evaluado con el Revised Rutter Teacher Scale (Hogg et al., 1997). La versión utilizada cuenta con 59 ítems. Está compuesta de varias subescalas (problemas de comportamiento, problemas emocionales, problemas de hiperactividad y problemas en el comportamiento prosocial), además de la puntuación global. Las puntuaciones pueden oscilar entre 0 y 2 (representando las mayores puntuaciones una presencia mayor de problemas). Su análisis psicométrico muestra una alta consistencia interna ($\alpha = .94$).

3. Autoinformes de los chicos

Autoestima. Se evaluó a través de la Escala de autoestima de Rosenberg (1965) (Rosenberg's Self-Esteem Scale). Consta de 10 ítems que expresan sentimientos positivos y negativos hacia uno mismo, respecto a los que hay que manifestar su acuerdo o desacuerdo (en una escala Likert de 1 a 4); las puntuaciones más elevadas reflejan una autoestima más positiva. La fiabilidad de la escala es aceptable ($\alpha=.74$).

Satisfacción Vital. Se midió con la Escala de Satisfacción Vital (SLSS, Student's Life Satisfaction Scale Hueber, 1991). Consta de 7 ítems, que presentan pensamientos y sentimientos que manifiestan un mayor o menor bienestar con la vida que se está llevando. En una escala Likert, tienen que señalar en qué medida se han sentido así durante las últimas semanas (Nunca, A veces, Con frecuencia, Casi siempre). Puntuaciones más altas indican una mayor satisfacción con el modo en que está transcurriendo sus vidas. En nuestro trabajo la fiabilidad del instrumento es alta ($\alpha=.83$).

Problemas emocionales y de comportamiento. Fueron medidos con el Youth Self Report (YSR Achenbach, 1991). El YSR es un autoinforme muy utilizado en investigaciones con adolescentes y que evalúa competencias y problemas de conductas. Respecto a las competencias, mide la participación en actividades y contextos sociales y el logro obtenido. En la segunda parte del instrumento, 119 ítems presentan problemas de conducta y conductas deseables, respecto a los cuales los informantes tienen que valorar si se han sentido así en los últimos seis meses (0: No es verdad, 1: Algo verdadero, 2: Muy verdadero). El ajuste psicológico puede extraerse de diferentes medidas. En primer lugar, es posible obtener una puntuación total de conductas problema y una puntuación de conductas deseables. Además, los ítems se agrupan en varias escalas o síndromes de "banda estrecha": depresión/ansiedad, conducta delictiva, conducta agresiva/antisocial, quejas somáticas, problemas de pensamiento, problemas

de relación y búsqueda de atención. Por último, dos factores de segundo orden o síndromes de “banda ancha” nos informan de problemas de internalización (quejas somáticas, ansiedad/depresión y aislamiento) y de externalización (conducta delictiva y conducta agresiva). En este trabajo hemos utilizado sólo la puntuación total. El análisis de fiabilidad del YSR en nuestro estudio presenta una elevada consistencia interna ($\alpha=.94$).

Procedimiento

Se contactó con las familias adoptivas y con los centros de acogimiento residencial seleccionados a través de una carta, enviada desde la Dirección General de Atención al Niño de la Junta de Andalucía, que explica los objetivos del estudio y pide su colaboración. Posteriormente, las familias y los directores de los centros fueron telefoneados por el equipo encargado de la recogida de datos, y se concertó una cita para visitarles en sus casas y en los centros. Además, se les informó del interés de visitar el centro escolar de los chicos, entrevistar al tutor y administrar a los chicos algunas pruebas. Se pidió la colaboración a los directores de los centros escolares para poder entrevistar a los tutores y alumnos.

Todos los centros de acogimiento residencial están ubicados en Andalucía. Se seleccionaron teniendo en cuenta los criterios de tamaño del centro y titularidad, estando representados centros de todas las provincias andaluzas.

Resultados

Estatus sociométrico y grupo

En primer lugar, se calcularon cuatro índices para cada uno de los 3545 niños participantes:

1. Puntuación estandarizada elecciones positivas (se calculó el número de nominaciones positivas que tuvo cada uno, y se estandarizó en relación a las nominaciones positivas del grupo aula perteneciente).
2. Puntuación estandarizada elecciones negativas (se calculó el número de nominaciones negativas que tuvo cada uno, y se estandarizó en relación a las nominaciones negativas del grupo aula perteneciente).
3. Preferencia Social: Resta de las puntuaciones estandarizadas positivas menos las negativas.
4. Impacto Social: Suma de las puntuaciones estandarizadas positivas y las negativas.

En la tabla 1 se muestran los estadísticos descriptivos de estas variables estandarizadas.

	<i>N</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Media</i>	<i>Desv. típ.</i>
Nominaciones positivas	3545	-2,07	4,83	0	,97
Nominaciones negativas	3545	-1,49	4,99	0	,97
Preferencia Social	3545	-2,48	4,69	0	,97
Impacto Social	3545	-4,56	3,31	0	,97

Tabla 1. Datos descriptivos de las variables sociométricas

En la figura 1 aparecen representadas dichas puntuaciones para cada uno de los tres grupos analizados (adoptados, compañeros, acogimiento residencial). Los ANOVA realizados muestran diferencias significativas en las cuatro comparaciones ($F(2,330)=9,027$; $p=.000$; $F(2,330)=13,682$; $p=.000$; $F(2,330)=17,137$; $p=.000$; $F(2,330)=3,969$; $p=.002$, respectivamente).

En primer lugar, los chicos adoptados y los chicos en acogimiento residencial reciben menos nominaciones positivas que los compañeros. En cuanto a las nominaciones negativas recibidas, los en acogimiento residencial reciben significativamente más que los adoptados y los compañeros. Los adoptados también reciben más nominaciones negativas que sus compañeros. La tercera variable indica que los adoptados y los chicos en acogimiento residencial son menos preferidos socialmente que los compañeros del grupo control. En estas tres comparaciones, las pruebas *post hoc* de Bonferroni muestran diferencias significativas entre las puntuaciones del grupo de compañeros y los otros dos grupos ($p<.001$). Por último, estos dos grupos (adoptados y en acogimiento residencial) tienen un mayor impacto social en sus aulas que el grupo control de compañeros. Las pruebas *post hoc* de Bonferroni muestran diferencias significativas entre las puntuaciones del grupo de compañeros y del grupo en acogimiento residencial ($p<.001$).

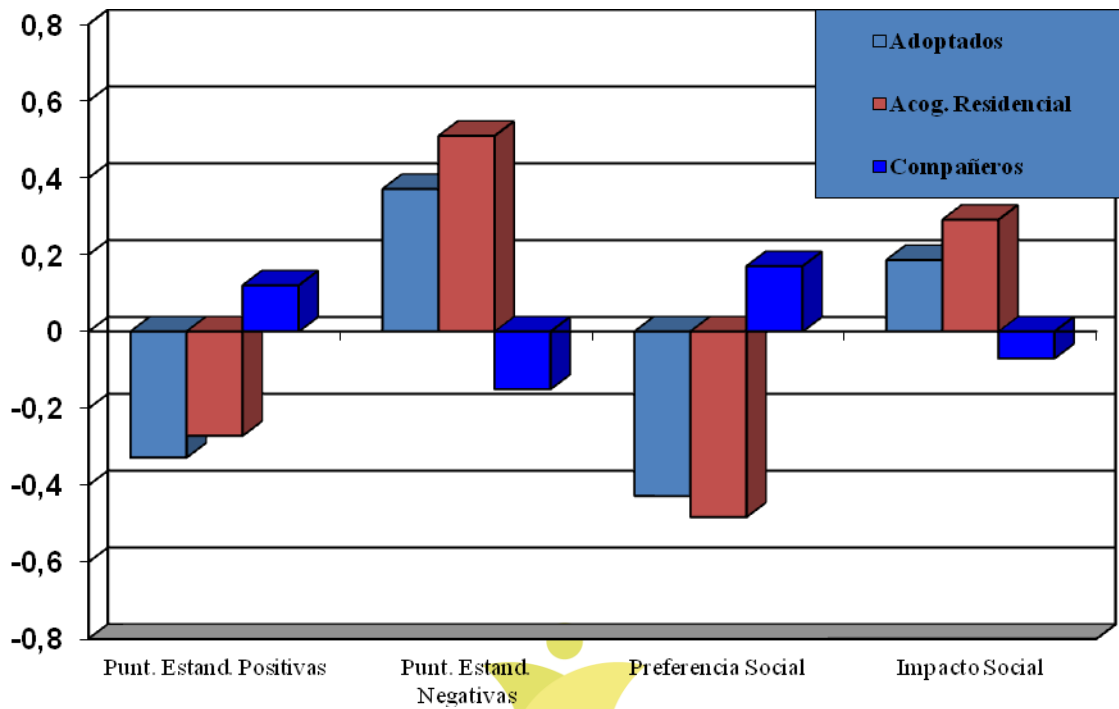


Figura 1. Comparaciones entre grupos de las puntuaciones sociométricas estandarizadas.

Teniendo en cuenta las preferencias positivas y negativas recibidas por cada chico y chica por parte de sus compañeros de aula, se procedió a clasificar a cada uno de los 3545 chicos participantes en uno de los cinco estatus sociométricos. Tras el Análisis de frecuencias del estatus sociométrico de los chicos de las 145 aulas, la proporción de cada estatus quedó representada como se muestra en la figura 2: además de un 58.8 % de chicos promedios, encontramos un 12.2% de chicos preferidos, un 12.6% de chicos rechazados, un 11.5% de ignorados y un 4.9% de controvertidos.

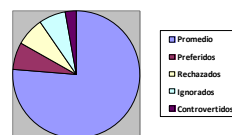


Figura 2. Distribución de estatus sociométrico (N=3545).

Se ha analizado la distribución de estatus sociométricos en los grupos objeto de

estudio (adoptados, acogimiento residencial, compañeros), y se han encontrado diferencias significativas entre ellos ($\chi^2(8) = 57.40, p < .001$). La distribución de estatus sociométricos en los grupos de adoptados y chicos en acogimiento residencial se muestra en las figuras 3 y 4. Como era de esperar, el grupo control de compañeros presenta una distribución similar al total de entrevistados. Las diferencias más llamativas se refieren a la proporción de chicos rechazados en cada grupo. Mientras que en el total de la muestra un 12.6% se sitúa en la categoría de rechazado, en el grupo de adoptados este rechazo lo representan la cuarta parte de ellos (26.3%). La tercera parte de los chicos en acogimiento residencial (33%) es rechazado por sus compañeros de aula.

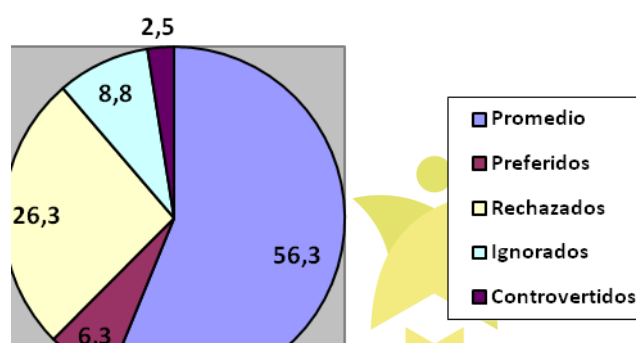


Figura 3. Distribución de estatus sociométrico en los adoptados (N=80)

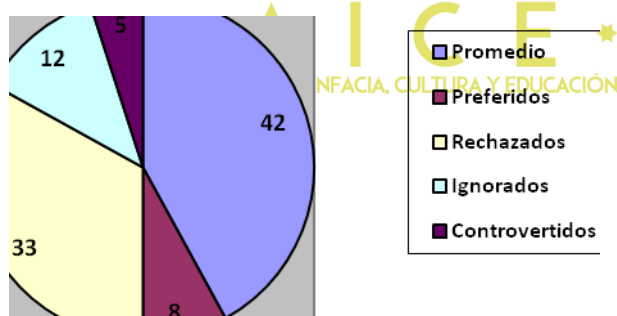


Figura 4. Distribución de estatus sociométrico en los en acogimiento residencial (N=100)

Entre los chicos adoptados, la proporción de chicos preferidos es inferior a lo esperado. En este grupo hay menos niños ignorados y controvertidos. Por último, la proporción de niños promedios es semejante a la distribución general. En el caso de los chicos en acogimiento residencial, es también inferior la proporción de chicos preferidos. La proporción de ignorados y controvertidos es semejante a la distribución

general. Por último, y como indican los datos, la proporción de chicos promedios entre los chicos en acogimiento residencial es inferior a la distribución general.

Estatus sociométrico y características sociodemográficas

Al analizar algunas características sociodemográficas, encontramos diferencias relacionadas con la edad y el género de los chicos y chicas de los diferentes estatus. La prueba de chi-cuadrado indica diferencias significativas en la distribución por género en los distintos estatus ($\chi^2(4)=12,435$, $p=.014$). Mientras que en el total de la muestra, la proporción de chicos y chicas está muy compensada, las proporciones de chicos son muy superiores a las de chicas en los estatus de rechazados (62.5%) y controvertidos (65%). En el grupo de los preferidos se encuentra una mayor proporción de chicas (72.4%) que lo esperado en relación con su distribución en la muestra (49.2%). Las diferencias de edad entre los chicos de los diferentes estatus no llegan a ser significativas estadísticamente ($F(4,322)=2,094$, $p=.08$).

	Promedio	Preferido	Rechazado	Ignorado	Controvertido	Total
Género						
Chico	47,8%	27.6%	62.5%	56.7%	65.0%	50.8%
Chica	52,2%	72.4%	37.5%	43.3%	35.0%	49.2%
Edad						
Media (DT)	11,38 (2,24)	11.72 (3.09)	10,78 (2,27)	11,53 (2,43) *	12,35 (1,95)	11,37 (2,35)

Tabla 2. Datos sociodemográficos de los Estatus Sociométricos

Al analizar las diferencias por género en cada uno de los tres grupos de chicos, las diferencias son significativas en el grupo de chicos en acogimiento residencial ($X^2(4)=16,350$, $p=.003$), en el mismo sentido que en el total de la muestra. En la figura 6 se muestra para cada uno de los subgrupos (adoptados, en acogimiento residencial y compañeros) la proporción de chicos y chicas que hay en cada uno de los estatus. Los datos muestran que también en los grupos de adoptados y en acogimiento residencial las chicas son mejor aceptadas por sus iguales que los chicos.

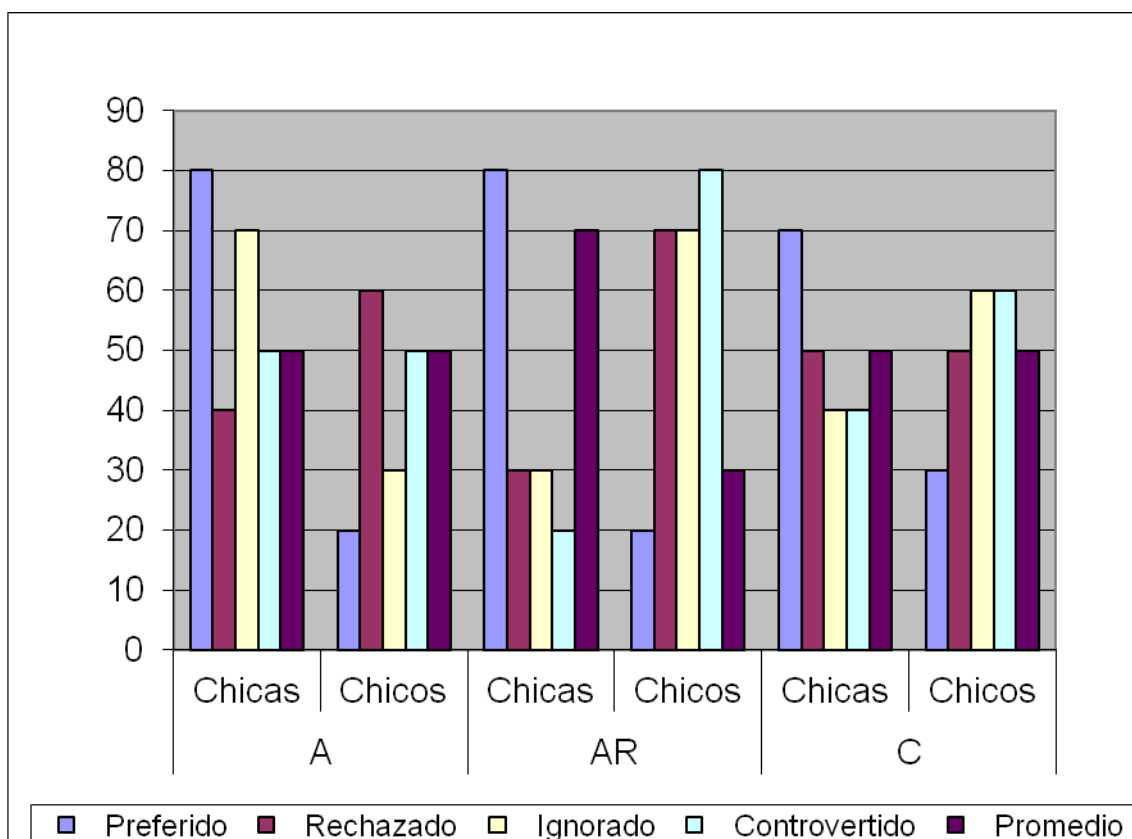


Figura 5. Proporción de género en cada estatus por grupo

En el caso del grupo de niños adoptados, hemos analizado si la aceptación de estos niños por parte de sus iguales se relaciona con algunas variables relacionadas con la adopción. No hay diferencias en dicha aceptación en función a la edad con la que fueron adoptados, si fueron adoptados en solitario o junto a algún hermano, a si presentan discapacidad física, psíquica o sensorial, o al tiempo de institucionalización antes de la adopción ($p > .05$ en todas las comparaciones).

Estatus sociométrico y ajuste personal y escolar

Se han analizado las correlaciones entre las variables de estatus sociométrico (nominaciones positivas, nominaciones negativas, preferencia e impacto) y las variables de ajuste escolar y personal. En la tabla 3 se muestran todas las correlaciones, que como puede observarse son, en su mayoría, significativas a nivel estadístico.

En primer lugar, hay que destacar que la valoración que los chicos reciben de sus iguales correlaciona significativamente con la evaluación que los profesores hacen de ellos. Así, según el CBI (Classroom Behavior Inventory), a medida que los profesores han evaluado más positivamente el ajuste escolar de sus alumnos es mayor el número de nominaciones positivas recibidas por sus iguales, menor el número de nominaciones negativas, mayor la preferencia social y menor el impacto. También, la aceptación de los niños por parte de sus iguales correlaciona significativamente con la manifestación

de problemas (RRTS) evaluada por sus profesores: son menos preferidos los niños que más problemas de comportamiento y emocionales manifiestan.

En segundo lugar, la aceptación de los chicos por parte de sus iguales también correlaciona con las autovaloraciones que ellos mismos realizan. Como se muestra en la tabla, a puntuaciones más altas de autoestima encontramos más nominaciones positivas, menos nominaciones negativas y una mayor preferencia social. También encontramos que a medida que los niños están más satisfechos con sus vidas se incrementa la preferencia de sus iguales por ellos. Por último, cuando son los propios chicos los que valoran la cantidad de problemas emocionales y comportamentales que manifiestan, también encontramos importantes correlaciones significativas con la aceptación por parte de sus iguales: son preferidos los chicos que se perciben a sí mismos como menos problemáticos.

		+ Nom.	- Nom.	Prefe r.	Imp.	CBI	RRT S	AE	SLSS
Iguales	Nom . +	1							
	Nom . -	-,314*	1						
	Prefe r	,719*	-,875*	1					
	Imp.	,340*	,763*	-,376*	1				
Profesor es	CBI	,334*	-,429*	,474*	-,259*	1			
	RRT S	-,289*	,470*	-,480*	,321*	-,822*	1		

		*		*		*			
Auto informes	AE	,190* *	- ,217* *	,260* *	-,106	,323* *	- ,230* *	1	
	SLS S	,116	- ,189* *	,196* *	-,123	,214* *	- ,213* *	,481* *	1
	YSR	- ,224* *	,227* *	- ,307* *	,117	- ,298* *	,290* *	- ,556* *	- ,424* *

Tabla 3. Correlaciones entre variables de Estatus Sociométrico y Ajuste Escolar y Personal

Discusión

El objetivo de este trabajo era analizar el estatus sociométrico de un grupo de chicos y chicas de edades comprendidas entre los 8 y los 18 años. Los resultados han permitido establecer una tipología de estatus en función de las nominaciones positivas y negativas recibidas por cada alumno. Se ha contribuido a perfilar las características de cada uno de los cinco estatus (preferido, rechazado, ignorado, controvertido y promedio) teniendo en cuenta variables sociodemográficas y, sobre todo, de ajuste personal y escolar. Además, se han encontrado diferencias de estatus sociométrico entre los grupos de niños adoptados y de niños institucionalizados en relación con el resto de iguales.

Como otros investigadores han mostrado, cada estatus sociométrico ha sido caracterizado por distintos patrones comportamentales que influyen en la calidad de las relaciones sociales. La adaptación escolar y la manifestación de problemas se relacionan claramente con los distintos estatus, destacando las diferencias entre los estatus de preferido y de rechazado. En primer lugar, el rechazo entre iguales muestra una fuerte relación con los problemas de comportamiento. Una fortaleza de nuestro trabajo es que contamos con diferentes fuentes de información (el propio chico o chica, iguales y profesores). En este caso, nuestros datos muestran que los niños que son rechazados por sus iguales muestran una mayor cantidad de problemas externalizados e internalizados, tanto cuando los problemas son evaluados por el profesor como por los propios chicos. Estos datos coinciden con los de otros trabajos (Díaz-Aguado, 2003; García-Bacete, 2007; Trianes, Muñoz y Jiménez, 2007).

Al igual que en otros estudios (Hatzichristou y Hopf, 1996), nuestros datos muestran que la preferencia entre iguales se relaciona con un mejor ajuste escolar. La adaptación escolar, medida por un instrumento tan completo como es el *Classroom Behavior Inventory*, que evalúa diferentes dimensiones del ajuste escolar, es significativamente más positiva entre los chicos que reciben más nominaciones positivas y menos negativas. Además, la aceptación entre iguales tiene importantes implicaciones para el bienestar psicológico, como nuestros datos muestran, está relacionada con un incremento en la autoestima. Otros estudios, acerca de ajuste y bienestar emocional, habían constatado que los niños rechazados por sus compañeros presentan una autoestima menos favorable que la de sus compañeros bien adaptados socialmente (Cava y Musitu, 2001).

Utilizando la técnica de nominación por los iguales, los datos de este trabajo muestran que la adaptación social de buena parte de los niños adoptados es bastante positiva. Si sumamos la proporción de niños adoptados que se sitúan en el grupo de promedios y la proporción de chicos adoptados elegidos como preferidos, se obtiene un 62.6%. Es decir, los dos tercios de los chicos adoptados son bien aceptados en sus aulas. El grupo de adoptados es, sin duda, un grupo heterogéneo en este sentido, así lo indica la sobrerrepresentación de rechazados en el grupo de adoptados (de un 26.3% frente al 12.6% en el total de la muestra estudiada). Dada la importancia de las buenas relaciones con los iguales y de la aceptación en el grupo, entendemos que este subgrupo de adoptados, los rechazados, se encuentra en una potencial situación de riesgo social en cuanto a su desarrollo psicológico se refiere.

Muchos estudios han documentado que los niños adoptados están en riesgo de manifestar mayores problemas de conducta (Juffer, van IJzendoorn y Palacios, 2011). Si, como se demostró, los problemas de conducta se relacionan con la preferencia social de los iguales, los chicos adoptados pueden estar en riesgo también de ser menos preferidos por sus iguales, con las consecuencias nocivas que esto tiene para el bienestar y desarrollo personal.

Cuando nos centramos en el grupo de acogimiento residencial, encontramos datos algo más negativos. Nos referimos a que una menor proporción de ellos se encuentra entre los chicos aceptados. Si tenemos en cuenta tanto a los niños de este grupo promedios como preferidos, justo la mitad de los niños en acogimiento residencial sería aceptado por sus iguales, mientras que esta situación asciende al 83.1% de la muestra total. Las puntuaciones estandarizadas ya indicaban muchas menos nominaciones positivas para este grupo, más nominaciones negativas, menor preferencia social y mayor impacto en el aula. Nuestra conclusión es que este grupo está en un mayor riesgo de experimentar relaciones negativas con sus iguales. Es muy probable que el grupo de chicos en acogimiento residencial haya tenido una historia personal con mayores dificultades en el plano de lo emocional, pero también para el aprendizaje de comportamientos adaptativos. Como indicaban Dodge, Bates y Pettit (1994), los niños maltratados pueden tener dificultad para prestar atención a claves

sociales relevantes, por ejemplo, interpretando hostilmente la conducta de otros, y pueden carecer de estrategias comportamentales competentes en la solución de problemas interpersonales. Estas dificultades pueden estar repercutiendo en el mayor rechazo que este grupo de niños en acogimiento residencial recibe de sus compañeros de aula.

La mayor limitación que encontramos a nuestro trabajo es que los resultados que presentamos proceden de análisis preliminares. Se necesita ampliar y profundizar en los análisis estadísticos de los datos y en la discusión de los mismos. Es nuestra intención seguir avanzando en el estudio de estas muestras para obtener un perfil más completo de los diferentes grupos, con el fin de poder desarrollar estrategias preventivas para la buena integración social de los niños del sistema de protección.

Referencias Bibliográficas

- Achenbach, T. M. (1991). *Manual for the YSR and 1991 Profile*. Burlington, VT: University of Vermont.
- Álvarez, E., Álvarez, M., Castro, P., Campo, M.A., y Fueyo, E. (2008). Funcionamiento de la integración en la Enseñanza Secundaria Obligatoria según la percepción del profesorado. *Psicothema*, 20(1), 56-61.
- Cava, M.J. y Musitu, G. (2001). Autoestima y percepción del clima escolar en niños con problemas de integración social en el aula. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 54(2), 297-311.
- Coie, J.D., y Dodge, K.A. (1983). Continuities and changes in children's social status: A five-year longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29, 261-281.
- Coie, J.D., Dodge, K.A., y Copotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18(4), 557-570.
- Díaz-Aguado, M.J. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- Díaz-Aguado, M.J., y Martínez, R. (2006). La reproducción intergeneracional de la exclusión social y su detección desde la educación infantil. *Psicothema*, 18, 378-383.
- Dodge, K.A., Bates, J.E. y Pettit, G.S. (1994). Effects of physical maltreatment on the development of peer relations. *Development and Psychopathology*, 6, 43-55.
- Estévez, E., Martínez, B. y Jiménez, T. (2009). Las Relaciones sociales en la Escuela: El Problema del Rechazo Escolar. *Psicología Educativa*, 15(1), 5-12.
- Fernández-Molina, M., del Valle, J., Fuentes, M., Bernedo, I. y Bravo, A. (2011). Problemas de conducta de los adolescentes en acogimiento preadoptivo, residencial y con familia extensa. *Psicothema*, 23, 1, 1-6.

- García-Bacete, F.J. (2006). La identificación de los alumnos rechazados. Comparación de métodos sociométricos de nominaciones bidimensionales. *Infancia y Aprendizaje*, 29(4), 437-451.
- García-Bacete, F.J. (2007). La identificación de los alumnos rechazados, preferidos, ignorados y controvertidos en el aula. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 60(1-2), 25-46.
- Hogg, C., Rutter, M. y Richman, N. (1997). Emotional and behavioural problems in children. En I. Sclare (Ed.), *Child psychology portfolio*. Windsor: NFER-Nelson.
- Huebner, E.S. (1991). Further validation of the Students Life Satisfaction Scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 9, 363-368.
- Juffer, F., Stams, G.J.M. y van IJzendoorn (2004). Adopted children's problem behavior is significantly related to their ego resiliency, ego control, and sociometric status. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(4), 697-706.
- Juffer, F. y van IJzendoorn, M.H. (2005). Behavior problems and mental health referrals of international adoptees: a meta-analysis. *Journal of the American Medical Association*, 293 (20), 2501-2515.
- Juffer, F., van IJzendoorn, M.H. y Palacios, J. (2011). Recuperación de niños y niñas tras su adopción. *Infancia y Aprendizaje*, 34, 3-18.
- Martín, E. y Muñoz de Bustillo, M. C. (2009). Un análisis contextual de la preferencia y el rechazo entre iguales en la escuela. *Psicothema*, 21(3), 439-445.
- Martínez, B., Musitu, G., Amador, L.V. y Monreal, M.C. (2012). Estatus sociométrico y violencia escolar en adolescentes: implicaciones de la autoestima, la familia y la escuela. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(2), 55-66.
- Muñoz, V., Moreno, M.C., y Jiménez, I. (2008). Las tipologías de estatus sociométrico durante la adolescencia: contraste de distintas técnicas y fórmulas para su cálculo. *Psicothema*, 20(4), 665-671.
- Palacios, J., Moreno, M.C. y Román, M. (2013). Social competence in internationally adopted and institutionalized children. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(2), 357-365.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent selfimage*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Sánchez-Sandoval, Y. (2011). Satisfacción con la adopción y sus repercusiones en la vida familiar. *Psicothema*, 23(4), 630-635.
- Sánchez Sandoval, Y., León, E., y Román, M. (2012). Adaptación familiar de niños y niñas adoptados internacionalmente. *Anales de Psicología*, 28 (2), 558-566.

- Sánchez-Sandoval, Y. y Palacios, J. (2012). Problemas emocionales y comportamentales en niños adoptados y no adoptados. *Clínica y Salud*, 23(3), 221-234.
- Schaefer, E. S. y Edgerton, M. D. (1978). *Classroom Behavior Inventory - Preschool Form*. Universidad de North Carolina, Chapel Hill.
- Schaefer, E. S., Edgerton, M. D. y Aaronson, M. (1978). *Classroom Behavior Inventory*. Universidad de North Carolina, Chapel Hill.
- Trianes, M.V., Muñoz, A.M., y Jiménez, M. (2007). *Las relaciones sociales en la infancia y en la adolescencia y sus problemas*. Madrid: Pirámide.



22. LAS FALACIAS EN EL MUNDO DE LA EDUCACIÓN DEL MENOR

Sebastián Navarro Tauste

Resumen

Cuando llega la hora de analizar los datos de los informes, tanto externos como internos, sobre el funcionamiento de los sistemas educativos, los responsables de hacerlo se dejan llevar por una serie de ideas implícitas (falacias y estereotipos) sobre la educación que dificultan sobre manera tanto los procesos de análisis como los de mejora.

Después de exponer descriptivamente algunos de ellos, el autor expone las influencias que los distintos medios de comunicación social (prensa, cine y tv) tienen en la consolidación y perpetuación de las falacias sobre la población en general y sobre los gestores de las políticas educativas en particular.

Palabras clave: Falacias, estereotipos y prejuicios en educación, Acoso y discriminación psicosociocognitiva, Efecto san mateo.

Introducción

Al analizar el funcionamiento de los sistemas educativos para diagnosticar las causas de los fracasos y proponer las pertinentes medidas de mejora, hemos podido observar incluso entre los propios profesionales de la educación, y que se proyectan, a veces de manera inconsciente y automática, una serie de ideas implícitas (falacias y estereotipos) sobre la educación que dificultan sobre manera tanto los procesos de análisis como los de mejora.

La complejidad del sistema educativo es de tal magnitud que ha hecho que la sociedad y las personas se formen unas ideas implícitas no necesariamente correctas o justificadas racionalmente. Se cae fácilmente, entonces, en los sesgos en el procesamiento del razonamiento, falacias, estereotipos y prejuicios, que en el campo de la educación son determinantes.

La gente y los políticos en general suelen cometer estos fallos de razonamiento defectuoso cuando realizan conjeturas e infieren deducciones o conclusiones erróneas, como son las falacias, simples errores de razonamiento o de pensamiento que dan lugar a unas conclusiones que parecen ciertas pero que en realidad son falsas. Se pueden obtener falacias en cualquier paso del proceso de racionalización: mientras se codifica la información (formulación de premisas), al entrar en razonamientos (conexión entre

premisas), o al sacar conclusiones (realizar deducciones). Por ejemplo, uno de los estereotipos más extendidos en las políticas educativas del mundo occidental que se obtienen sobre los menores son aquellos con problemas de aprendizaje, o sobre las discapacidades en general, como ocurre con cualquier otro estereotipo, y se basan en falacias cometidas por personas que en principio son inteligentes pero cometen errores de razonamiento. Una de las causas es la falta de información o la aceptación de información sesgada, porque no es lo mismo hacer política educativa desde un despacho que desde el contacto directo con el menor en el aula. Así ocurrió en USA donde la sociedad americana no fue consciente de los problemas de las personas con discapacidad hasta bien entrado el siglo XIX cuando Dorothea Dix, una profesora de a pie de aula, dio una conferencia en la Cámara Legislativa del estado de Massachusetts pidiendo un tratamiento más humano para las personas y los menores, especialmente, con discapacidad (Sinanson, 1992).

Por otra parte los medios de comunicación de masas (prensa, cine y televisión) reflejan y consolidan los estereotipos de cualquier cosa y de cualquier persona, siendo en el caso de las personas con discapacidades a las que nos la presentan como raras, anormales (es decir, como algo excluyente de la sociedad normal), carentes de motivaciones y deseos, de las dimensiones afectivas y emocionales, y siendo una carga para la sociedad en general y para la propia familia, un reflejo preciso de cómo estas personas sufren el rechazo social, el aislamiento, la infantilización y la falta de reconocimiento. De hecho los principales temas sociales de la igualdad de oportunidades, la rehabilitación, la aceptación, y el apoyo a las personas han sido tratados suficientemente en los medios, especialmente en las películas, de tal modo que, para aquellas personas que han tenido un contacto limitado con estas personas, constituyen una fuente muy importante de conocimiento del mundo de las discapacidades. Estos factores y la aceptación no-crítica de las representaciones mentales que de estas personas hacen los medios, han inducido a la gente a tener una idea errónea sobre los menores discapacitados en particular, y sobre los alumnos con problemas de aprendizaje en general.

Falacias y estereotipos típicos en nuestras escuelas

Entre las falacias más significativas que se tienen sobre el menor en nuestras escuelas están:

-la falacia de la proporción: se tiende a ignorar que la proporción de las personas menores con cualquier tipo de problemas es relativamente alta, porque la representación que se hace de ellos en los medios de comunicación es mucho menor (como lo es, también, la proporción de representaciones de las personas que llevan una vida adaptada

o que sólo tienen un atractivo físico regular). Por ejemplo, de ahí viene una explicación plausible del aumento de los casos de bulimia en la adolescencia mayor que en la edad adulta.

-la falacia de la parte por el todo (o de la división): lo que es cierto de un todo es necesariamente cierto para cada parte de ese todo. Así un alumno con una discapacidad concreta se supone que tendrá un comportamiento en todos los componentes de esa discapacidad, o que otro alumno distinto con esa misma discapacidad tendrá idéntico patrón comportamental al primero, como “*el caso Samantha*” (Kelman y Lester, 1997).

En “*el caso Samantha*”, Jon Westling, rector de la Universidad de Boston, perdió una demanda interpuesta contra su centro y por la política educativa demasiado restrictiva seguida con las personas con discapacidad. Para justificar su alto nivel de exigencia educativa y la falta de implicación del alumnado, inventó a la “*somnolienta Samantha*”, un estereotipo de alumna con problemas de aprendizaje que reunía las peores cualidades de este tipo de alumnos. Declaró públicamente al *New York Times*, 8 de abril de 1997, que la alumna le había dicho después de una clase que padecía un problema de aprendizaje en el área del procesamiento auditivo, y que necesitaba copia íntegra de los apuntes de clase, un asiento en la parte delantera del aula, más tiempo para los exámenes y una sala aparte para poder realizarlos. Dijo también que Amanda podía quedarse dormida en clase a causa de la medicación, de modo que tendría que darle el material que se perdiera mientras permanecía medio aturdida.

Como muchas otras instituciones docentes, la Universidad de Boston se estaba esforzando en un doble sentido: por establecer la mejor y la más justa adaptación curricular para los alumnos con problemas de aprendizaje, y por mejorar el nivel instruccional de todos sus alumnos. Si la adaptación es demasiado generosa, el alumno puede sentirse excesivamente dependiente de la ayuda y, por lo tanto, no estará probablemente preparado para hacer frente a las situaciones del mundo real, poniendo en peligro la reputación social e institucional de la escuela que concede el título. Si la adaptación no es suficiente, el centro no cumple con la normativa y no ofrece las mejores condiciones educativas a sus alumnos conculcando el principio universal de la igualdad de oportunidades. Este dilema no es fácil de resolver, pero en el caso de la Universidad de Boston hubiera sido más fácil si Jon Westling no hubiera caído en la falacia de la parte por el todo, creada por el inventado estereotipo de la “*somnolienta Samantha*”.

- la falacia del razonamiento diferenciado (o de la sustitución de roles): se refiere a un tipo de razonamiento cuya estructura y contenido cambian según la posición desde la que se está argumentando, aceptando dos líneas de razonamiento diferentes; una para los favorecidos y otra para los discriminados como puede verse en “*el caso Leonard*”

publicado en el periódico de la ciudad de Manchester *Good Morning America* el 19 de marzo de 1998.

El comité del partido demócrata promocionó a Peter Leonard, un ciudadano de cincuenta y tres años diagnosticado con un problema específico de comprensión verbal, un nivel lector de un niño de tercer curso de primaria y un CI de 80, y que llegó a ocupar un escaño en el Consejo Escolar de Manchester. El líder republicano de la ciudad, Marc Pappas, declaró en otro periódico (diario "*Union Leader*", 12 de noviembre de 1999) que Leonard era un hombre agradable con buenas intenciones pero cuestionó si sería capaz de representar adecuadamente a sus electores. A la pregunta del periodista sobre si sería apoyado en el caso de que hubiera sido un republicano con la misma discapacidad, Pappas declaró que sí, argumentando que él hablaba ahora como republicano y no hablaba ya de las cualidades personales de Leonard.

Este tipo de razonamiento diferenciado, fuera del sentido común, resulta bastante efectivo a la hora de crear el estereotipo, según el cual las personas con problemas de aprendizaje deben ser objeto de consideraciones especiales.

-la falacia de la generalización espontánea: consistente al considerar casos muy excepcionales o raros y realizarse una generalización a partir de esos casos para crear una norma o principio que explica tan sólo esas excepciones.

En nuestro contexto de la formación y la propagación de estereotipos para las personas con problemas de aprendizaje, se produce esta falacia en dos direcciones. La primera es la que señala que los problemas de aprendizaje van siempre acompañados de comportamientos agresivos y violentos, con problemas de tinte antisocial, el llamado estereotipo del "*retrasado agresivo*" (Rasmussen, 1999; Duane, 1991).

En el periódico "*New Jersey Law Journal*", 4 de octubre de 1999, apareció publicado el caso de Gregg Nitzberg, un alumno con problemas de aprendizaje de la Universidad William Paterson, que fue expulsado porque su padre supuestamente le dijera a un miembro del personal de la oficina del gobernador que su hijo podía "provocar que muchos alumnos resultaran heridos", en contra de la opinión de sus profesores que lo calificaban como un alumno pacífico, ni estaba fichado por la policía. También el cine nos ilustra este tipo de estereotipo con la película "*Let Him Have It*": un joven bondadoso con problemas de aprendizaje que, inducido por un grupo de amigos a los que admira, comete con ellos un robo. Le cogen sólo a él y el jurado popular le considera responsable del asesinato de un policía. Al final es condenado a muerte.

La segunda dirección de este estereotipo de la generalización espontánea es la del “retrasado inferior”, una “infrapersona”, que trata de justificar incluso el comportamiento criminal motivado por el odio hacia las personas con incapacidad que son consideradas personas inferiores, ética y moralmente hablando. Los casos ilustrados en la prensa son numerosísimos: *Asbury Park Press*, 17 de mayo de 2000: un grupo de adolescentes convence a la víctima, un alumno de educación especial que trabajaba en un McDonald’s, que era lento, llevaba un sonotone, tenía problemas de corazón y era bajito, para que acudiera a una fiesta en un apartamento. Allí fue torturado, humillado y golpeado; después de la “fiesta” lo llevaron a un descampado donde fue nuevamente agredido y abandonado. Dos de los agresores conocían sus problemas de aprendizaje porque fueron compañeros en el instituto, y este conocimiento es lo que motivó, por lo menos en parte, su comportamiento. *Buffalo News*, 6 de abril de 2000: un empresario fue sentenciado a seis meses de cárcel por molestar repetidamente a una niña de once años con problemas de aprendizaje. *Daily News*, 10 de diciembre de 1999: el ayudante de un profesor fue arrestado por golpear contra una pared supuestamente a un alumno con problemas de aprendizaje en una escuela pública de Queens y, a consecuencia de ello, haberle roto el antebrazo y la muñeca. *Associate Press State & Local Wire*, 5 de agosto de 1999: en New Hampshire, tres amigos vagabundos aterrorizaron a un hombre con problemas de aprendizaje, le robaron todas sus posesiones, lo estrangularon y lo arrojaron al río. *Record*, 27 de julio de 1999, reportaba: "dos mujeres fueron encarceladas por raptar y torturar a su compañera de habitación que padecía de problemas de aprendizaje..."

Teniendo en cuenta la frecuencia y la distribución de los problemas de aprendizaje en la población “normal”, el índice de crímenes contra este subgrupo de población es mucho más elevado de lo que cabría esperar.

Según *National Center for Victims of Crime* (<http://www.ncvc.org/newltr/d:sabled.thm>) los índices de crímenes violentos contra estas personas son entre cuatro y diez veces más habituales que entre la población en general.

-la falacia de la conclusión irrelevante (o la falacia de la curación): se produce cuando una conclusión no se corresponde con la línea de razonamiento que ha llevado hasta ella.

Nuevamente el cine nos ofrece la oportunidad de observar como se nos presentan múltiples casos de esta falacia, ofreciéndonos caracterizaciones que hacen que los espectadores tengan una visión sesgada que poco tiene que ver con la realidad. Los actores sin discapacidad que han interpretado a personas con discapacidad así nos la han servido, incluso consiguiendo un Oscar (p. ej. Dustin Hoffman en *Rain Man*, o Al

Pacino en *Perfume de mujer*). La única excepción es la de Marlee Matlin (sorda) en *Hijos de un dios menor*, por la que consiguió el Oscar a la mejor actriz en el año 1988.

En un programa de radio, Alex Cox, director cinematográfico, pidió a otros directores que le explicaran como veían este fenómeno psicosociológico de la “representación de personas con discapacidades por parte de personas que no padecen discapacidades”. Según las respuestas hubo dos tipos de explicaciones: 1.-actuar supone fingir. 2.-existen muy pocos actores discapacitados; por lo tanto es normal que actores sin discapacidad interpreten personajes con discapacidad. Los dos razonamientos son sesgados: 1.-si el comportamiento fingido se le supone sólo a las personas normales, es que los discapacitados no son capaces de fingir, aunque resulte difícilísimo encontrar estos casos tanto en la vida real como en el cine. 2.-el sindicato *Actors' Equity* dispone de una lista de más de 500 actores con discapacidad.

Aunque, según Marks (1999) la verdadera razón de no utilizar a personas con discapacidad es saber que el cine es fingido, tranquiliza a los espectadores, y les ofrece la oportunidad de proyectar en un actor sin discapacidades sus propios temores de dependencia y pérdida en la vida real, contribuyendo al razonamiento erróneo de que las personas pueden curarse (en cuanto termine la película) o de que en realidad no sufren esas discapacidades, sino que sólo las fingen. La dura realidad de padecer una discapacidad y la lucha titánica de la persona discapacitada por lograr la autonomía, la independencia y la aceptación social son factores minimizados.

Por último resulta paradójico que sean los niños, tanto en el cine como en la vida real, los sujetos con menor desarrollo cognitivo, los que sean una excepción en no dejarse atrapar con esta disracionalidad de la falacia de la conclusión irrelevante: ellos aceptan mucho mejor a las personas discapacitadas (p. ej.: *Dominick and Eugene -1988-*; o *Sling Blade*). Son abundantes las historias de personas diferentes que trabajan juntas para ayudarse cooperativamente entre sí. En el film *Mighty*, los dos protagonistas son Maxwell, que tiene problemas de aprendizaje y repite séptimo curso por tercera vez, y Kevin, que se está muriendo de una enfermedad degenerativa (el síndrome de Morquio). Ambos se unen después de comprender que no interesan a nadie. Sin embargo el primero aprende del segundo mucho más de lo que en principio creía, descubriendo que cuando trabajan juntos son capaces de conseguir muchas más cosas que si lo hacen por separado.

También en la escuela todos somos testigos de algún niño que se hace amigo de un compañero con problemas de aprendizaje que lo acepta sin objeciones, y que en una perfecta diada de trabajo colaborativo aprenden los dos juntos más y mejor de lo que podrían aprender por separado.

-la falacia de la representatividad: consistente en relacionar dos o más experiencias, eventos o acontecimientos entre sí, sólo y simplemente porque se parecen.

Este sesgo cognitivo es el que nos hace ver, en el cine o en la vida real, que los dos modos vidas (anormal, atípico, con final triste... y normal, típico, con final feliz...) de los dos tipos de personajes que aparecen en el cine (personas con y sin discapacidad) son representativos entre sí y uno del otro.

También encontramos en el cine la oportunidad de observar frecuentemente esta falacia. Las interpretaciones que se hacen del mundo de las personas discapacitadas y/o con problemas de aprendizaje, personas más intuitivas, “ingenuas”, espontáneas e inocentes, aunque también más incivilizadas, impredecibles y peligrosas que las personas sin discapacidades, son representaciones de su mundo anormal, atípico, irracional e infeliz, de tal forma que si alguna de estas personas se traslada al mundo “normal” está simplemente fuera de su lugar natural. En *Charly*, 1968, basada en la novela *Flowers for Algernon*, de Daniel Keyes, Cliff Robertson interpreta a *Charly Gordon* un hombre de mediana edad que posee un CI de 70 con problemas de aprendizaje, que aparece feliz e ingenuamente jugando en un parque infantil con niños de edad escolar. Tras someterse a una operación cerebral experimental, desarrolla un CI de genio lo que le permite ir al instituto y después a la universidad, y entonces empieza a ver con la nueva y potente inteligencia, nuevos y potentes odios, crímenes, armas y guerras de la vida “normal”. Termina regresando a su etapa feliz.

Por eso Marks (1999) afirma que sólo existe un lugar natural para las personas discapacitadas “fuera de la sociedad normal”. Y es que los aspectos de la discapacidad que generan más ansiedad (la soledad, la identidad, la exclusión social, la discriminación psicosociocognitiva,...) se encuentran precisamente en las áreas de la experiencia humana más cargadas de emocionalidad también en las personas “normales” (el amor, la autoestima, la diversidad, el aprecio, el reconocimiento social, la amistad,...).

Ben Godar (2000) señala que las versiones de Hollywood de las vidas reales (las llamadas películas autobiográficas) se nos aparecen frecuentemente en las pantallas como historias sesgadas, y no como interpretaciones artísticas de historias de personas reales, aconsejándonos que desarrollemos los espectadores en el cine habilidades del pensamiento crítico para ver las películas como lo que son, pura ficción, alejadas de la vida real, la única verdad. Por eso las películas que retratan fielmente la “aburrida rutina” de las personas con discapacidad que no terminan con un típico final feliz hollywoodiense, no son éxito de taquilla: *A Child is Waiting* (1963), una incomprendida profesora de música que trata de sacar adelante, implicándose demasiado, a un niño retrasado mental, pero encuentra el rechazo de los padres y del director que no aceptan la reinserción del niño por miedo a que no sea feliz; o *The Men* (1950), un joven teniente, que accidentalmente queda parapléjico, y que rechaza casarse con su novia por

miedo a su impotencia sexual, regresando a un hospital militar donde se muestra amargado, depresivo y con pensamientos suicidas.

-la falacia de la conjunción (la asexualidad de las personas con discapacidad):

Consiste en pensar, en contra del más elemental principio estadístico, que es mayor la probabilidad de la coexistencia de dos acontecimientos que la de uno sólo, creando en el ámbito de la educación especial el estereotipo de que la probabilidad de padecer una discapacidad y de ser asexual (no mantener relaciones sexuales) es más elevada que la de bien padecer una discapacidad, o bien ser asexual. Nemeth (2000) mantiene que el público americano no considera a las personas discapacitadas y con problemas de aprendizaje seres sexuales, sin pararse a pensar qué tipo ni que grado de minusvalía presentan: *Being There* (1980) presenta al protagonista Chauncey Gardener (el jardinero), un deficiente mental que no sabe leer ni escribir, besando a una mujer por imitar una escena que ha visto en la televisión. El único conocimiento que tiene de la vida real es a través de la televisión y del cultivo del jardín en la mansión de un gran magnate políticamente muy influyente en Washington. Sin embargo sus “opiniones” sobre la economía americana (fertilizarla, regarla, observar su crecimiento) son interpretadas como muy influyentes por los medios de comunicación, por lo que se rumorea que es el consejero financiero del presidente de los Estados Unidos. Se le atribuye una gran formación con varios títulos y el dominio de tres idiomas (“necesitaría el Capitolio muchos como él”), pero Chance sólo es un hombre honesto, muy intuitivo, con un gran sentido del humor y apasionado, desdibujando ante la opinión pública toda una serie de estereotipos sociales sobre el mundo de la discapacidad.

Esta imagen se debe (Zola, 1982) a una definición restringida sobre el sexo que se asocia con valores como la juventud, la salud, la belleza y la perfección física y mental, y por la que las personas discapacitadas, los “intocables”, ni tienen deseos ni son deseadas.

- la falacia del acoso y discriminación psicosociocognitiva en el ámbito escolar:

Sin embargo, Klobas (1988) nos ofrece una hipótesis más sociológica, según la cual el estereotipo de la sociedad ante las personas con discapacidad se fundamenta en un fenómeno de lucha o “abuso, explotación y egoísmo sociológico”, porque reconocer a estas personas como miembros “típicos” del grupo social significaría compartir muchas ventajas que no todos estarían dispuestos. Esta hipótesis sería plausible si asumimos que las políticas de acción positiva ofreciendo ventajas diferenciales al grupo atípico, se plasman en las leyes pertinentemente y se difumina la frontera ideosincrática entre típico-atípico, normal-anormal y capacidad-discapacidad.

No obstante, nosotros (Navarro-Tauste, 2007, 2008, 2012) también podemos añadir a esta problemática que, a veces, es el propio sistema educativo quien propicia situaciones de violencia institucional, de acoso y discriminación psicosociocognitiva y de apatía del menor ante el fenómeno educativo en general, situaciones que a su vez nos imponen nuevos retos en la formación y en la prevención de riesgos psicosociales de la profesión de educadores de menores.

En este sentido, otro fenómeno que hemos observado, además de concomitante, y que creemos que explicaría parte de estos resultados tan desalentadores del panorama educativo en nuestra comunidad autónoma, es el *Efecto San Mateo* en educación (Merton, 1968).

En el mundo de la educación y, por ende, en el de la intervención psicopedagógica, si no se actúa ante la heterogénea diversidad de nuestro alumnado con criterios de calidad y excelencia, se produce un fenómeno de acumulación aditiva tanto de ventajas en el desarrollo de las competencias básicas (para los más dotados) como de desventajas educativas (para los menos favorecidos) que hemos convenido intuitivamente en denominar *Efecto San Mateo*.

Cuando intervenimos en la Atención a la Diversidad sin tener en cuenta factores como los estilos cognitivos de carácter emocional, las potencialidades o las disposiciones mentales positivas de nuestros alumnos, es decir, en sus puntos fuertes en lugar de sus deficitarios, dejándonos llevar por una intervención psicopedagógica clásica (basadas en la sola medida de las capacidades a partir de un CI meramente psicométrico, por ej.), y en donde no se han tenido en cuenta, también, otras dimensiones psicosociocognitivas, las diferencias individuales se polarizan cada vez en mayor medida en nuestros alumnos.

Hace años ya se comentaba (Baron, 1998) que el sesgo psicométrico en la conceptualización de la racionalidad ha distorsionado nuestra comprensión del pensamiento, haciéndonos creer y ver sólo en las capacidades cognitivas de nuestros alumnos desde el punto de vista del déficit, y además evitábamos analizar el comportamiento al nivel intencional de análisis, que es el que nos interesa. Nos contentábamos, pues, con hacer buenas medidas psicométricas y dejábamos al alumnado en el desarrollo de las capacidades al puro azar o a la mera rutina, a la mediocridad y a la demagogia inoperantes en la intervención psicopedagógica y educativa, en el mejor de los casos, cuando no al acoso, la discriminación psicosociocognitiva o a la exclusión social en el ámbito escolar (Navarro-Tauste, 2007).

-la falacia del “efecto san mateo”:

En la gente de la calle las parábolas son tan descriptivas y, a veces, tan significativas como son las metáforas en psicología cognitiva y en la escuela. La "*parábola de los talentos*" del evangelista San Mateo (San Mateo,1990) podría

estructurarse así, tanto en la evaluación del conocimiento como en la evaluación de los saberes escolares:

-Situación de partida (evaluación inicial): *“Porque es como si uno, al emprender un viaje, llama a sus siervos y les entrega su hacienda, dando 5 talentos, a otro 2 y a otro 1, a cada cual según su capacidad, y se va”*.

-Proceso e intervención psicoeducativa: *“Luego, el que recibió 5 se fue, negoció con ellos y ganó otros 5. Asimismo el de los 2, ganó otros 2. Pero el que había recibido 1 se fue, hizo un hoyo en la tierra y escondió el dinero de su amo”*.

-Rendición de cuentas (evaluación sumativa o final): *“Pasado mucho tiempo, vuelve el amo de aquellos siervos y les toma cuentas, y llegando el que había recibido los 5 talentos, presentó otros 5; el de los 2 presentó otros 2 más ;y el que recibió 1, se presenta diciendo: <Señor, tuve cuenta que eres hombre duro, que quieres cosechar donde no sembraste y recoger donde no esparciste, y temiendo, me fui y escondí tu talento en la tierra; aquí lo tienes>”*.

-Evaluación del proceso educativo, criterios de evaluación y de promoción, toma de decisiones y valoración final: *“Respondióles el amo a los dos primeros: <Muy bien, siervos buenos y fieles; habéis sido fieles en lo poco, os constituiré sobre lo mucho; entrad en el gozo de vuestro señor>. Y al último le dijo: <Siervo malo y haragán, ¿conque sabías que yo quiero cosechar donde no sembré y recoger donde no esparcí? Debías, pues, haber entregado mi denario a los banqueros, para que a mi vuelta recibiese lo mío con los intereses. Quitadle el talento y dádselo al que tiene diez, porque al que tiene se le dará y abundará; pero a quien no tiene, aun lo que tiene se le quitará, y a ese siervo inútil echadle a las tinieblas exteriores; allí habrá llanto y crujir de dientes>”*.

Nuestra experiencia también nos dice que, los alumnos que reciben y disfrutan de experiencias educacionales ventajosas desde el principio y en los momentos evolutivos apropiados y pertinentes, son capaces de utilizar estas experiencias en nuevas situaciones de aprendizaje y, por lo tanto, de aumentar su ventaja con respecto a los que no las han tenido.

Pero aún más: hemos observado que los alumnos a los que se interviene tarde y mal en nuestra práctica educativa, orientadora o diagnóstica, o son víctimas de acoso y discriminación en el ámbito escolar y familiar, también sufren disociaciones en el proceso de razonamiento, en la adquisición del conocimiento y en el desarrollo de sus capacidades cognitivas.

La filósofa Hilary Kornblith (1993) explicaba dichas disociaciones en su constructo de “*perseverancia en la creencia*”: “Las creencias equivocadas contaminarán, como resultado de la perseverancia en la creencia, nuestra percepción de nuevos datos... No obstante, del mismo modo, la perseverancia en la creencia servirá para colorear nuestra percepción de nuevos datos cuando nuestras creencias anteriores sean precisas... Si, en términos generales, nuestros mecanismos de generación de creencias nos proporcionan una imagen del mundo bastante precisa, entonces el fenómeno de la perseverancia en la creencia más bien ayudará a informar nuestra comprensión, y no a distorsionarla” (p. 105).

Es decir, que en un entorno escolar “natural” sin violencia, acoso o discriminación psicosociocognitiva, no habrá erróneas creencias ni falsas expectativas y, por lo tanto, nuestra proyección de creencias sobre nuevos datos nos llevará a una acumulación de conocimiento más ventajosa en dos campos decisivos en el funcionamiento cognitivo del adolescente: en el procesamiento de razonamiento y en el de la toma de decisiones.

En cuanto a la mejora del razonamiento (Koehler, 1993) ya se demostró que las creencias previas de los científicos influyen decisivamente en sus opiniones acerca de una hipótesis nueva, en mayor medida en cuanto mayor evidencia posean. Este fenómeno denominado “*proyección del conocimiento*” hace aumentar más rápidamente el razonamiento del sujeto, siempre que una nueva prueba se valore con creencias y con hipótesis previas que sean en gran parte ciertas: Si dos científicos A y B trabajan sobre un mismo campo hipotético (p. ej. el cambio climático), el A que posee un paquete de creencias ciertas (p.ej. un evolucionista) aumentará su ventaja con respecto a B (p. ej. un creacionista) a medida que vayan llegando nuevos datos sobre el deterioro medioambiental.

Evans, Over, y Manktelow (1993) estudiaron el fenómeno de *proyección del conocimiento* desde la lógica silogística: Los sujetos creen en la certeza de sus conclusiones sin someterlas a las leyes silogísticas, siempre que dichas conclusiones les sean provechosas y útiles para sus objetivos vitales, y no planteen dudas escépticas; sólo entonces se interesarían por el razonamiento lógico de sus premisas silogísticas. También nos señalan que la simple revisión crítica de una creencia que posee una persona, tiene efectos interactivos con el resto de creencias, operación cognitiva de gran costo computacional, explicación plausible de que la mayoría de los sujetos abandonan regularmente ciertos replanteamientos críticos en sus creencias.

Estos mismos autores abundan en la idea de que debemos proyectar conocimiento sólo a partir de un buen paquete de creencias previas precisas si queremos obtener beneficios de la proyección y aplican *el fenómeno de la proyección del conocimiento racional para detección de covariación de las expectativas tanto en humanos como en animales*: “*Cuando las expectativas de los individuos reflejan de forma precisa las contingencias con que se tropiezan en sus entornos naturales...no resulta irracional por su parte asimilar la información que llega sobre la covariación*

entre los acontecimientos y estas expectativas... Puesto que la información de covariación que se proporciona en un experimento sólo puede representar una parte de la evidencia contraria frente al conocimiento del gran cuerpo de datos sobre covariaciones de acontecimientos resumidos por una expectativa, sería conveniente, desde un punto de vista normativo, que los organismos dieran más valor a sus expectativas que a la información situacional en el proceso de juicio de covariación” (p. 140).

Queda demostrado empíricamente, pues, que las víctimas cadpladianas en posesión de un buen paquete de creencias erróneas, no podrán beneficiarse del mecanismo cognitivo de proyección de conocimiento, quedando aislados en una especie de “islas de creencias falsas” de las que, precisamente debido a la tendencia a proyectar los conocimientos en el proceso E-A, son incapaces de escapar, es decir, que se produce una especie de “efecto de aislamiento del conocimiento” cuando la proyección se utiliza en circunstancias que no son especialmente apropiadas, y lo que debería ser un mecanismo de inducción más rápida en la adquisición de nuevas creencias ciertas, puede resultar una trampa en aquellos casos en que las personas víctimas cadpladianas siguen sosteniendo un grupo de creencias que en realidad son falsas, y utilizan estas creencias para evaluar nuevas expectativas y situaciones educativas y de la vida real, con lo que van aumentando más rápidamente el número de creencias incorrectas que proyectarán más adelante.

Evans, Over, y Manktelow (1993), por último, nos aportan la circunstancia de una nueva consecuencia nefasta: El caso de sujetos inteligentes con una gran capacidad computacional pero que parten desde una isla de creencias falsas. Entonces se produce una red de creencias erróneas que incluso se aparta aún más de la red de creencias de los individuos que no ejecutan dicha proyección de conocimiento o que tienen menor capacidad computacional.

Esta otra situación no significa que neguemos la evidencia empírica de la mejora en el hecho de la proyección de conocimiento en líneas normalizadas y ambientes generales desprovistos de acoso, pero tampoco la circunstancia de que algunas víctimas de acoso y discriminación psicosociocognitiva con una base de creencias mal formadas las proyecten y desarrollen creencias que se correspondan todavía menos con la realidad. Ni tampoco alumnos inteligentes que, aún poseyendo una red de creencias precisas, resulten coyunturalmente atrapados en una isla de falsas creencias respecto a un tema determinado y que, con el tiempo, las proyecten desarrollando teorías aún más irracionales sobre dicho tema en concreto.

-¿Estas falacias, estereotipos o disraccionalidades en el tratamiento de la atención a la diversidad del menor se producen sólo en nuestras escuelas?:

La educación especial en Estados Unidos empezó a estudiarse con criterios rigurosos a partir del informe Lyday de la “*Clinica Mental de la Verde Pradera*” en el año 1926.

Un año antes, en 1925, se llevó a cabo una evaluación de 173 alumnos, con acentuado fracaso escolar, provenientes de las escuelas del condado rural de Greene (estado de Iowa, USA), a petición de la *Iowa Conference of Social Work*, evaluación que se llevó a cabo por parte de los trabajadores sociales de un hospital psiquiátrico. A este grupo fracasado de alumnos se le reconocía, no obstante, un CI que oscilaba entre 70 y 122, es decir, un rango bastante heterogéneo de competencia cognitiva. De ellos 84 fueron descritos por sus profesores como “torpes, atrasados o retrasados mentales” (lo que hoy nosotros censaríamos como DIS), 30 como “nerviosos, peculiares o rebeldes” (TDAH), y 15 con problema específicos de lectura (DISLEXIA). Pero el criterio de selección para su evaluación fue el que todos los 173 presentaban problemas generalizados de aprendizaje escolar (DIA).

Durante todo el siglo XIX y principios del XX era frecuente hablar en el mundo escolar de “imbécil, idiota o estúpido” para todos aquellos alumnos que quedaban rezagados con respecto a sus compañeros que, y según Kerr (1897), constituían por entonces en USA alrededor del 2 % de la población escolar.

Luego en la primera mitad del siglo XX ya se distinguía entre varias categorías: retraso mental, con dificultades lectoras, etc., que eran atendidos separados de los demás, bajo el epígrafe genérico de “educación especial”.

Pero este tipo de política educativa en la educación especial, con algún sesgo segregacionista, ha ido creando durante este tiempo diversos problemas más generales, debido a que se ha convertido en un fenómeno sociológico muy complejo que impregna tanto a las leyes, los tribunales, las aulas, la política, la economía y, por supuesto, la psicología de las personas:

1.-Enormes recursos económicos empleados: según el Departamento de Educación los diversos gobiernos federales, estatales y locales invirtieron en el curso 1995-96 unos 35 mil millones de \$ sólo en educación especial. Además Carrier (1986) afirma que la educación es un fuerte factor de cohesión social y que el estatus económico-social de un ciudadano es un fiel reflejo de su éxito académico, que debe reflejarse no tanto en un mayor cociente intelectual con altas puntuaciones en los test de inteligencia, como en un mejor conocimiento del mundo y las capacidades necesarias para triunfar en la vida.

2.-Desigualdades de tratamiento y disfunciones de la E. E. con respecto a la educación regular: según Meredith y Underwood (1995), con la excesiva atención a la educación especial, se ha estado amenazando el propio derecho a la educación de la

población regular. Alice Parker (1999), directora de educación especial en California, ha demostrado que unos 250.000 alumnos de todo el estado tienen problemas de aprendizaje debido a los problemas de lectura, pero no tienen por qué recibir una educación especial (*Angeles Times*, 12 de diciembre 1999).

A veces el sistema de educación especial se utiliza para ocultar los defectos del sistema regular. Así G. Reid Lyon, jefe del Child Development and Behavior Branch of the National Institutes of Health califica la situación (*Baltimore Sun*, 2 de abril de 2000) de alarmante: más del 40% de alumnos de 4º curso obtuvieron resultados por debajo de su nivel establecido por el National Assessment of Educational, un organismo de evaluación externa, en 1994 y de nuevo en 1998; y un 10% de los mismos no pudieron participar en el NAEP por presentar serios problemas de comprensión lectora. También arguye Lyon que “cuanto más alto se pone el listón en las evaluaciones externas, más tentadora es la idea en el sistema para enviar a los alumnos al aula de educación especial. Los problemas de aprendizaje se convierten en una esponja sociológica para absorber los problemas de la educación en general”.

3.-Dificultades en la selección y diagnóstico de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales: según Kelman y Lester (1997) las reclamaciones judiciales por esta causa ha colapsado el propio sistema judicial, así como por la prolongación de la edad legal de atención educativa para estos alumnos (de seis a veintiún años), debido a la creencia generalizada de la sociedad (*Washington Times*, de 20 de mayo de 1996) de que las ventajas obtenidas en el sistema especial son extrapolables al sistema regular. Reproducimos como paradigmático el caso “*Marilyn Barlett*” (*The New York Times*, de 25 de junio de 1999): “*El Tribunal Supremo de Estados Unidos ha decidido desestimar la revisión de la sentencia por parte del Tribunal Federal de apelaciones de Manhattan, argumentando que Barlett ha desarrollado mecanismos para mejorar sus habilidades lectoras y por consiguiente no puede acogerse a la IDEA, aunque alegara dicha discapacidad al suspender el examen del colegio de abogados de Nueva York y ganara la demanda presentada en primera instancia*”.

En USA existen básicamente tres leyes por las que se rige la Atención a la Diversidad en la educación derivadas a su vez de la ADA (Americans with Disabilities Act, P.L. 101-336), la ley para los americanos con discapacidad de 1990. La ADA, es un hito en la legislación federal que asegura a las personas con discapacidad la igualdad de acceso en el empleo, en los transportes públicos, en las telecomunicaciones y en los servicios del gobierno, principios elementales en una sociedad democrática.

La ley de educación para las personas con discapacidad de 1990, IDEA, (Individuals with Disabilities Education Act, P.L. 94-476) es una enmienda y una nueva versión de la ley para la educación de los niños minusválidos de 1975 (P.L. 94-142).

La IDEA garantiza los servicios y la educación para los niños desde su nacimiento hasta los tres años (sección H) y desde los tres hasta los veintiuno (sección B). Según la ley, se utilizan las siguientes categorías para definir las excepciones:

retraso mental, problemas de audición y sordera, alteraciones emocionales graves, problemas ortopédicos, autismo, lesiones cerebrales traumáticas, otros problemas de salud, problemas específicos de aprendizaje, sordera/ceguera, o discapacidades múltiples.

La ley Carl Perkins de tecnología profesional y aplicada (Carl Perkins Vocational and Applied Technology Act, P.L. 101-392) se ocupa de la evaluación y asistencia a los estudiantes de grupos especiales para completar los programas de enseñanza profesional, que incluye modificaciones curriculares, equipamiento y aulas; el suministro de ayudas y soporte a la enseñanza y asesoramiento, y un curso de desarrollo de actividades por parte de personal especializado.

En definitiva, la Ley de Educación para las Personas con Discapacidad de 1990, IDEA (Individuals with Disabilities Education Act, P.L. 94-476), es una enmienda y una nueva versión de la Ley para la Educación de los Niños Minusválidos de 1975 (P.L. 94-142). La IDEA garantiza los servicios y la educación para los niños desde su nacimiento hasta los tres años (sección H) y desde los tres hasta los veintiuno (sección B). Según la ley, se utilizan las siguientes categorías para definir las excepciones: *retraso mental, problemas de audición y sordera, alteraciones emocionales graves, problemas ortopédicos, autismo, lesiones cerebrales traumáticas, otros problemas de salud, problemas específicos de aprendizaje, sordera/ceguera, o discapacidades múltiples*

4.-Aumento de las categorías diagnósticas. Según la Oficina de Educación Especial del Departamento de Educación (USA) actualmente se contemplan hasta trece tipos de discapacidades: problemas específicos de aprendizaje, problemas de habla o de lenguaje, retraso mental, alteraciones emocionales, discapacidades múltiples, problemas de audición, problemas ortopédicos, otros problemas de salud, problemas visuales, autismo, sordera-ceguera, lesión cerebral traumática, y retrasos generalizados del desarrollo.

Estas trece categorías diagnósticas se saturan y se superponen con un excesivo número de diagnósticos por déficit atencional o problemas de hiperactividad (categoría que se incluye tanto en problemas de aprendizaje como en discapacidades múltiples).

5.- Aumento vertiginoso de los casos susceptibles de atención en educación especial. En términos generales, la matrícula en educación especial, entre 1992 y 1997, se ha incrementado en un 19% frente al 6% la matrícula en la escuela pública normal (*Evaluation of Special Education Funding*, estado de Wisconsin, 1999). Según el Departamento de Educación del estado de Connecticut (1999) un 12% de los escolares entre seis y veintiún años, están siendo atendidos dentro del sistema de la educación especial (del 2% en el siglo XIX al 25% en la actualidad).

-flexibilización de las fronteras:

En los Estados Unidos existen tres leyes (La ley para los americanos con discapacidad de 1990, ADA: Americans with Disabilities Act, P.L. 101-336; La ley de educación para las personas con discapacidad de 1990, IDEA: Individuals with Disabilities Education Act, P.L. 94-476. Y la ley Carl Perkins de tecnología profesional y aplicada, Carl Perkins Vocational and Applied Technology Act, P.L. 101-392) que han propiciado una efectiva difuminación de las fronteras estadísticas, diagnósticas y psicosociológicas en la educación especial. De ahí que, según el *Washington Monthly* del 1 de junio de 1999, los “problemas de aprendizaje” constituyan hoy una categoría diagnóstica extraordinariamente flexible. Además de la norma federal, cada estado posee la suya, por lo que más del 80% de los escolares podrían calificarse como alumnos con dificultades de aprendizaje, acogidos a una u otra norma.

1.- el paso de inteligente a disracional: existen muy diversas formas de asumir y de afrontar esta migración consciente o inconscientemente, casi siempre intentando ocultar vacíos de conocimiento o argumentando padecer dificultades de aprendizaje desde la infancia; a veces devaluando los conocimientos que no se tienen por considerarlos inoperantes; otras esgrimiendo síntomas similares a la indefensión aprendida; en ocasiones desarrollando fobia social. Pero en el fondo lo que subyace en todo este repertorio de conductas es evitar poner públicamente de manifiesto la incapacidad de aprender de los errores. Esta nueva falacia consiste en percibir la discapacidad como una debilidad inconfesable, no sólo por el propio sujeto discapacitado, sino por los padres y tutores legales de los mismos que desconfían del propio sistema educativo para proporcionar una atención adecuada a los problemas específicos de sus hijos.

Existen muchas razones para explicar este mecanismo defensivo. Aparte de los efectos derivados de la estigmatización social y de la devaluación en la autoestima de los sujetos afectados por un diagnóstico, Richey y Ysseldyke (1983) señalan que las expectativas de los profesores se resienten ante los estudiantes diagnosticados como discapacitados. Y que sólo el 52% de los diagnosticados logran la graduación en el instituto según publicó la revista *Congressional Quarterly Researcher*, diciembre de 1993. O que el 62% del alumnado identificado con problemas de aprendizaje no ha conseguido trabajo un año después de la graduación según el estudio realizado en 1991: *National Longitudinal Transition Study* (<http://forgottenk.ds.virtualave.net>).

Pero otros, en cambio, sólo ven ventajas. Según el *Times Union*, de 1 de junio de 1999, la comunidad acomodada de Greenwich, en Connecticut, poseía uno de los porcentajes más elevados del país (el 30%, el doble de la media nacional) de alumnos diagnosticados con problemas de aprendizaje. Y el número de adolescentes a los que se les diagnosticó un problema de aprendizaje en unas de las zonas más acomodadas (p. ej., en Palo Alto, California, el precio medio de una vivienda supera el millón de \$) había aumentado siete veces comparándolas con las zonas más pobres de la cercana Oakland; sin embargo, según datos del Consejo Nacional de Educación, las familias que

declaran ingresos inferiores a 75.000 \$ al año informan un 15% menos de que sus hijos padecen problemas de aprendizaje, mientras que las que superan dichos ingresos tienen un 36% más de posibilidades para reconocer sus discapacidades (*Denver Rocky Mountain News*, de 15 de febrero de 2000).

Este fenómeno en la condición humana justifica lo que Sinanson (1992) denomina “*hacerse el tonto*”, un mecanismo consistente en aparecer ante la opinión pública como tal con el fin de conseguir ciertas metas y ventajas personales.

2.-un criterio necesario e imprescindible: la implicación ante la tarea escolar del alumno con Necesidades Educativas Especiales. El “*caso Nicholas vs. Phillips*” (en www.earletribune.com)

El instituto Academia Phillips, un colegio de élite, expulsó a Nicholas A. Panagopoulos, diagnosticado con TDAH, por no entregar unos trabajos a tiempo y otros, haciéndolo con retraso. Desde el principio siempre obtuvo bajas calificaciones (una media de C) y se le comunicó a la familia pertinentemente que su hijo no podía con el nivel de exigencia del centro privado. A punto de graduarse, a mitad del último curso, expulsaron a Nicholas por no haber cumplido las condiciones para su recuperación académica. Su familia había pagado más de 90.000 \$ durante los cuatro cursos de la educación secundaria. En marzo de 1999, se presentó una demanda por la familia, por presunta violación de la ADA, la ley para los americanos con discapacidad de 1990 (Americans with Disabilities Act, P.L. 101-336) con la finalidad de obligar a los administradores a readmitirle, argumentando que la falta de esfuerzo era un síntoma clásico del TDAH.

El abogado de la parte demandante, Marc Redlich, concluyó: que (1) el centro conocía perfectamente el problema de Nicholas y no informó a sus profesores; que (2) no se tuvieron en cuenta las circunstancias del alumno ni le permitieron buscarse un profesor particular; que (3) sus notas de media C era mejor incluso que la de algunos otros, que sí iban a graduarse; y que (4) la expulsión se produce a mediados del último curso, después de haber cobrado 90.000\$ por los estudios.

El abogado del Instituto Phillips, Douglas Seaver, contestó: que (1) tanto a Nicholas como a su madre se les comunicó que el alumno no respondía adecuadamente en los estudios; que (2) se habían tomado todas las medidas necesarias de atención a la diversidad según sus características (como no exigirle el requisito de estudiar una lengua extranjera, se le recomendó un profesor de apoyo, y se le había proporcionado un lugar adecuado para el estudio individual); que (3) ni el alumno ni su madre habían pedido nuevas ayudas; que (4) Nicholas no consiguió superar el nivel medio de la escuela; y que (5) otros veinticuatro alumnos diagnosticados con déficit de atención o trastorno de hiperactividad sí estaban alcanzando los niveles exigidos porque estaban implicados de lleno en la tarea escolar, por lo que pedía que se rechazaran las pretensiones de la parte demandada.

El juez del distrito Edward Harrington resolvió a favor del Instituto Phillips porque las pruebas presentadas demostraron que la escuela había proporcionado todas las facilidades que exige la ley, y que el alumno no se había esforzado por sacar partido a las facilidades ni por lograr un buen rendimiento académico. Además añadió en la sentencia que si fallaba a favor del alumno, la decisión tendría efectos devastadores para el sistema escolar, ya que daría lugar a que los profesores se mostraran reacios a establecer niveles altos y a calificar honestamente a sus alumnos, por miedo a verse ante los tribunales; de igual modo, también podría provocar que los alumnos y la sociedad en general, aprendieran que el esfuerzo y la motivación del logro de metas son menos importantes que una simple excusa.

Es decir, que la escuela debe dar todas las facilidades, pero que los alumnos están obligados a pedir ayuda activa y a demostrar que se esfuerzan permanentemente por mejorar sus resultados, porque de no ser así, no sólo fracasaría el sistema de la educación especial y de las adaptaciones curriculares no servirían para ayudar a los alumnos con necesidades educativas especiales y garantizarles su derecho a la educación, sino que contaminaría a todo el sistema escolar privando a los demás alumnos de una verdadera igualdad de oportunidades, y de recibir una educación decente y justa.

Este caso paradigmático nos sirve también para completar la definición de los problemas de aprendizaje añadiendo complementariamente otro criterio diagnóstico: el esfuerzo obstinado del alumno por mejorar su rendimiento, y que además tiene que demostrarlo, recayendo la carga de la prueba sobre él.

3.-el paso de discapacitado a inteligente: es el estereotipo más difícil para superar las fronteras. Si nos hemos sentido sorprendidos de los errores ortográficos y disgráficos que aparecen en los manuscritos y apuntes diarios de trabajo de Leonardo da Vinci (¿disléxico?), de los problemas con la aritmética básica de Albert Einstein (¿discalcúlico?), o de los extraños sonidos, tics y gestos que realizaba Wolfgang Amadeus Mozart (¿síndrome de Tourette?), también hemos disfrutado con sus obras geniales y maestras. Y es que, en sentido estricto, todos padecemos alguna discapacidad, pero lo que señala distintivamente al genio es su afán de superación.

Igual que aquellas hay muchas otras historias reales o ficticias que son verdaderos éxitos conseguidos por discapacitados. En el periódico *Virginian Pilot*, de 19 de marzo de 2000, podemos leer el caso de una joven mujer, Kristen Rawles, enferma de espina bífida y con un problema de dificultades de aprendizaje, que consigue su primer trabajo en un concesionario de coches y se compra su primer coche con su propio dinero a los veintidós años. O en el *Detroit News*, de 16 de marzo de 2000, el caso de Jonathan Mooney, un estudiante disléxico del último curso de la Universidad de Brown, que escribe como un alumno de tercero y sus capacidades cognitivas corresponden a las más bajas del 10% de la población. Pero Mooney se ha especializado en inglés, ha conseguido una media de 4.0 de puntuación, ha firmado un contrato con una editorial y tiene previsto recorrer la nación con su programa de

enseñanza para niños con problemas y dificultades de aprendizaje, proporcionando a las personas discapacitadas que pretenden acceder a la universidad “*sus fuerzas y sus debilidades*”: “Esta es mi fuerza, las ganas de superación. Y una de mis debilidades, la ortografía”.

En la película *Forrest Gump* el protagonista discapacitado, interpretado por Tom Hanks, se educa con una formación militar, se esfuerza con inusitado afán por la productividad, poniendo con sus solas fuerzas su propio negocio, obtiene una buena rentabilidad y establece una red social responsable. Parece que lo hace sin esfuerzo porque el éxito le llega por ser honesto, con humildad y con mucha perseverancia, y así tiene suerte. Es decir, es un hombre que triunfa porque convierte su discapacidad en inteligencia práctica y adaptativa, y sus virtudes en conocimiento tácito.

Finalmente Walley (1992) afirma, y según reza en una analecta de Confucio: “*La mejor forma de evitar la estupidez es no tener miedo de parecer estúpido ¿Queréis que os diga qué significa saber? Decir que sabemos cuando sabemos, y decir que no sabemos cuando no sabemos. En esto consiste el conocimiento*”.

Conclusiones

En nuestro país las sucesivas y cambiantes políticas educativas suelen repetir una y otra vez estos fallos de razonamiento defectuoso, de falsas conjeturas y de deducciones o de conclusiones erróneas, haciendo que, cada vez que un gobierno que se precie cambie con excesiva ligereza las leyes educativas del anterior, cambios siempre que acaban alumbrando leyes educativas y reincidiendo en el mismo error, asumiendo como inevitables las falacias y los estereotipos antes descritos, privando por lo tanto a la ciudadanía de una política educativa de calidad y excelencia, segura y permanente, inalterable al abrigo del vaivén partidista e ideológico que la sustenta, quedando siempre como resultado funesto el menor como víctima irredenta de unas políticas educativas inadecuadas, fatalistas y regresivas, rutinarias y mediocres, sufriendo algunos de los constructos de demagogia evaluativa y diagnóstica, rutina y mediocridad inoperante activa, prevaricación promocional, acoso y discriminación psicosociocognitiva, violencia institucional, etc., o varios de estos a la vez, constructos y fenómenos que desgraciadamente se producen con demasiada asiduidad en nuestras escuelas, convirtiendo a veces éstas en contextos de riesgo, haciendo que nuestros menores jóvenes se encuentren cada vez más en posiciones de vulnerabilidad ante el mercado globalizado de trabajo, al menos en Europa (Navarro-Tauste, 2007, 2008, 2012).

¿Podrían estos fenómenos explicar que en España los jóvenes, cada vez más opten por salir de nuestras fronteras en busca de nuevos horizontes o que nuestro país cupe los últimos lugares en el ranking de las evaluaciones internacionales de la OCDE y otros entes evaluadores externos en materia de educación?

Referencias Bibliográficas

- Baron, J. (1988). *Thinking and deciding*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Duane, D. D. (1991). Dislexia: Neurobiological and behavioral correlates. *Psychiatric Annals*, 21, 703-708.
- Evans, J., Over, D. E. y Manktelow K. (1993). Reasoning, decision making and rationality. *Cognition*, 49, 479-486.
- Godar, B. (31 de marzo de 2000). Hollywood glitz tarnishes reality. *Iowa State daily*.
<http://forgottenk:ds.virtualave.net>.
<http://www.ncvc.org/newltr/d:sabled.thm>.
- Kelman, M. y Lester C. (1997). *Jumping the queue: An inquiry into the legal treatment of student with learning disabilities*. Massachusetts: Harvard University Press, Cambridge,
- Klobas, L. E. (1988). *Disability drama in television and film*. Massachusetts: McFarland and Company.
- Koehler, J. J. (1993). The influence of prior beliefs on scientific judgement of evidence quality. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 56, 28-55.
- Kornblith, H. (1993). *Inductive inference and its natural ground*. Massachusetts: MIT Press, Cambridge.
- Marks, D., 1999, *Disability: Controversial debates and psychosocial perspective*, Nueva York: Routledge.
- Merton, R.K. (1968). The Matthew effect in science. *Science*. 159, 59-63.
- Navarro-Tauste, S. (2007). Procesos cognitivos implicados en la adquisición de la lectura en víctimas de violencia CADPLADEF (constructo de acoso, discriminación psicosociocognitiva y laboral en el ámbito docente, educativo y familiar), RDyMIA (rutina didáctico-pedagógica y mediocridad inoperante activa y DEDYDIS (demagogia evaluativa, diagnóstica y dispedagogías). En J. J. Gázquez, M. C. Pérez, A. J. Cangas y N. Yuste (eds.): *Situación actual y características de la violencia escolar*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Navarro-Tauste, S. (2008). La apatía ante el texto escrito. *Actas de "Nuevas Políticas Educativas para el siglo XXI"*. Jaén: abril, 2008.
- Navarro-Tauste, S. (2012). Adaptación y validación al español del Cuestionario "My life in school" en una muestra de estudiantes giennenses de Secundaria. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*. Jaén: Universidad de Jaén; julio, 2012.
- Nemeth, S. A. (2000). *Society, sexuality, and disabled / ablebodied romantic relationships*. En D.O. Braithwait y T.L. Thompson, eds., *Handbook of*

communications and people with disabilities. Nueva York: Erlbaum Mahwad, 37-48.

Rasmussen, K., Storsaeter O. y Levander, S. (1999). Personality disorders, psychopathy, and crime in a Norwegian prison population. *International Journal of Law y Psychiatry*, 22, 91-97.

Richey, L. S. y Ysseldyke, J. E. (1983). Teacher's expectations of the younger siblings of learning disabled students. *Journal of Learning Disabilities*, 16, 610-615.

San Mateo 25, 14-30. *Parábola de los talentos*. En el Evangelio según san Mateo, 1990, Barcelona: B.A.C.

Sinanson, V. (1992). *Mental handicap and the human condition*, Londres: Free Association Books.

Waley, A. (1992). *Analects of Confucius*. Nueva York: Harper Collins Publisher.

Zola, I. K. (1982). Denial of emotional needs to people with handicaps, *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 63, 63-67.



23. INSTRUMENTOS PARA MEDIR CLIMA SOCIAL Y VIOLENCIA INSTITUCIONAL EN CONTEXTOS DE RIESGO

Sebastián Navarro Tauste

Resumen

Dos son los campos de estudio de los autores preocupados por esta temática: Uno, en el que tradicionalmente se ha estudiado la violencia escolar, ha sido desde el paradigma del *bullying*, sobre todo en los países escandinavos, ya desde finales del siglo pasado; y otro, más actual, es el estudio del *clima social o convivencial* en los centros escolares y familiares.

El autor presenta las herramientas propicias, validadas en población andaluza, para medir acoso y discriminación psicosociocognitiva y violencia institucional en la escuela y en la familia, temas que se constituyen, actualmente, como un asunto con creciente preocupación, no sólo en el ámbito del orden social sino en el ámbito de las políticas educativas de los países occidentales que buscan las causas del preocupante fracaso escolar, y/o de su prevención.

Palabras clave: Bullying, Clima social, Acoso y discriminación, Violencia institucional en el ámbito escolar y familiar, Instrumentos de evaluación.



Introducción

En general, en el estudio de la violencia y la agresividad humana se puede distinguir entre *agresión instrumental* y *agresión hostil* (Serrano, 1998). La agresión instrumental se ha denominado también *táctica* o *depredadora* y se caracteriza por ser un medio para lograr una recompensa ambiental o satisfacer un objetivo y es planificada, normalmente. Por otro lado, la agresión hostil, también llamada *afectiva* o *emocional*, está motivada por sentimientos de ira, rabia y enfado sin premeditación. Si bien existen diferencias entre ambas, el factor común es la utilización de la fuerza física o la coacción que es ejercida por una persona o grupo de personas según sea el resultado de la violencia.

Posteriormente, Serrano (2005) divide las teorías sobre la violencia y la agresividad en dos grandes grupos: (1).- *activas*, que sitúan el origen de la agresión en

los impulsos internos y; (2).- *reactivas*, con un carácter ambientalista en donde la violencia se genera, se desarrolla y se manifiesta en el contexto social.

Tradicionalmente la descripción, la explicación y el análisis de la violencia y la agresividad humanas se han llevado a cabo desde un paradigma científico un tanto parcial, al no contar, entre otras dimensiones, con el constructo del *clima social* que puede mejorar el diagnóstico y su intervención psicosocial. Esta mejora no sólo puede hacerse desde el plano teórico-conceptual o empírico (Kupermine, Leadbeater, Emmons y Blatt, 1997; Kupermine, Leadbeater y Blatt, 2001), sino también desde el plano experimental o metodológico (Parkinson y Manstead, 1993; Smorti, 1999). Así pues, sí se ha estudiado la violencia en el marco social de las víctimas (Seligman y Maier, 1967; Latané y Darley, 1970; Comer, Ben-Avie, Haynes y Joyner, 1999), la violencia en ambientes laborales (Rodríguez, 1994; Camps del Sanz, 1996; Sáez, Martín, Pérez y López, 1996), familiares (Belsky, 1980; Vazsonyi, 1996), institucionales (Cooley, 1902; Hirschi, 1969) o socio-políticos (Llera, 1994; Apter, 1997).

Del mismo modo, ya desde los primeros trabajos de Dan Olweus (1983, 1991, 1993, 1998) en los países escandinavos, se está trabajando en la realización de estudios sobre violencia escolar como una particularización de la violencia en general. Además, se han llevado a cabo recientemente investigaciones sobre esta temática tanto en países europeos (Cangas, Gázquez, Pérez-Fuentes, Padilla y Miras, 2007) como dentro de nuestras fronteras, siendo algunos de los trabajos más destacados los siguientes: Ortega, 1992; Melero, 1993, Ortega y Mora-Merchán, 1997; Díaz Aguado, 2005; Garrido-Genovés, 2006; Benítez y Justicia, 2006; Navarro-Tauste, 2012.

Una experiencia en cómo medir Violencia Institucional en contextos de riesgo

Nuestra experiencia parte de la necesidad contrastada por la escasa referencia al estudio del *clima social* o *convivencial* tanto en los centros escolares (Suárez, Díaz y Muñoz de Bustillo, 2005) como en las familias (Vazsonyi, 1996) y de la carencia de instrumentos para su pertinente evaluación e intervención psicoeducativa. El clima social es, pues, un buen constructo definitorio en la violencia escolar (Cerezo, 2001) o en las conductas disruptivas y antisociales en el alumnado (Álvarez, Álvarez, Castro, Campo y Fueyo, 2008), además de ser un factor predictivo del fracaso académico y del absentismo escolar (Navarro-Tauste, 2007). También se han encontrado relaciones entre el clima del aula y el policonsumo y abuso de sustancias adictivas (Pastor, Balaguer y García-Merita, 2001). Éste predice el adecuado afrontamiento del estrés y el ajuste psico-socio-cognitivo entre alumnos y profesores (Roeser y Eccles, 1998; Smorti, 1999), además de estar en relación con el grado de satisfacción familiar (Estévez, Murgui, Moreno y Musitu, 2007). Por último, puede considerarse *per se* como un indicador de la calidad y excelencia educativas (Trianes, 1996).

La violencia escolar se ha venido a denominar con el término inglés de *bullying* que literalmente significa “peleón” o “bravucón”, por lo tanto hace referencia a

conductas que tienen que ver con la intimidación, la amenaza o la coacción de una víctima. Actualmente, existe una definición relativamente consensuada en la comunidad científica sobre *bullying*. Esta es la siguiente: “un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto de forma repetida y durante un tiempo a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos” (Olweus, 1998).

Los datos relativos a este fenómeno en nuestro país vienen a situarnos cerca de otros países de nuestro entorno europeo con un 30-40% de alumnado que manifiesta que se ha visto en “alguna ocasión” en situaciones de maltrato como víctima (Avilés, 2002).

Se sabe que una minoría considerable de estudiantes de secundaria y primaria participa en la agresión contra sus iguales, ya sea como autores o víctimas (o como ambas cosas). Una encuesta realizada por la Organización Mundial de la Salud (OMS) sobre el comportamiento saludable en edad escolar (HBSC) ([Craig y Harel, 2004](#)), encuentra que la prevalencia promedio de las víctimas a través de los 35 países participantes fue el 11%, mientras que la de los perpetradores representó otro 11%. Los niños que fueron tanto maltratadores como maltratados (los llamados víctimas-provocadoras o bully-víctimas) no fueron identificados en este estudio, pero otros han demostrado que aproximadamente el 4-6% de los niños pueden ser clasificados como víctimas-provocadores (Haynie et al., 2001).

Centrándonos de nuevo en la investigación del *clima social*, diremos que éste es un constructo tanto explicativo como preventivo de la violencia “institucionalizada” (Emmons, Comer y Haynes, 1996; Trianes, 1996; Scherer, 1997; Scherer, 1999a; Scherer, 1999b; Trianes, 2000; Saldaña, 2001; Rutter, Giller y Hagell, 2002; Trianes, Blanca, de la Morena, Infante y Raya, 2006; Navarro-Tauste, 2007; Trujillo, Jordán, Gutiérrez y González-Cabrera, 2009). Este tipo de violencia se caracteriza por producirse en ambientes estructurales (colegios, institutos, universidades, cárceles, etc.) y por ser de baja intensidad. No obstante, sus efectos son devastadores para los grupos y las personas ya que se conforma y se retroalimenta en el clima convivencial del propio grupo social al que pertenece la víctima (Smorti, 1999). A este tipo de violencia es a la llamaremos *acoso y discriminación psico-socio-cognitiva* (Navarro-Tauste, 2007). Desde este nuevo marco teórico, se pueden distinguir distintos perfiles en la acción de *bullying*: 1) *acosadores-victimizados* (Pellegrini, Bartini y Brooks, 1999), 2) *víctimas-reativas* (Salmivalli, 1999); 3) *espectadores-divulgadores* (Smith y Sharp, 1994). Estos roles se intercambian y se superponen entre ellos sin solución de continuidad, tanto diacrónica como sincrónicamente, en un constructo explicativo de la manifestación violenta en forma continua, es decir como un *constructo continuo intercambiable* (Navarro-Tauste, 2007) y dentro de la también denominada *agresividad intraespecífica cruenta de la violencia humana* (Vicente, 2007).

Considerado a nivel general, el *acoso y la discriminación psico-socio-cognitiva* puede darse de diversas maneras en la escuela. Estructuralmente se dan cuatro dimensiones en este tipo de hostigamiento: (A).- *vertical simétrico*: de alumnos a profesores o de éstos a sus alumnos; (B).- *vertical asimétrico*: de directivos o superiores

de mayor rango administrativo, académico o de status social (profesores universitarios, delegados administrativos, directores, inspectores, jefes de seminarios, de servicio, etc.) y de alumnos de mayor rango o nivel educativo, a profesores y/o a alumnos de menor rango o nivel educativo; (C).- *horizontal asimétrico*: de padres de alumnos a profesores (con similar o parecido rango administrativo, académico o de status social) o de profesores a aquellos; (D).- *horizontal simétrico*: de profesores a profesores entre sí con los de su más próximo o mínimo rango administrativo o de status (compañeros de claustro, coordinadores docentes, jefes departamentales didácticos, tutores, orientadores, asesores de área, etc.) o de alumnos entre sí del mismo o similar rango o nivel educativo. Esta última dimensión es la que estudiaremos en este trabajo.

Al definir el *clima social del aula* debemos distinguir tres tipos de violencia: *física, verbal o psíquica, y psico-socio-cognitiva*. La *violencia física* exige contacto material y físico para producir daño. La *violencia psíquica o verbal* emplea la palabra o la conducta no verbal para herir y hacer daño a la víctima mediante el insulto, la descalificación, la injuria, la calumnia, la amenaza, el amedrentamiento, etc. La *psico-socio-cognitiva* añade a la agresión física y/o a la verbal, la difusión y la propaganda de las conductas violentas (el acoso, la discriminación, la ignorancia, el rechazo social, el chantaje, la coacción, la inducción, el cohecho, etc.) contra la víctima entre sus allegados afectivo-emocionales más directos (familiares, amigos, compañeros, parejas sentimentales, etc.) en un ambiente institucionalizado. De esta forma consideramos que se pueden diferenciar hasta 6 tipos de *clima en el aula* que son el producto de interaccionar las aulas TIPO GALLINERO y las de TIPO COLMENA junto con los tres tipos de violencia descritos: a) daño/apoyo físico; b) daño/apoyo psíquico; c) daño/apoyo psico-socio-cognitivo (ver tabla 1).

AULAS TIPO GALLINERO (-)	AULAS TIPO COLMENA (+)
<i>factor 1</i> = acoso y daño físico AF (-)	<i>factor 4</i> = apoyo físico AF (+)
<i>factor 2</i> = acoso psíquico AP (-)	<i>factor 5</i> = apoyo psíquico AP (+)
<i>factor 3</i> = acoso y discriminación psicosociocognitiva APSC (-)	<i>factor 6</i> = apoyo psicosociocognitivo APSC (+)

Tabla 1. Factores y climas sociales en el aula

Instrumentos

Una vez establecido el nuevo marco teórico-conceptual de trabajo, el *acoso y discriminación psico-socio-cognitiva* (Navarro-Tauste, 2007), nos serviremos de éste

para evaluar y medir la violencia institucional en la escuela y en la familia. Esta apuesta teórica se verá especialmente influida por el *clima del aula* como ya hemos expuesto con anterioridad, ya que un mal clima social en la escuela y en la familia podría ocasionar además, entre otras, las siguientes consecuencias: (1) el síndrome de indefensión aprendida (Seligman y Maier, 1967), que podría llegar a desembocar, a su vez, en algunos de los siguientes problemas: a) déficits cognitivos; b) absentismo y fracaso escolar, c) alteraciones motivacionales y afectivas que pueden exponer al adolescente a adquirir conductas y/o hábitos de vida poco saludables, d) de riesgo para la salud (Pastor, Balaguer, y García-Merita, 2001), e) permeabilidad y vulnerabilidad psicológica para el reclutamiento de bandas urbanas, grupos delictivos y hasta redes terroristas (Trujillo, Jordán, Gutiérrez y González-Cabrera, 2009); y (2) el *conformismo sociogeneracional* (Coleman y Hendry, 1999; Kupermine, Leadbeater y Blatt, 2001) que a su vez estaría en relación con lo siguiente: a) los lazos afectivos disfuncionales alumno-profesor-familias (Emmons, Comer y Haynes, 1996), b) el empeoramiento de los resultados escolares (Roeser y Eccles, 1998), c) los problemas para conseguir la calidad y excelencia educativa en los centros docentes (Fernández, 1999; Thomson, Arora y Sharp, 2002; Navarro-Tauste, 2008).

Por tanto, tras lo expuesto, los objetivos del trabajo son: 1) analizar la validez y la fiabilidad de la herramienta propuesta para la evaluación del *acoso y discriminación psico-socio-cognitiva* en los ámbitos escolares y familiares mediante los análisis psicométricos pertinentes; 2) establecer qué factores del clima del aula predicen mejor el *bullying*; 3) describir y analizar los seis factores que conforman los dos tipos de climas en el aula; 4) analizar posibles diferencias en el clima del aula en función del dimorfismo sexual; 5) obtener las frecuencias de respuesta a cada ítem del cuestionario de forma general, así como a los seis ítems clave de forma particular; y 6) evaluar el nivel de riesgo de *bullying* de los sujetos de estudio.



Metodología

Según el sistema de clasificación y descripción de las metodologías de investigación en Psicología (Montero y León, 2007), denominaremos a nuestro trabajo como: un *estudio descriptivo de poblaciones mediante encuestas con muestras probabilísticas de tipo transversal*. Además hay que resaltar el proceso de adaptación instrumental llevado a cabo en la investigación.

Para obtener los instrumentos de evaluación del clima social en la escuela y en la familia partimos del estudio piloto previo realizado en nuestro caso del cuestionario para medir el listado de conductas en la escuela, el “*My life in school*” (Arora, 1994), cuyos orígenes, a su vez, los hemos encontrado en el *Olweus Questionnaire* (1989), obteniendo para nuestro centro cuatro nuevos cuestionarios para medir el Clima Social en la Escuela y en la Familia como constructos definidores de Violencia Institucional

en contextos de riesgo (ver Anexos). Empezaremos por el Cuestionario de Clima Social en el Aula para después adaptar los ítems a los restantes ambientes sociales dando a estos instrumentos la suficiente consistencia interna de validez siguiendo los estándares de la AERA, APA y NCME (Peralta, 2003; Padilla, 2006).

Se trata de nuevas herramientas que podrán ser utilizada en distintos estudios para medir la violencia escolar e institucional en contextos de riesgo partiendo del *My life in school* (Arora, 1994) y del *Olweus Questionnaire* (1989), aunque ninguno de ellos se haya sometido a una validación completa a nivel psicométrico (Defensor del Pueblo, 1999, 2007; “CIMEI” de Avilés, 1999; Fernández y Ortega, 1999; Calvo, Marrero y García, 2001-2002; Hormigo, Águila, Carreras, Flores, Guil y Valero, 2003; Peralta, Sánchez, Trianes y De la Fuente, 2003; “CEVEO” de Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2004; Del Rey y Ortega, 2005; “CUVE” de Álvarez, Álvarez, González-Castro, Núñez y González-Pineda, 2006). Sin embargo, y pese a su relativa antigüedad, consideramos que siguen siendo hoy instrumentos válidos para medir la dimensión de violencia entre iguales, *bullying*, ya que reúnen entre sus ítems indicadores del marco teórico por nosotros propuesto: *constructo de acoso y discriminación psico-socio-cognitiva entre iguales en el ámbito escolar y familiar*; además, cabe decir, que los ítem de las herramientas propuestas también pueden servirnos para analizar el *clima social del aula y de la familia*, tal y como ha sido descrito con anterioridad y como mostraron estudios previos (Avilés, 1999, 2000; Benítez y Justicia, 2006).

Cabe citar también que en los países anglosajones y escandinavos se llevan aplicando estas herramienta dentro del programa “*Sheffield Project*” de la Universidad de Sheffield, Reino Unido. En nuestro país sólo hemos encontrado un antecedente en el programa “*proyecto Sevilla*” de Ortega (1992), si bien hemos querido partir de un nuevo protocolo de adaptación al castellano de la versión inglesa por entender que en Ortega (1992) no realizó la validación con una suficiente muestra española, lo que restaría consistencia interna de la herramienta al no poder obtener datos fiables con la versión original de referencia lo máximo posible (Hambleton, 1993).

En nuestro estudio piloto (Navarro-Tauste, 2012) el Listado de Conductas “Mi vida en la Escuela”, adaptado a la población andaluza de nuestro centro, constaba de 49 ítems, con seis factores y dos dimensiones: 14 ítems miden clima positivo: “me ha dicho algo bonito”, “me prestó algo”, “me ayudó”, “ha compartido algo”, etc., y otros 25 miden clima negativo: “me ha dicho motes”, “me ha quitado algo”, “intentó que le diera dinero”, “se metió conmigo por ser diferente o por el color de piel”, etc. Podemos destacar los siguientes ítems del clima negativo: “me ha dicho motes”, “me hizo una pregunta estúpida”, y “me dijo una mentira”. Los demás ítems se han traducido por equivalencia a los restantes ambientes sociales (Casa, Claustro y Familias).

Los ítems adoptan un formato de respuesta tipo Likert de frecuencia, de 0 a 2, en la que 0 es la ausencia absoluta de conducta (“nunca”), 1 indica que la conducta se ha realizado “una vez” y 2 que la conducta se ha llevado a cabo “más de una vez”. El

problema de la representación de la medida se resuelve mediante una relación biunívoca entre las tres etiquetas propuestas que equivalen a tres modalidades del sistema relacional empírico “grado frecuencia” y tres números (sistema relacional numérico) que equivalen a la magnitud cuantitativa de cada una de las modalidades que conforman el sistema relacional empírico de tipo numérico.

Existen seis ítems clave donde focalizar especialmente la atención: ítem 4, 8, 10, 24, 37 y 39 (Knox y Conti-Ramsden, 2003; ver anexos). Además, como sugieren en su trabajo Symes y Humphrey (2010), la suma de las puntuaciones dadas a la herramienta, en la dimensión de clima negativo, puede servirnos para clasificar a un estudiante de la siguiente forma: 0 (sin riesgo de *bullying*); 1-6 (riesgo bajo de *bullying*); 7-11 (riesgo moderado de *bullying*) y menos de 12 (alto riesgo de *bullying*), así se muestran los ítems que pertenecen a cada uno de los seis tipos de clima en el aula. Éstos son fruto de relacionar los tipos de aula gallinero y colmena con los tres tipos de violencia contemplados teóricamente (física, psicológica y psico-socio-cognitiva). Según predomine el clima positivo o el clima negativo en cada aula, tendremos indicadores que nos informen sobre cómo perciben los alumnos su aula (y consecuentemente, cómo se comportan), así como su relación con la violencia y con la calidad del hecho educativo que se desarrolla en ella (Fernández, 1999, 2001; Fernández y Ortega, 1999).

AULAS TIPO GALLINERO (-)	AULAS TIPO COLMENA (+)
<p><u>factor 1 = acoso y daño físico AF (-)</u></p> <p>Ítem 4 “Intentó darme patadas”[*]</p> <p>Ítem 8 “Me dijeron que me darían una paliza”[*]</p> <p>Ítem 14 “Me interrumpió cuando jugaban “</p> <p>Ítem 19 “Una pandilla se metió conmigo”</p> <p>Ítem 24 “Intentó hacerme daño”</p> <p>Ítem 28 “Me ha quitado alguna cosa”</p> <p>Ítem 31 “Me gritó”</p> <p>Ítem 37 “Trataron de romperme algo mío”</p> <p>Ítem 39 “Intentaron pegarme”</p>	<p><u>factor 4 = apovo físico AF (+)</u></p> <p>Ítem 7 “Me dio un regalo”,</p> <p>Ítem 9 “Me dieron algo de dinero”</p> <p>Ítem 13 “Me ha prestado alguna cosa”</p> <p>Ítem 23 “Me ayudó a llevar algo”</p> <p>Ítem 29 “Ha compartido algo conmigo”.</p>
<p><u>factor 2 = acoso psíquico AP (-)</u></p>	<p><u>factor 5 = apoyo psíquico AP (+)</u></p>

<p>Ítem 1 “Me ha dicho motes”</p> <p>Ítem 6 “Fue desagradable porque soy diferente”</p> <p>Ítem 10 “Intentó que le diera dinero”</p> <p>Ítem 11 “Intentó asustarme”</p> <p>Ítem 20 “Gente intentó hacerme daño”</p> <p>Ítem 22 “Intentó meterme en problemas”,</p> <p>Ítem 35 “Se rió de mí horriblemente”</p> <p>Ítem 36 “Me dijeron que se chivarían”.</p>	<p>Ítem 2 “Me ha dicho algo bonito”</p> <p>Ítem 5 “Fue muy amable conmigo”</p> <p>Ítem 21 “Me ha sonreído”</p> <p>Ítem 25 “Me ayudó con mi trabajo”</p> <p>Ítem 32 “Jugó conmigo”.</p>
<p><u>factor 3= acoso y discriminación</u></p> <p><u>psicosociocognitiva APSC (-)</u></p> <p>Ítem 3 “Fue mal intencionado/a familia”</p> <p>Ítem 12 “Me hizo una pregunta estúpida”</p> <p>Ítem 15 “Fue desagradable respecto a algo que me hizo”</p> <p>Ítem 18 “Me dijo una mentira”</p> <p>Ítem 26 “Me hizo hacer algo que no quería hacer”</p> <p>Ítem 30 “Ha sido grosero/a por el color de piel”</p> <p>Ítem 33 “Trataron de que metiera la pata”</p> <p>Ítem 38 “Dijeron una mentira acerca de mí”</p> <p>Ítem 40 “Me castigan dejándome solo y me alejan de mis amigos”</p> <p>Ítem 41 “Hablaron mal de mí, de mi familia o de mis amigos”</p> <p>Ítem 42 “Me escribieron insultos y mentiras en un papel, sobre una pared, en la red social, por el teléfono móvil, por el e-mail o por carta”</p> <p>Ítem 43 “ Alguien me dijo algo sobre el acoso o la discriminación que sufro”</p> <p>Ítem 44 “ Me han suspendido injustamente en</p>	<p><u>factor 6 = apoyo psicosociocognitivo</u></p> <p><u>APSC (+)</u></p> <p>Ítem 16 “Conversó de ropa conmigo”</p> <p>Ítem 17 “Me dijo una broma”</p> <p>Ítem 27 “Conversó conmigo cosas TV”</p> <p>Ítem 34 “Me habló cosas que me gustan”.</p>

<p>alguna asignatura”</p> <p>Ítem 45 “ En algún curso me hicieron repetir injustamente”</p> <p>Ítem 46 “En alguna asignatura me pasaron sin saber o sin superar los objetivos”</p> <p>Ítem 47 “Alguna vez me aprobaron sin saber y me pasaron de curso sin superar los objetivos”</p> <p>Ítem 48 “Algún profesor ha hablado mal de mí o de otros profesores, a mis padres o a otros compañeros”</p> <p>Ítem 49 “ Mi tutor no me defiende como debería hacerlo ante los demás”</p>	
---	--

Tabla 2. Agrupamiento de los 49 ítems en los que se han definido los 6 factores para conformar los dos tipos de Clima Social en el Aula.

Análisis de datos

Los análisis estadísticos se llevaron a cabo mediante el programa estadístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS versión 16.0). Los valores perdidos en la respuesta del cuestionario, siempre que fueran menos de cinco ítems sin respuesta, se rellenaron mediante la moda del ítem.

El criterio múltiple para la selección de ítems sin deficiencias técnicas fue el siguiente: la media debía oscilar entre 0,5 y 1,25; tener una desviación típica igual o mayor que 0,5; una correlación ítem-total igual o superior a 0,20 y que al eliminar el ítem no subiera el alfa de Cronbach del cuestionario. Para eliminar un ítem mediante el procedimiento estadístico, éste debería presentar problemas en, al menos, tres de los cuatro índices estadísticos expuestos.

La consistencia interna y la fiabilidad del cuestionario se analizó mediante el alfa de Cronbach.

Antes de analizar la dimensionalidad del cuestionario se aplicaron tanto el índice Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) como la prueba de esfericidad de Bartlett. Ambas pruebas se llevan a cabo para comprobar que la matriz de inter-correlaciones entre los ítems es apropiada para la realización del análisis factorial. El valor del KMO debe ser mayor de 0,6 y la esfericidad de Bartlett debe ser significativa. Tras la comprobación de los supuestos, la dimensionalidad se realizó mediante un análisis factorial de primer orden con el método de extracción de ejes principales y rotación oblicua “promax” y criterio de retención de factores con autovalores mayores que 1. A continuación, se realizó un análisis factorial de segundo orden con el método de ejes principales y rotación ortogonal “equamax”, con autovalores mayores que 1. Por último, se realizó una refactorización con el método de ejes principales y rotación ortogonal “varimax”.

Se recodificaron algunos ítems por su sentido negativo hacia el constructo en los

análisis necesarios: 1, 3, 4, 6, 8, 10, 11, 12, 14, 15, 18, 19, 20, 22, 24, 26, 28, 30, 31, 33, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48 y 49.

Además, se llevaron a cabo otros análisis: frecuencias de respuesta de algunos ítems de interés, correlaciones bivariadas de “Pearson” para establecer el grado de relación entre las dimensiones del cuestionario, análisis de regresión múltiple (por pasos sucesivos) con probabilidad del 15% de entrada y 20% de salida para conocer cuál era el grado de varianza explicada por los predictores sobre el criterio y t-student para realizar contrastes sobre diferencias entre medias aritméticas para muestras independientes.

Resultados

En la tabla 3 se recogen los ítems incluidos inicialmente en el cuestionario, la media aritmética obtenida y la desviación típica.

Ítems	ME	DT
1. Me ha dicho motes	0,81	0,679
2. Me ha dicho algo bonito	0,99	0,714
3. Fue malintencionado/a con mi familia	0,32	0,422
4. Intentó darme patadas	0,30	0,498
5. Fue muy amable conmigo	1,87	0,531
6. Fue desagradable porque yo soy diferente	0,09	0,567
7. Me dio un regalo	0,88	0,703
8. Me dijeron que me darían una paliza	0,11	0,452
9. Me dieron algo de dinero	0,98	0,432
10. Intentó que le diera dinero	0,33	0,543
11. Intentó asustarme	0,41	0,647
13. Me ha prestado alguna cosa	1,22	0,564
14. Me interrumpió cuando jugaba	0,69	0,465
15. Fue desagradable respecto a algo que hice	0,76	0,454
16. Conversó acerca de ropa conmigo	0,83	0,765
17. Me dijo una broma	1,43	0,576
18. Me dijo una mentira	1,12	0,450
19. Una pandilla se metió conmigo	0,21	0,343

20. Gente intentó hacerme daño	0,11	0,642
21. Me ha sonreído	1,21	0,591
22. Intentó meterme en problemas	0,65	0,497
23. Me ayudó a llevar algo	0,76	0,675
24. Intentó hacerme daño	0,58	0,566
25. Me ayudó con mi trabajo	1,12	0,737
26. Me hizo hacer algo que no quería hacer	0,45	0,554
27. Conversó conmigo de cosas de la tele	1,24	0,657
28. Me ha quitado alguna cosa	0,53	0,434
29. Ha compartido algo conmigo	1,19	0,872
30. Ha sido grosero/a acerca del color de mi piel	0,27	0,659
31. Me gritó	0,65	0,586
32. Jugó conmigo	1,38	0,675
33. Trataron de que metiera la pata	0,34	0,597
34. Me habló sobre cosas que me gustan	1,19	0,659
35. Se rió de mí horriblemente	0,33	0,534
36. Me dijeron que se chivarían	0,43	0,687
37. Trataron de romperme algo mío	0,32	0,332
38. Dijeron una mentira acerca de mí	0,43	0,543
39. Intentaron pegarme	0,09	0,564
40. Me castigan dejándome solo y me aíslan de mis amigos	0,51	0,532
41. Hablaron mal de mí, de mi familia o de mis amigos	0,48	0,376
42. Me escribieron insultos y mentiras en un papel, sobre una pared, en la red social, por el móvil, por el e-mail o por carta	1,12	0,438
43. Alguien me dijo algo sobre el acoso y la discriminación que sufro	0,32	0,677
44. Me han suspendido injustamente en alguna asignatura	0,98	0,774
45. En algún curso me hicieron repetir injustamente	0,54	0,459
46. En alguna asignatura me pasaron sin saber o sin superar	0,23	0,564

los objetivos		
47. Alguna vez me aprobaron sin saber y me pasaron de curso sin superar los objetivos	0,40	0,678
48. Algún profesor ha hablado mal de mí a otros profesores, a mis padres o a otros compañeros	0,12	0,833
49. Mi tutor no me defiende como debería hacerlo ante los demás	0,26	0,765

Tabla 3. Valores obtenidos para los índices psicométricos ME y DT de los ítems del Listado de Conductas del nuevo cuestionario SENATA (Navarro-Tauste, 2012). Leyenda: Media (ME) y desviación típica (DT).

El cálculo del índice Kaiser-Meyer-Olkin arrojó un resultado de 0,915 y la prueba de esfericidad de Bartlett fue significativa ($\chi^2=7410,208$; $p<0,001$), lo que indica que la matriz de inter-correlaciones entre los ítems es apropiada para la realización del análisis factorial.

Se llevaron a cabo tres análisis factoriales con la finalidad de encontrar el mínimo número de factores que explicaran el máximo porcentaje posible de la varianza del constructo por el instrumento. Con el análisis factorial de primer orden se obtuvieron 8 factores que explicaron un 52,089% de la varianza total. El análisis factorial de segundo orden proporcionó dos factores principales que explicaron el 33,093% de la varianza total. Por último, la refactorización dio como resultado un factor de convergencia general que explicaba el 20,894% de la varianza total.

El Listado de Conductas “Mi vida en el Instituto” formado por los 49 ítems iniciales obtuvo un valor del coeficiente alfa de Cronbach de 0,898; y con una correlación ítem-total (IT) y un valor alfa de Cronbach si se elimina el elemento (AE) como se muestran a continuación (ver tabla 5).

Se presentó sólo un ítem con problemas tanto en la correlación ítem-total (IT) como en el Alfa de Cronbach si se elimina el elemento (AE): ítem 30. Ningún ítem presentó problemas en la saturación en su dimensión (ver tabla 4).

Ítems	IT	AE
1. Me ha dicho motes	0,363	0,852
2. Me ha dicho algo bonito	0,235	0,855
3. Fue malintencionado/a con mi familia	0,390	0,852
4. Intentó darme patadas	0,366	0,852
5. Fue muy amable conmigo	0,227	0,855

6. Fue desagradable porque yo soy diferente	0,281	0,854
7. Me dio un regalo	0,281	0,854
8. Me dijeron que me darían una paliza	0,449	0,851
9. Me dieron algo de dinero	0,236	0,855
10. Intentó que le diera dinero	0,290	0,853
11. Intentó asustarme	0,476	0,850
13. Me ha prestado alguna cosa	0,320	0,853
14. Me interrumpió cuando jugaba	0,415	0,851
15. Fue desagradable respecto a algo que hice	0,383	0,851
16. Conversó acerca de ropa conmigo	0,266	0,855
17. Me dijo una broma	0,392	0,851
18. Me dijo una mentira	0,480	0,849
19. Una pandilla se metió conmigo	0,435	0,851
20. Gente intentó hacerme daño	0,422	0,851
21. Me ha sonreído	0,350	0,852
22. Intentó meterme en problemas	0,462	0,850
23. Me ayudó a llevar algo	0,266	0,854
24. Intentó hacerme daño	0,455	0,851
25. Me ayudó con mi trabajo	0,206	0,856
26. Me hizo hacer algo que no quería hacer	0,342	0,853
27. Conversó conmigo de cosas de la tele	0,249	0,855
28. Me ha quitado alguna cosa	0,434	0,851
29. Ha compartido algo conmigo	0,255	0,855
30. Ha sido grosero/a acerca del color de mi piel	0,037	0,862
31. Me gritó	0,476	0,849
32. Jugó conmigo	0,306	0,854
33. Trataron de que metiera la pata	0,427	0,851
34. Me habló sobre cosas que me gustan	0,338	0,852
35. Se rió de mi horriblemente	0,375	0,852

36. Me dijeron que se chivarían	0,379	0,852
37. Trataron de romperme algo mío	0,389	0,852
38. Dijeron una mentira acerca de mí	0,467	0,849
39. Intentaron pegarme	0,444	0,851
40. Me castigan dejándome solo y me aíslan de mis amigos	0,239	0,878
41. Hablaron mal de mí, de mi familia o de mis amigos	0,476	0,821
42. Me escribieron insultos y mentiras en un papel, sobre una pared, en la red social, por el móvil, por el e-mail o carta	0,236	0,875
43. Alguien me dijo algo sobre el acoso y la discriminación que sufro	0,251	0,819
44. Me han suspendido injustamente en alguna asignatura	0,430	0,844
45. En algún curso me hicieron repetir injustamente	0,276	0,832
46. En alguna asignatura me pasaron sin saber o sin superar los objetivos	0,431	0,844
47. Alguna vez me aprobaron sin saber y me pasaron de curso sin superar los objetivos	0,458	0,818
48. Algún profesor ha hablado mal de mí a otros profesores, a mis padres o a otros compañeros	0,345	0,865
49. Mi tutor no me defiende como debe ante los demás	0,221	0,870

Tabla 4. Valores de IT (Correlación ítem-total) y AE (Alfa de Cronbach si se elimina el elemento).

En la tabla 5 mostramos los valores obtenidos para los dos factores obtenidos tras el análisis factorial de segundo orden con el método de ejes principales y rotación ortogonal “equamax” para los dos tipos de clima social de aula.

Ítems	Dimensión negativo clima	Dimensión positivo clima
1. Me ha dicho motes	0,454	-0,054
2. Me ha dicho algo bonito	-0,025	0,381
3. Fue malintencionado/a con mi familia	0,527	-0,007
4. Intentó darme patadas	0,461	-0,052

5. Fue muy amable conmigo	0,068	0,507
6. Fue desagradable porque yo soy diferente	0,420	0,046
7. Me dio un regalo	-0,099	0,349
8. Me dijeron que me darían una paliza	0,700	0,093
9. Me dieron algo de dinero	-0,090	0,288
10. Intentó que le diera dinero	0,409	0,020
11. intentó asustarme	0,667	0,014
12. Me hizo una pregunta estúpida	0,427	-0,206
13. Me ha prestado alguna cosa	0,003	0,592
14. Me interrumpió cuando jugaba	0,450	-0,140
15. Fue desagradable respecto a algo que hice	0,543	0,024
16. Conversó acerca de ropa conmigo	-0,030	0,443
17. Me dijo una broma	-0,143	0,518
18. Me dijo una mentira	0,471	-0,223
19. Una pandilla se metió conmigo	0,657	0,065
20. Otras personas intentaron hacerme daño	0,608	0,026
21. Me ha sonreído	0,003	0,645
22. Intentó meterme en problemas	0,606	-0,044
23. Me ayudó a llevar algo	0,023	0,516
24. Intentó hacerme daño	0,660	0,034
25. Me ayudó con mi trabajo	0,129	0,561
26. Me hizo hacer algo que no quería hacer	0,454	-0,009
27. Conversó conmigo de cosas de la tele	0,067	0,566
28. Me ha quitado alguna cosa	0,537	-0,065
29. Ha compartido algo conmigo	0,120	0,647
30. Ha sido grosero/a acerca del color de mi piel	0,368	0,077
31. Me gritó	0,593	-0,074
32. Jugó conmigo	-0,046	0,502

33. Trataron de que metiera la pata	0,570	-0,012
34. Me habló sobre cosas que me gustan	0,039	0,681
35. Se rió de mi horriblemente	0,639	0,141
36. Me dijeron que se chivarían	0,439	-0,086
37. Trataron de romperme algo mío	0,578	0,058
38. Dijeron una mentira acerca de mí	0,604	-0,048
39. Intentaron pegarme	0,666	0,059
40. Me castigan dejándome solo y me aíslan de mis amigos	0,456	-0,065
41. Hablaron mal de mí, de mi familia o de mis amigos	0,364	0,145
42. Me escribieron insultos y mentiras en un papel, sobre una pared, en la red social, por el móvil, por el e-mail o por carta	0,653	-0,098
43. Alguien me dijo algo sobre el acoso y la discriminación que sufro	0,098	0,765
44. Me han suspendido injustamente en alguna asignatura	0,276	0,023
45. En algún curso me hicieron repetir injustamente	0,345	0,092
46. En alguna asignatura me pasaron sin saber o sin superar los objetivos	0,421	0,121
47. Alguna vez me aprobaron sin saber y me pasaron de curso sin superar los objetivos	0,128	0,056
48. Algún profesor ha hablado mal de mí a otros profesores, a mis padres o a otros compañeros	0,461	-0,054
49. Mi tutor no me defiende como debería hacerlo ante los demás	0,765	0,071

Tabla 5. Valores obtenidos para los dos climas sociales obtenidos tras el análisis factorial de segundo orden con el método de ejes principales y rotación ortogonal “equamax”.

En las tablas 6 y 7 se muestran la media aritmética y la desviación típica de las puntuaciones dadas por los estudiantes para cada una de las dimensiones en los 2 tipos de *clima social de aula*.

ÍTEMS	ME	DT
Ítems para la Dimensión de Clima del aula Positivo (CP)	1,06	0,38
Ítems para la Dimensión de Clima del aula Negativo (CN)	1,70	0,30

Tabla 6. Medias (M) y desviaciones típicas (DT) de las dimensiones y de la media total de cuestionario. Leyenda: CP=Clima del aula positivo; CN=Clima del aula negativo.

	AF-	AP-	AP+	AF+	APSC+	APSC-
M	0,1840	0,2853	0,8636	1,2535	1,1990	0,3736
DT	0,30191	0,32543	0,44199	0,45476	0,52252	0,34214

Tabla 7. Medias (M) y desviaciones típicas (DT) de los 6 factores al relacionar las aulas tipo gallinero y colmena con los tres tipos de violencia contemplados (física, psicológica y psico-socio-cognitiva)

La correlación de Pearson entre las medias de las distintas dimensiones CP (Clima Positivo) y CN (Clima Negativo) de la herramienta es de 0,096. Es decir, que existen correlaciones positivas y estadísticamente significativas ($p < 0,05$) entre ambas. En la tabla 8 pueden observarse todas las correlaciones existentes entre cada uno de los 6 factores fruto de relacionar los dos tipos de aula (gallinero y colmena) con los tres tipos de violencia ya descritos.

	AF+	AF-	AP+	AP-	APSC+	APSC-
AF+	1					
AF-	0,032	1				
AP+	0,663**	-0,019	1			
AP-	-0,040	0,774	0,033	1		
APSC+	0,620**	-0,006	0,533**	-0,008	1	
APSC-	0,13	0,773**	0,058	0,705**	0,106**	1

** $P < 0,01$; * $P < 0,05$ (bilateral);

Tabla 8. Correlaciones de Pearson entre las medias aritméticas de las puntuaciones dadas por los estudiantes a los ítems que conforman cada uno de los 6 factores propuestos. Leyenda: AF=Apoyo físico; AP= Apoyo Psicológico; APSC= Apoyo Psico-socio-cognitivo; (+)= (aulas tipo colmena); (-)= aulas tipo gallinero

A continuación se realizó una regresión múltiple para estimar la cantidad de varianza explicada por cada una de las dimensiones de la herramienta (tabla 9)

Media Total del Cuestionario		
R ² corregida: 0,558		
Predictor	Beta Estandarizado	P
Clima Positivo	0,767	0,000
Clima Negativo	0,586	0,000

Tabla 9. Regresión múltiple “por pasos sucesivos” de los predictores Clima Positivo (CP) y Clima Negativo (CN) sobre el criterio de la Media Total del Cuestionario (MT).

Posteriormente se realizó una diferencia de medias para analizar si existían diferencias en las dimensiones del estudio y la puntuación total entre chicos y chicas. Los resultados mostraron que los chicos puntuaron, con datos estadísticamente significativos, por encima de las chicas en conformar un *clima de aula negativo*; y que las chicas puntuaron por encima de los chicos en conformar un *clima de aula positivo* pero sin significación estadística (Tabla 10).

	Chicos (n=298)		Chicas (n=303)		T	Sig. Bilateral
	Media	Desv. Típ	Media	Desv. Típ		
Media de la dimensión formada por los ítems de <i><u>clima social positivo</u></i>	1,02	0,37	1,10	0,39	-2,407	0,016
Media de la dimensión formada por los ítems de <i><u>clima social negativo</u></i>	0,35	0,33	0,23	0,25	4,494	0,000
Media del <u>total</u> de la puntuación en el cuestionario	0,68	0,25	0,67	0,26	0,788	0,431

Tabla 10. Comparación entre chicos y chicas respecto al clima social positivo y negativo del aula, así como de la puntuación total del cuestionario. Leyenda: (*) Estadísticamente significativo; Media=Media aritmética; Desv.típ= desviación típica; T= T-Student; Sig. Bil= Significación Bilateral.

Por último tras recodificar en rangos las respuestas a cada uno de los ítems de la dimensión de clima social negativo se ha realizado una tabla con el fin de establecer un nivel de riesgo de Violencia Institucional en la escuela. Aquellos sujetos que puntuaban “0” se han considerado con un riesgo inexistente sobre este fenómeno violento, mientras que aquellos que han obtenido más de 30 puntos se les ha considerado en un nivel crítico (ver tabla 11).

Nivel de riesgo de Violencia	Número de estudiantes	Porcentaje del total
Nulo	63	10,3
Bajo	290	47,3
Moderado	128	20,9
Alto	117	19,1
Crítico	15	2,4

Tabla 11. Análisis de frecuencias de los rangos dados al riesgo de Violencia Institucional para el total de la muestra en el estudio piloto (n=613). Leyenda: Nulo=puntuación de 0 en el clima social negativo; Bajo=puntuación de 1-6 en la dimensión de clima social negativo; Moderado=puntuación de 7-11 en la dimensión de clima social negativo; Alto=puntuación de 12-29 en clima social negativo; Crítica=Puntuación superior a 30 en la dimensión de clima social negativo.



Conclusiones

Según los resultados obtenidos, podemos concluir que con la realización de este estudio, en alguna medida, se han alcanzado los objetivos planteados inicialmente y que junto con la metodología propuesta han orientado en todo momento el proceso general de investigación. Esto es, se ha procedido a la obtención de unos instrumentos para medir Violencia Institucional en los ámbitos escolares y familiares a partir de la adaptación en un estudio piloto de la herramienta diseñada inicialmente por Arora (1994), *My life in School*, a nuestro centro escolar, dando como resultado los nuevos cuestionarios para medir el clima social en la familia y en la escuela (Navarro-Tauste, 2012). El análisis factorial ha mostrado una adecuada consistencia interna, una alta fiabilidad y una estructura factorial similar al cuestionario original, todo ello necesario para una adecuada validez interna.

No obstante, no ha sido posible realizar adecuadamente la adaptación del cuestionario por no haber podido analizar la equivalencia de los ítems. Para este análisis hubiera sido necesario replicar el cuestionario inicial “ Mi vida en el Instituto” con unas muestras de referencia como la muestra focal suficientemente amplias. No se pudo obtener tampoco por motivos varios como la carencia en nuestra comunidad educativa de una población de origen inglesa, ya que no existen programas en este idioma en el marco del sistema educativo oficial que presentaran características similares. La obtención de los ocho sujetos en el estudio piloto fue en sí misma excepcional. En caso de que hubiera sido posible, se habría aplicado un diseño basado en las características de los sujetos (Hambleton, 1993; Hambleton, 2001). El objetivo hubiera sido analizar el funcionamiento diferencial de los ítems (DIF; *Differential Item Functioning*) para evaluar la equivalencia entre la versión de referencia en inglés de *My life in school* y la versión española en estudio, “Mi vida en la escuela”. Dicho análisis se debe realizar mediante el estadístico Chi Cuadrado de Mantel-Haenszel. Para reconocer el DIF se debe utilizar la estimación del cociente de razón común determinado por el procedimiento Mantel-Haenszel (MH). Dado que es un procedimiento de chi-cuadrado, el estadístico MH examina el patrón de respuesta a través de los niveles discretos del rasgo. Para cualquier comparación del desempeño de un ítem en dos grupos diferentes, el nivel del rasgo se mantiene constante. Cualquier diferencia en el comportamiento del ítem entre los dos grupos denota un funcionamiento diferencial (Roznowski y Reith, 1999).

Además, si se interpretan conjuntamente las tablas ya comentadas se podría llegar a las siguientes conclusiones parciales: 1) existe una puntuación media elevada en la dimensión de clima social negativo, por lo que las puntuaciones dadas a los 25 ítems que forman esta dimensión son altas y, por tanto, parecen indicar la existencia de un problema de Violencia Institucional en el centro; 2) los seis factores propuestos, fruto de relacionar las aulas tipo gallinero y colmena con los tres tipos de violencia expuestos, muestran una clara relación entre sí. De esta forma, todos los tipos de apoyo o violencia, ya sean físicos, psicológicos o psico-socio-cognitivos, se relacionan; 3) las puntuaciones dadas en la dimensión de clima social positivo y clima social negativo se relacionan de forma positiva y significativamente; 4) los resultados parecen indicar que el clima social positivo predice con un Beta estandarizado ($\beta=0,767$; $p<0,000$) la puntuación total del cuestionario, siendo la dimensión más importante a efectos de predicción de varianza; 5) existen diferencias significativas al comparar la media de las puntuaciones del clima social positivo y negativo entre chicos y chicas. Además, se aprecia cómo las chicas reflejan tener un mejor clima positivo que los chicos ($t=-2,407$; $p<0,016$), mientras que los chicos presentan puntuaciones más altas en clima social negativo ($t=4,494$; $p<0,000$); 6) las frecuencias de respuestas muestran una importante población de estudiantes que puntúan de forma elevada tanto con el valor 1 (una ocasión) como el valor 2 (más de una ocasión), por lo que se refuerza la idea de estar ante una situación de *bullying* institucional; 7) el problema del *bullying* institucional del centro parece estar apoyado tanto por las elevadas puntuaciones a los ítems clave (4, 8, 10, 24, 37 y 39) como por el porcentaje de alumnos

cuyo nivel de riesgo de *bullying* puede considerarse entre moderado y crítico (un total del 42,4%); 8) sólo un 10,3% de los estudiantes analizados dice no tener problemas de *bullying* por lo que nos resta un 47,3% que manifiesta tener algunos problemas puntuales (puntuación entre 1 y 6 puntos en la dimensión de clima social negativo).

El instituto analizado, como laboratorio social, presenta una importante serie de problemas estructurales en el orden de la convivencia, el respeto, la violencia entre iguales, la discriminación por razón de sexo, etc. Además, se encuentra en una zona especialmente deprimida en lo económico y cultural, aún más desde el comienzo de la aciaga crisis económica. Por ello, creemos que esta situación puede ayudar a explicar el elevado número de estudiantes en potencial riesgo que tenemos en el centro, ya que si consideramos el porcentaje de sujetos desde el nivel moderado hasta el crítico tenemos un 89,7% de los mismos. Esta situación es más del doble de lo presentado en sus informes por Avilés (2002). Además, el 2,4% de estudiantes (casi 15 estudiantes) presentan un desorbitado nivel de riesgo y muy probablemente se encuentren en una situación límite de acoso por sus iguales. Hay que decir que algunos de estos han llegado a puntuar hasta con 50 puntos (dos por cada una de los 25 ítems que forman esta dimensión); por tanto se necesitan una urgente atención por parte del Claustro de Profesores, así como de la Dirección del Centro.

En la literatura encontramos cómo los chicos están más implicados en las conductas de *bullying*, tanto como agresores como víctimas (Defensor del Pueblo, 1999; Ortega, 1992; Ortega y Mora-Merchán, 1997), salvo en estudios realizados en Japón, donde se intimida más a las chicas (Mombuso, 1994). Estos datos parecen ser acordes con los nuestros. De esta forma, se observa un comportamiento diferencial en función del dimorfismo sexual. Los chicos tienden sistemáticamente a puntuar de forma más elevada en los ítems de la dimensión de clima social negativo, así como en la violencia física, psicológica y psico-socio-cognitiva; frente a las chicas que puntúan de forma opuesta, obteniendo valores mayores en la dimensión de clima social positivo y en apoyo físico, psicológico y psico-socio-cognitivo.

El comportamiento dimórfico en función del sexo también se hace notar en las respuestas de chicos y chicas a los 6 ítems clave propuestos. En todos ellos, obtienen mejores puntuaciones las chicas y se aprecian cómo ellas suelen tener menos conflictos y menos situaciones de agresión y violencia (Mellor, 1990 a; Mellor, 1990 b; Fonzi et. al., 1999).

Conceptualmente hablando cabría decir que la herramienta ha servido para analizar el clima social positivo y negativo del aula o del instituto en general, aspecto de vital importancia para la comprensión de la violencia institucional y del *bullying*. Además, nos parece interesante haber diferenciado hasta seis tipos de factores: apoyo físico, psicológico y psico-socio-cognitivo y violencia física, psicológica y psico-socio-cognitiva. Esto puede llegar a suponer un modesto avance en la comprensión de la violencia institucional y entre iguales, *bullying*, violencia de baja intensidad que se fragua, mantiene

y retroalimenta en climas institucionales como las escuelas y los institutos. Por tanto, nos parece importante su análisis, y creemos que a la luz de los datos la herramienta propuesta, la adaptación a nuestra población estudiantil de *My life in school* (Arora, 1994), puede contemplar cada uno de estos seis factores que definen nuestro constructo de Violencia Institucional.

Consideramos que los datos obtenidos y los resultados de los análisis obtenidos constituyen un conjunto de *aportaciones originales* en este ámbito de investigación, ya que hemos adaptado parcialmente unos instrumentos que permiten registrar conductas de acoso entre iguales a través de las dos dimensiones de clima social descritas en los cuatro ambientes distintos que conforman la comunidad educativa, y los posibles factores de apoyo y cooperación o de acoso y violencia que se derivan de ellos. Además, que sepamos, es la primera vez que se desarrolla y se aplica en nuestro país estos instrumentos tras un proceso de adaptación parcial.

Por último decir que nuestros nuevos cuestionarios *SENATA 2012* contemplan un último ítem, el nº 50, de carácter abierto, descriptivo y no numérico, donde los escolares tengan la oportunidad de autoinformar explícitamente sobre cualquier situación de violencia no contemplada previamente.

No obstante lo anterior, este trabajo presenta, desde nuestro punto de vista, ciertas *deficiencias*, ajenas a nuestra voluntad, que deberían ser subsanadas en próximos estudios. Señalamos, en especial, las siguientes: (1) el número de ítems de cada una de las dimensiones del cuestionario debería haber estado más igualado; (2) se debería haber trabajado con otros centros de educación secundaria (obligatoria y postobligatoria) con los que comparar y analizar resultados; (3) debido al carácter transversal del estudio y a la falta de seguimiento en los contextos sociales estudiados, no podemos elaborar una explicación completa sobre lo que ocurre a nivel de violencia entre iguales. Probablemente, la mejor estrategia de abordaje de esta realidad sea el estudio longitudinal. No obstante, las dificultades que podrían reseñarse son tantas que hacen casi inviable este tipo de trabajos en la práctica; (4) se habría precisado una muestra focal de estudiantes ingleses más numerosa; (5) no se ha podido realizar el proceso de adaptación completo; (6) no se ha podido obtener *validez convergente* en el estudio, es decir el grado de acuerdo entre varias medidas del mismo constructo obtenidas por distintos métodos, ya que sólo ha sido administrado el cuestionario “Mi vida en el instituto”. Igualmente ocurre con la *validez discriminante*, que hace referencia al grado de diferenciación entre distintos constructos.

Los resultados de este estudio, junto con las aportaciones realizadas por otros autores en este campo de investigación, podrían tener una serie de *aplicaciones prácticas* para la prevención de la violencia institucional. Algunas de las más importantes pueden ser: a) considerar el clima social como una variable relevante en el estudio de la violencia institucional; 2) conocer el riesgo de *bullying* de una clase, curso, centro, etc. con una pasación de la herramienta; 3) tener ítems clave en los que focalizar la atención cuando se

dispone de poco tiempo.

Además de lo dicho, es necesaria una inmediata, rigurosa y seria actuación para frenar el desmesurado acoso que sufren algunos estudiantes del centro y que potencialmente puede llegar a sufrir un colectivo que se encuentre en un alto nivel de riesgo. Esto podrá ser planteado de diversas formas: 1) en colaboración con los tutores mediante la creación de un Plan de Acción Tutorial que tenga en cuenta de forma primordial estos aspectos; 2) por medio de reuniones con los alumnos acosadores e intervenciones psico-educativas mediante programas como PIKAS (Maines y Robinson, 1992) para reducir la incidencia de sus acciones; 3) encuentros entre la dirección del centro y las familias de los agresores para establecer posibles marcos de sanción y reforma; y 4) en el peor de los casos, mediante acciones judiciales con el fin de salvaguardar la dignidad física y psicológica de las víctimas de la violencia institucional.

Referencias Bibliográficas

- Álvarez, L., Álvarez, D., González-Castro, P., Núñez, J.C. y González-Pineda, J. A. (2006). Evaluación de los comportamientos violentos en los centros educativos. *Psicothema*, 18(4), 686-695.
- Álvarez, E., Álvarez, M., Castro, P., Campo, M.A., y Fueyo, E. (2008). Funcionamiento de la integración en la Enseñanza Secundaria Obligatoria según la percepción del profesorado. *Psicothema*, 20(1), 56-61.
- Apter, D. (1997). *The legitimization of violence*. Nueva York: Nueva York University Press.
- Arora, T. (1994). Measuring bullying with the “Life in School” checklist. *Pastoral Care in Education: An International Journal of Personal, Social and Emocional Development*, Vol.12, Issue 3, 11-15.
- Avilés, J. M. (1999). *CIMEI. Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales*. Valladolid: Autor.
- Avilés, J. M. (2002). *La intimidación entre iguales (bullying) en la Educación Secundaria Obligatoria. Validación del cuestionario CIMEI y estudio de incidencia*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Valladolid.
- Bandura, A., Ross, D. y Ross, S. A. (1963). Imitation of film-mediated aggressive models. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 66, 3-11.
- Bandura, A. (1973). *Aggression: a social learning analysis*. Englewood Cliffs, Nueva Jersey: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1976). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Bandura, A. y Ribes, E. (1975). *Modificación de conducta. Análisis de la agresión y la delincuencia*. México: Trillas.

- Bandura, A. (1990). Mechanisms of moral disengagement. En W. Reich (Ed.), *Origins of Terrorism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Belsky, J. (1980). Child maltreatment: An ecological integration. *American Psychologist*, 35, 320-335.
- Benítez, J. L. y Justicia, F. (2006). El maltrato entre iguales: descripción y análisis del fenómeno. *Revista de Investigación Psicoeducativa*, 4 (2), 81-93.
- Berkowitz, L. (1969). The frustration-aggression hypothesis revisited. En L. Berkowitz, (Ed.), *Roots of Aggression*. Nueva York: Atherton Press.
- Berkowitz, L. (1969). The frustration-aggression hypothesis revisited. En L. Berkowitz, (Ed.), *Roots of Aggression*. Nueva York: Atherton Press.
- Calvo, P., Marrero, G. y García, A. (2001-2002). Las conductas disruptivas en Secundaria: análisis comparativo entre profesores y alumnos. *Anuario de Filosofía, Psicología y Sociología*, 111-119.
- Camps del Sanz, P. et al., (1996). *Salud y trabajo*, 18, 10-12.
- Cangas, A.J., Gázquez, J.J., Pérez-Fuentes, M.C., Padilla, D. y Miras, F. (2007).
- Cangas, A.J., Gázquez, J.J., Pérez-Fuentes, M.C., Padilla, D. y Miras, F. (2007). Evaluación de la violencia escolar y su afectación personal en una muestra de estudiantes europeos, *Psicothema*, 19 (1), 114-119.
- Cerezo, F. (2001). *La violencia en las aulas. Análisis y propuestas de intervención*. Madrid: Pirámide.
- Coleman, J. C. y Hendry, L. B. (1999). *The nature of adolescence*. London: Routledge.
- Comer, J. P., Ben-Avie, M., Haynes, N. M. y Joyner, E. T. (1999). *Child by Child. The Comer process for change in education*. Nueva York: Teachers College Press.
- Cooley, C. H. (1902). *Human nature and the social order*. New York: Scribner's.
- [Craig, W., Harel, Y. y Pickett, W. \(2004\). Cross-national Study of Fighting and Weapon Carrying as Determinants of Adolescent Injury. \[www.pediatrics.org/cgi/doi/10.1542\]\(http://www.pediatrics.org/cgi/doi/10.1542\).](#)
- Defensor del Pueblo (1999). *Informe del Defensor del Pueblo sobre violencia escolar*. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Defensor del Pueblo (2007). *La Violencia escolar entre iguales en la E.S.O. 1999-2006*. Madrid: Oficina del Defensor del Pueblo.
- Del Rey, R. y Ortega, R. (2005). Violencia interpersonal y gestión de la disciplina. Un estudio preliminar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (26), 805-832.
- Díaz-Aguado, M. J. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17(4), 549-558.
- Díaz Aguado, M. J., Martínez-Arias, R. y Martín-Seoane, G. (2004). *Prevención de la violencia y la lucha contra la exclusión social desde la adolescencia*. Madrid:

Instituto de la Juventud.

- Dollard, J., Doob, L., Miller, N., Mowrer, O. y Sears, R. (1939). *Frustration and Aggression*. New Haven: Yale University Press.
- Domènech, M. e Ibáñez, T. (1998). La Psicología Social como Crítica. En T. Ibáñez e Íñiguez, L. (Eds.), *Critical Social Psychology*. London: Sage.
- Doménech i A., M. e Íñiguez R. L. (2000). Una visión construccionista de la Violencia. *Athenea Digital*, 2.
- Doménech, M. e Íñiguez, L. (2002). La construcción social de la violencia. *Athenea Digital*, 2. <http://blues.uab.es/athenea/num2/domenech.pdf>.
- Eibel-Eibesfeldt, I. (1973). *El hombre preprogramado. Lo hereditario como factor determinante del comportamiento humano*. Madrid: Alianza.
- Emmons, C.L., Comer, J.P. y Haynes, N.M. (1996). Translating theory in to practice: Comer's theory of school reform. En J.P. Comer, N.M. Haynes, E. Joyner y M. Ben-Avie (eds.): *Rallying the whole village*, 22-41. Nueva York: Teachers College Press.
- Estévez, E., Murgui, S., Moreno, D. y Musitu, G. (2007). Estilos de comunicación familiar, actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta del adolescente en la escuela. *Psicothema*, 19(1), 108-113.
- Fernández, I. (1999). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Narcea.
- Fernández, I. (2001) ¿Qué entendemos por <<disrupción>>? En I. Fernández (ed.): *Guía para la convivencia en el aula*. Barcelona: CISS Praxis.
- Fernández, I. y Ortega, R. (1999). Cuestionario sobre abusos entre compañeros. En I. Fernández (ed.): *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar cómo factor de calidad*. Madrid: Narcea.
- Fonzi, A. et al. (1999). The nature of school bullying. En P.K. Smith, y Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano y P. Slee (Eds.), *The Nature of school bullying*. London: Routledge.
- Garrido-Genovés, V. (2006). *Los hijos tiranos. El síndrome del emperador*. Barcelona: Ariel.
- Haynei, D.L. (2001). *Delinquent Peers Revisited: Does Network Structure Matter?* Albany: State University of New York.
- Hambleton, R.K. (1993). Translating achievement tests for use in cross-national studies. *European Journal of Psychological Assessment*, 9, 57-68.

- Hambleton, P.K. (2001). The Next Generation of the ITC Test Translation and Adaptation Guidelines. *European Journal of Psychological Assessment*, 17, 164-172.
- Hirschi, T. (1969). *Causes of delinquency*. Berkeley: University of California Press.
- Hormigo, T., Águila, M. C., Carreras, M. R., Flores, M. J., Guil, R. y Valero, S. (2003). *Conductas conflictivas en el centro escolar*.
www.juntadeandalucia.es/averroes/publicaciones/investigación/conflictos.pdf.
- Ibañez, T. e Íñiguez, L. (1997). *Critical Social Psychology*. London: Sage.
- Knox, E. y Conti-Ramsden, G. (2003). Bullying risks of 11-year-old children with specific language impairment (SLI): Does school placement matter? *International Journal of Language & Communication Disorders*, 38, 1-12.
- Kupermine, G.P., Leadbeater, B.J., Emmons, C.L. y Blatt, S.J. (1997). Perceived school climate and difficulties in the social adjustment of middle school students. *Applied Developmental Science*, 1, 76-88.
- Kupermine, G.P., Leadbeater, B.J. y Blatt, S.J. (2001). School social climate and individual differences in vulnerability to psychopathology among middle school students. *Journal of School Psychology*, 39(2), 141-159.
- Latané, B. y Darley, J. M. (1970), *The unresponsive bystander: Why doesn't he help?* New York: Appleton Century Crofts
- Llera, F.J. (1994). *Los vascos y la política*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Lorenz, K. (1963). *Sobre la agresión. El pretendido mal*. México: Siglo XXI, 1981.
- Maines, B. y Robinson, G. (1992). *Michael's story: the "no-blame approach"*. Lame Duck Publishing, 10 south Terrace, Redlands, Bristol B566TG.
- Melero Martín, J. (1993). *Conflictividad y violencia en los centros escolares*. Madrid: Siglo XXI
- Mellor, A. (1990 a). *Bullying and how to fight it*. Edinburgh: SRCE.
- Mellor, A. (1990 b). *Bulling in Scottish secondary schools*. Spotlights 23. Edimburg: SRCE.
- Monbusho [Ministry of Education]. (1994). *The present situation of issues concerning student tutelage and measures by the Ministry of Education*. Tokyo: Ministry of Education.
- Montero, I. y León, O. (2007). A guide for naming research studies in Psychology.

International Journal of Clinical and Health Psychology, 7, 847-862.

- Muñoz, J. (1988). *Psicología Social de la agresión. Análisis teórico y experimental*. Tesis Doctoral, U.A.B.
- Navarro-Tauste, S. (2007). Procesos cognitivos implicados en la adquisición de la lectura en víctimas de violencia CADPLADEF (constructo de acoso, discriminación psicosociocognitiva y laboral en el ámbito docente, educativo y familiar), RDyMIA (rutina didáctico-pedagógica, mediocridad inoperante activa y DEDYDIS -demagogia evaluativa, diagnóstica y dispedagogías-). En J. J. Gázquez, M. C. Pérez, A. J. Cangas y N. Yuste (eds.): *Situación actual y características de la violencia escolar*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Navarro-Tauste, S. (2008). La apatía ante el texto escrito. *Actas de "Nuevas Políticas Educativas para el siglo XXI"*. Jaén: Universidad de Jaén; abril, 2008.
- Navarro-Tauste, S. (2012). Adaptación y validación al español del Cuestionario "My life in school" en una muestra de estudiantes giennenses de Secundaria. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*. Jaén: Universidad de Jaén; julio, 2012.
- Olweus, D. (1983). Low school achievement and aggressive behaviour in adolescent boys. En D. Magnusson y V. Allen (eds.): *Human development and interactional perspective*. Nueva York: Academic Pres.
- Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among school children: Some basic facts and effects of a school-based intervention program. En D. J. Pepler y K. H. Rubin (eds.): *The Development and treatment of childhood aggression*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at School. What we know and we can do*. Oxford: Blackwell.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Ediciones Morata.
- Ortega, R. (1992). Violence in Schools. Bully-Victims. Problems in Spain. *Vth. European Conference on Developmental Psychology*. Sevilla, 1992.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J. (1997). Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre escolares. *Revista de Educación*, 313-345.
- Padilla, J.L., Gómez, J., Hidalgo, M. D. y Muñiz, J. (2006). La evaluación de las consecuencias del uso de los tests en la teoría de la validez. *Psicothema*, 18, nº 2.
- Parkinson, B. y Manstead, A. (1993). Methodology. *Cognition and Emotion*, 7, 295-323.
- Pastor, Y., Balaguer, I. y Garcia-Merita, M. L. (2001), *Estilo de vida y salud*, Buenos Aires: El mercurio de la salud.
- Pellegrini, A., Bartini, M. y Brooks, F. (1999). School bullies, victims and aggressive.

Journal of Educational Psychology, 91, 216-224.

- Peralta, J., Sánchez, M. D., Trianes, M. V. y De la Fuente, J. (2003). Estudio de la validez interna y externa de un cuestionario sobre conductas problemáticas para la convivencia según el profesor. *Psicología, Saúde & Doenças*, 4(1), 83-96.
- Rodríguez, F.J. (1994). Violencia y desviación social: bases y análisis para la intervención. *Psicothema*, 6, 229-244 y ss.
- Roeser, R. W. y Eccles, J. S. (1998). Adolescents' perceptions of middle school: relation to longitudinal changes in academic and psychological adjustment. *Journal of Research on Adolescence*, 8, 123-158.
- Roznowski, M. y Reith, J. (1999). Examining the measurement quality of tests containing differentially functioning items: do biased items result in poor measurement? *Educational and Psychological Measurement*, 59, 248-269.
- Rutter, M., Giller, H. y Hagell, A. (2002). *La conducta antisocial de los jóvenes*. Madrid: Cambridge, University Press.
- Sáez, P., Martín, S., Pérez, C. y López, R. (1996). En P. Camps del Sanz (edit.): *Salud y Trabajo*, 18, 10-12.
- Saldaña, C. (2001). *Detección y prevención en el aula de los problemas del adolescente*. Madrid: Pirámide.
- Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: implications for intervention. *Journal of Adolescence*, 22(4), 453-459.
- Scherer, K. R. (1997). *The role of culture in emotion-antecedent appraisal*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 902-922.
- Scherer, K. R. (1999 a). Appraisal Theory. En T. Dalgleish and Power, (eds): *Handbook of Cognition and Emotion*. Chichester: Wiley.
- Scherer, K. R. (1999 b). Emotion. *Introduction to Social Psychology*, 279-315. Oxford: Blackwel.
- Seligman, M., y Maier, S. (1967). Failure to escape traumatic shock. *Journal of Experimental Psychology*, 74, 1-9.
- Serrano, I. (1998). *Agresividad infantil*. Madrid: Pirámide
- Serrano, I. (2005). *Violencia entre compañeros en la escuela*. Madrid: Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.
- Smith, P. y Sharp, S. (eds.) (1994). *School Bullying. Insights and perspectives*. Nueva York: Routledge.
- Smorti, A. (1999). *Theory of mind in bullying: a methodological reassessment*.

www.gold.ac.uk/tmr/reports/aim2_firenze1.html.

- Suárez, V., Díaz, C. y Muñoz de Bustillo, M.C. (2005). Una aproximación al clima real e ideal en las aulas de secundaria. *Psínosis: Revista de Evaluación e Intervención Psicoeducativa*, 10, 11-26.
- Symes, W. y Humphrey, N. (2010). Peer-group indicators of social inclusion among pupils with autistic spectrum disorders (ASD) in mainstream secondary schools: A comparative study. *School Psychology International* 31, 478-494.
- Thomson, D., Arora, T. y Sharp, S. (2002). *Bullying. Effective strategies for long-term improvement*. London: Routledge/Falmer.
- Trianes, M.V. (1996). *Educación y competencia social. Un programa en el aula*. Málaga: Aljibe.
- Trianes, M.V. (2000). *Violencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe.
- Trianes, M.V., Blanca, M.J., de la Morena L., Infante, L. y Raya, S. (2006). Un cuestionario para evaluar el clima social del centro escolar. *Psicothema*, 18(2), 272-277.
- Trujillo, H.M., Jordán, J., Gutiérrez, J. A. y González-Cabrera, J. (2009). Radicalization in Prisons? Field Research in 25 Spanish Prisons. *Terrorism and Political Violence*, 21, 558-579.
- Vazsonyi, A. (1996). Family socialization and delinquency in the United States and Switzerland. *European Journal on Criminal Policy and Research*, 4, 81-100.
- Vicente, F. (2007). Situación actual y características de la Violencia Escolar. Prólogo. En J.J. Gázquez, M. C. Pérez, A. J. Cangas y N. Yuste: *Situación actual y características de la violencia escolar*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

24. RESILIENCIA EN FAMILIAS ACOGEDORAS

Ana María Rosser Limiñana

Resumen.

Cuando se constituye un acogimiento familiar tras la separación del menor de la familia de origen, por maltrato y/o negligencia, la familia acogedora ha de convertirse en *tutor de resiliencia*, y constituir un ambiente de protección y contención que permita, en palabras de Cyrulnick (2002) *tejer la resiliencia* del menor, acompañándole en la superación de sus dificultades y afrontando los retos y crisis inherentes al acogimiento. Para esta tarea es importante contar con una serie de cualidades.

En este trabajo se examinan las cualidades resilientes que presenta una muestra de familias acogedoras medidas mediante la Escala de Resiliencia de Wagnild y Young (1993), y se analiza la posible relación entre estas cualidades y determinadas características de los acogimientos que realizan.

La muestra ha estado compuesta por 35 acogedores/as que formaban parte del programa de acogimiento familiar y que proceden de diferentes asociaciones de familias acogedoras.

Los resultados permiten concluir que las capacidades resilientes de las familias acogedoras están actuando como factores protectores de cara a resistir los envites del acogimiento, potenciando su satisfacción. Conocer la influencia de estas capacidades va a permitir orientar el trabajo con las familias para mejorar sus competencias en el apoyo a los menores acogidos.



Palabras clave: menores, acogimiento familiar, resiliencia.

Introducción

Cuando un menor llega al sistema de protección, a menudo ha tenido que vivir situaciones de adversidad en su contexto original, situaciones de maltrato y/o desatención por parte de su familia que pueden haber dejado su huella, comprometiendo o imposibilitando su normal crecimiento y desarrollo (Amorós y Palacios, 2004).

Sin embargo, los datos de la investigación también apuntan a que los menores mejoran de forma notable cuando encuentran las condiciones adecuadas para su desarrollo, lo que muestra su enorme capacidad de recuperación

Sin duda, donde mejor se pueden dar estas condiciones es en un nuevo contexto familiar. De ahí que, con frecuencia, la protección del menor derive en medidas como el acogimiento familiar. Y, en este sentido, diversos trabajos muestran una mejora en el ajuste psicosocial de estos menores cuando llevan algún tiempo en acogimiento (Amorós, Palacios, Fuentes, León y Mesas, 2003).

El estudio de la resiliencia en la problemática del maltrato hace hincapié no sólo de las graves consecuencias que éste produce, sino también en aquellos recursos infantiles que permiten a los niños retomar su desarrollo (Morelato, 2011).

En este sentido, numerosas investigaciones coinciden en afirmar que el principal factor de resiliencia de un menor maltratado es la presencia de una persona afectuosa que le trasmite aceptación y cariño (Lecomte y Manciaux, 2005). *No se es resiliente uno solo*, señalan estos autores. La resiliencia es pues un concepto intersubjetivo, Sólo puede hacerse y desarrollarse en la relación con el prójimo (Delage, 2010). La familia acogedora se convierte así en un elemento fundamental para el desarrollo de estos menores (Sinclair y Wilson, 2003), constituyendo un ambiente de protección y contención que va a favorecer su resiliencia.

Como personas de apoyo, adultos significativos o tutores de resiliencia como los denomina Cyrulnik (2002) las familias acogedoras aportan a los niños y niñas apoyo afectivo e instrumental permitiéndoles encontrar nuevos significados y posibilitando la elaboración de los aspectos traumáticos, entre ellos el dolor de los malos tratos y los abusos. Barudy y Dantagnan (2005) indican que estos tutores de resiliencia han de poseer una serie de cualidades, a saber: flexibilidad, capacidad de enfrentar y resolver problemas, habilidades de comunicación y destrezas para participar en redes sociales de apoyo, variables que, sin duda, tienen que ver con su propia capacidad resiliente.

La Ley Orgánica 1/96 de Protección Jurídica del Menor define el acogimiento familiar como la figura que produce la plena participación del menor en la vida de familia e impone a quien lo recibe las obligaciones de velar por él, tenerlo en su compañía, alimentarlo, educarlo y procurarle una formación integral...” (art. 173 del Código Civil).

Atendiendo a su finalidad, el acogimiento familiar puede adoptar diferentes modalidades previstas en el Código Civil (art. 173 bis):

- *Acogimiento familiar simple*, que tiene carácter transitorio, bien porque de la situación del menor se prevé la reinserción de éste en su propia familia bien en tanto se adopta una medida de protección que revista un carácter más estable.

- *Acogimiento familiar permanente*, cuando la edad u otras circunstancias del menor y su familia así lo aconsejen.
- *Acogimiento familiar preadoptivo*, que se formalizará cuando la entidad pública eleve la propuesta de adopción del menor o cuando considere que, con anterioridad a elevar dicha propuesta, fuere necesario establecer un periodo de adaptación del menor a la familia.

En la comunidad valenciana, además, el *DECRETO 28/2009, de 20 de febrero, del Consell, por el que se modifica el Reglamento de Medidas de Protección Jurídica del Menor en la Comunidad Valenciana, aprobado por el Decreto 93/2001, de 22 de mayo, del Consell* regula que los acogimientos simples tendrán la consideración de *acogimientos de urgencia-diagnóstico* cuando su finalidad sea la de atender en un ambiente familiar las necesidades básicas del menor durante el periodo necesario para recabar la información precisa para proponer la medida de protección más beneficiosa para el menor o, en su caso, el retorno con sus padres o tutores. Estos acogimientos, que se configuran como un recurso alternativo a la permanencia del menor en un centro de recepción o primera acogida, sólo podrán ser realizados por familias o personas que, por su disponibilidad y preparación específica, consten inscritas en el Registro de Familias acogedoras con anotación de su especialización en dicha modalidad técnica de acogimiento. Los acogimientos de esta modalidad técnica tendrán una duración máxima de nueve meses y su aplicación queda restringida a menores que, en el momento de su formalización, no hayan cumplido los siete años de edad.

Así mismo, el acogimiento familiar sería equiparable a *la kafala* que Marchal (2013) señala como la máxima medida de protección de la que puede gozar un menor en países islámicos, y que se define como aquella en virtud de la cual el *kafil* (titular de la *kafala*) adquiere el compromiso de hacerse cargo voluntariamente del cuidado, de la educación y de la protección del menor (*makful*) de la misma manera que un padre lo haría para con su hijo (Ley marroquí nº 15-01 relativa a la *kafala* de los menores abandonados).

La interpretación de estas normativas implica reconocer que el acogimiento familiar es una de las formas más complejas y exigentes de vida familiar (Amorós y Palacios, 2004). Para las familias acogedoras, a la tarea de hacerse cargo de los niños y niñas acogidos y su integración en todos los ámbitos de la vida se añade su colaboración con los servicios de protección en los diferentes aspectos del proceso, la facilitación de las visitas con la familia biológica, la colaboración en el retorno con esta, la comunicación de todas las incidencias sobre el menor en cuestión, la intromisión en sus vidas por parte de los técnicos encargados de los seguimientos, etc. Y todo ello, en muchas ocasiones sin el respaldo ni profesional ni económico que esta tarea requiere.

El programa de familias educadoras de urgencia- diagnóstico en particular requiere de familias con una especial disponibilidad o compromiso para aceptar un alto grado de incertidumbre sobre el pronóstico del caso y colaborar en el proceso de acoplamiento del menor o la menor al nuevo recurso o de reunificación con su familia; acoger con muy poco tiempo de preparación y sin disponer, en algunos casos, de información apenas sobre los antecedentes familiares, sociales, médicos, etc. del menor o la menor; así como el carácter estrictamente temporal de estos acogimientos;

Son numerosos los trabajos realizados en nuestro país (Amorós, et al, 2003; Del Valle, López, Monserrat y Bravo, 2008; López, Monserrat, del Valle y Bravo, 2010) que señalan una gran heterogeneidad en cuanto a factores sociodemográficos en las familias acogedoras. Sin embargo, destacan como elementos comunes frecuentes en todas ellas que hacen que su labor sea posible como la existencia de unas relaciones familiares cohesionadas y flexibles, un estilo educativo democrático y la presencia de un buen número de apoyos externos.

Todas estas cualidades tiene también que ver con la resiliencia, entendida como la capacidad humana universal para hacer frente a las adversidades, superarlas o incluso ser transformado por ellas (Grotberg, 1995).

Las múltiples dificultades con las que se encuentran las familias en el proceso de acogimiento familiar, derivadas tanto de los problemas que presentan los menores como de la naturaleza de las tareas que se les encomiendan pueden provocar la ruptura de estos acogimientos (López, del Valle, Monserrat y Bravo, 2011, Rosser, 2011; Sinclair y Wilson, 2003). La clave no está probablemente en los problemas en sí mismos sino en cómo de capaces se ven los acogedores de hacerle de frente (Amorós y Palacios, 2004). Así, cuando el acogimiento es problemático pero los acogedores se ven a sí mismos como capaces de enfrentarse a esa dificultad e ir resolviéndola, el sentimiento de control y satisfacción con el acogimiento tiende a aumentar, mientras que si los acogedores se ven incapaces de gestionar y/o modificar a los problemas se puede poner en riesgo la continuidad del acogimiento.

El objetivo de este trabajo ha sido examinar las cualidades resilientes que presenta una muestra de acogedores/as familiares de diferentes tipologías (simple, permanente y de urgencia-diagnóstico) evaluadas mediante la *Escala de Resiliencia de Wagnild y Young (1993)*, y analizar la posible relación entre estas cualidades y determinadas características de los acogimientos que realizan.

La hipótesis de partida es que los/las acogedores con altos niveles de resiliencia, al contar con una mayor confianza en sí mismos y en sus capacidades para afrontar los retos del acogimiento, mayor capacidad de adaptación y flexibilidad, van a afrontar más positivamente su papel ante las dificultades, se sentirán más satisfechos y capaces ante los retos que se les presenten y, en consecuencia, su aportación al desarrollo psicosocial de los menores será mayor, ayudándoles a tejer su resiliencia.

Método

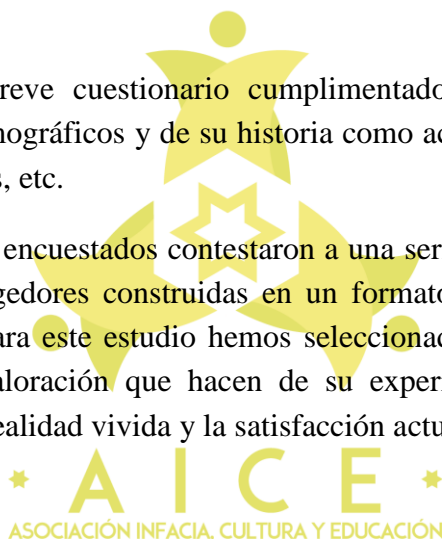
Participantes

La muestra estuvo compuesta por 35 acogedores/as que formaban parte del programa de acogimiento familiar y que proceden de diferentes asociaciones de familias acogedoras. De ellos el 68,6 % (n= 24) fueron mujeres y el 31,4 % (n= 11) varones, de edades comprendidas entre los 22 y 33 años. El 22,9 % estaban realizando en el momento del estudio un acogimiento de urgencia-diagnóstico, el 22,9 % un acogimiento simple y el 54,3% un acogimiento permanente. Se comparó también al grupo en función de los años de experiencia como acogedores ($M=8,31$ años; $DT= 6,56$) y por el nº de acogimientos realizados ($M=10$; $DT= 13,8$).

Instrumentos

A partir de un breve cuestionario cumplimentado por los participantes se obtuvieron datos sociodemográficos y de su historia como acogedores: años acogiendo, número de casos atendidos, etc.

Posteriormente los encuestados contestaron a una serie de cuestiones referidas a su experiencia como acogedores construidas en un formato likert con 5 opciones de respuesta. En concreto, para este estudio hemos seleccionado los ítems 6, 8 y 11 que tienen que ver con la valoración que hacen de su experiencia, el ajuste entre sus expectativas previas y la realidad vivida y la satisfacción actual con el acogimiento:



6. La experiencia de acogimiento me ha resultado

1. Muy estresante
2. Estresante
3. Una mezcla de estresante y gratificante
4. Gratificante
5. Muy gratificante

8. Ser acogedor/a me ha resultado

1. Mucho más duro de lo que esperaba
2. Mas duro de lo que esperaba
3. Tan duro como esperaba
4. Más fácil de lo que esperaba
5. Mucho más fácil de lo que esperaba

11. Mi grado de satisfacción con el acogimiento actual es

1. Muy bajo
2. Bajo
3. Medio
4. Alto
5. Muy alto

Así mismo los participantes cumplieron la versión española adaptada por Heilemann, Lee y Kury (2003), de la *Escala de Resiliencia de Wagnild y Young* (1993).

La escala está compuesta por 25 ítems, los cuales puntúan en una escala tipo Likert de 7 puntos (1= totalmente en desacuerdo, y un máximo de 7= totalmente de acuerdo). Las puntuaciones más altas son indicadores de mayor resiliencia, encontrándose el rango de puntaje entre 25 y 175 puntos.

La escala se estructura en dos factores:

- *Factor I: COMPETENCIA PERSONAL*; integrado por 17 ítems que indican: autoconfianza, independencia, decisión, invencibilidad, poderío, ingenio y perseverancia.
- *Factor II: ACEPTACIÓN DE UNO MISMO Y DE LA VIDA* representados por 8 ítems, y reflejan la adaptabilidad, balance, flexibilidad y una perspectiva de vida estable que coincide con la aceptación por la vida y un sentimiento de paz a pesar de la adversidad.

Procedimiento

La recogida de información se realizó seleccionando intencionalmente la muestra de los participantes en actividades grupales de asociaciones de familias acogedoras con las que colabora la autora, a los que se propuso su inclusión en el estudio, recabando el consentimiento informado para participar en el mismo.

Resultados

En general, los acogedores presentan puntuaciones medias ($n=11$; 31,4%) o altas ($n=24$; 68,6%) en la escala de resiliencia, siendo la puntuación más baja obtenida de 116 y la más alta de 166.

Según el *tipo de acogimiento* que se encuentran realizando en la actualidad, las puntuaciones medias más elevadas en resiliencia las obtienen los acogedores que realizan acogimientos de urgencia-diagnóstico ($M=144$; $DT= 16,76$) o permanentes ($M=136,32$; $DT= 11,74$) (figura 1).

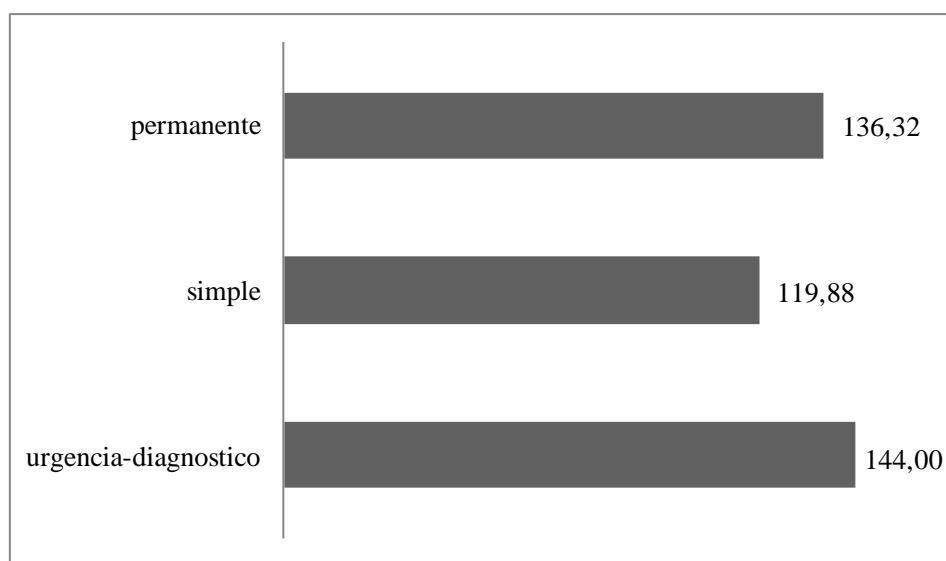


Figura 1: Puntuaciones medias en resiliencia según el tipo de acogimiento.

<75: baja; 76-125: moderada; 126-175: alta

La comparación de medias entre varias muestras independientes, analizada con la prueba de Kruskal-Wallis indica que estas diferencias tanto en la puntuación total de resiliencia como en sus correspondientes factores son estadísticamente significativas en todos los casos (Tabla 1).

	urg-diagnostico		simple		permanente		X^2	gl	. Sig.
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>			
Puntuación escala resiliencia	144,00	16,76	119,88	6,72	136,32	11,74	12,769	2	,002
Factor I Competencia personal	97,13	11,55	82,63	5,26	94,37	8,09	12,848	2	,002

	urg-diagnostico		simple		permanente		X ²	gl	. Sig.
	M	DT	M	DT	M	DT			
Puntuación escala resiliencia	144,00	16,76	119,88	6,72	136,32	11,74	12,769	2	,002
Factor I Competencia personal	97,13	11,55	82,63	5,26	94,37	8,09	12,848	2	,002
Factor II Aceptación de uno mismo y de la vida	46,87	5,59	37,25	1,66	41,95	4,83	13,215	2	,001

a Prueba de Kruskal-Wallis

b Variable de agrupación: tipo de acog

Tabla 1: Diferencia de medias en resiliencia y sus factores según el tipo de acogimiento



Al analizar las puntuaciones de resiliencia de los acogedores según los años que llevaban acogiendo se observa que las puntuaciones medias más elevadas las obtiene el grupo con 7-14 años de experiencia seguidos de los más veteranos, con más de 14 años de experiencia (Figura 2).

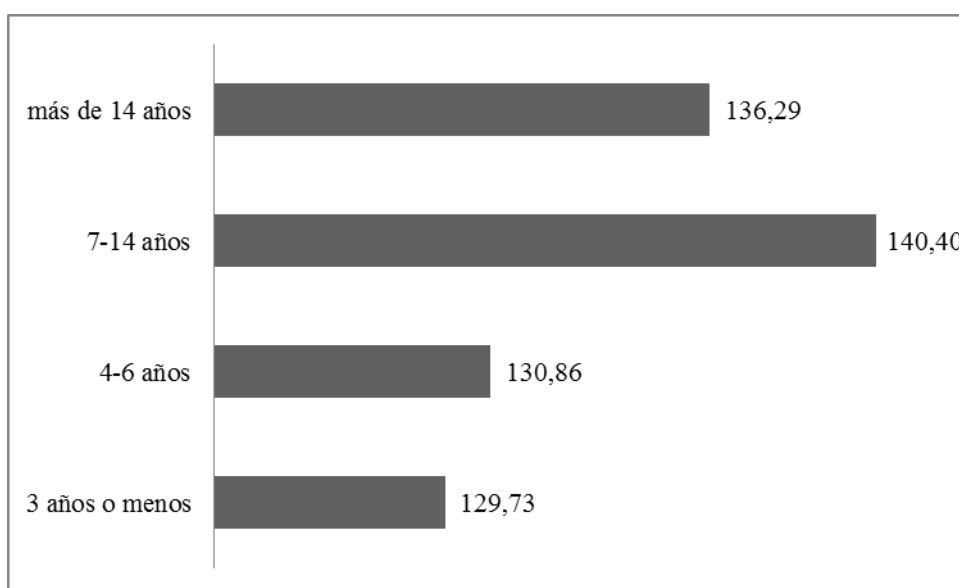


Figura 2: Puntuaciones medias en resiliencia según los años acogiendo

En este caso las diferencias entre medias sólo son estadísticamente significativas en el caso del factor II, Aceptación de uno mismo y de la vida (Tabla 2).

	<=3 años		4-6 años		7-14 años		>14 años		X ²	gl	Sig n
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT			
Puntuación Resiliencia	129,73	15,57	130,86	9,80	140,40	16,57	136,29	13,37	3,24 0	3	,356
Factor I Competencia personal	89,64	11,15	92,14	7,84	96,00	9,92	91,43	10,04	2,68 9	3	,442
Factor II Aceptación de uno mismo y de la vida	40,09	4,527	38,71	4,23	44,40	6,78	44,86	3,48	8,95 0	3	,030

a Prueba de Kruskal-Wallis

b Variable de agrupación: Años acogiendo Intervalo

Tabla 2: Diferencia de medias en resiliencia y sus factores según los años que llevan acogiendo.

Igualmente se observa que las puntuaciones más altas en resiliencia las obtienen los/as acogedores/as con más nº de acogimientos realizados (Figura 3).

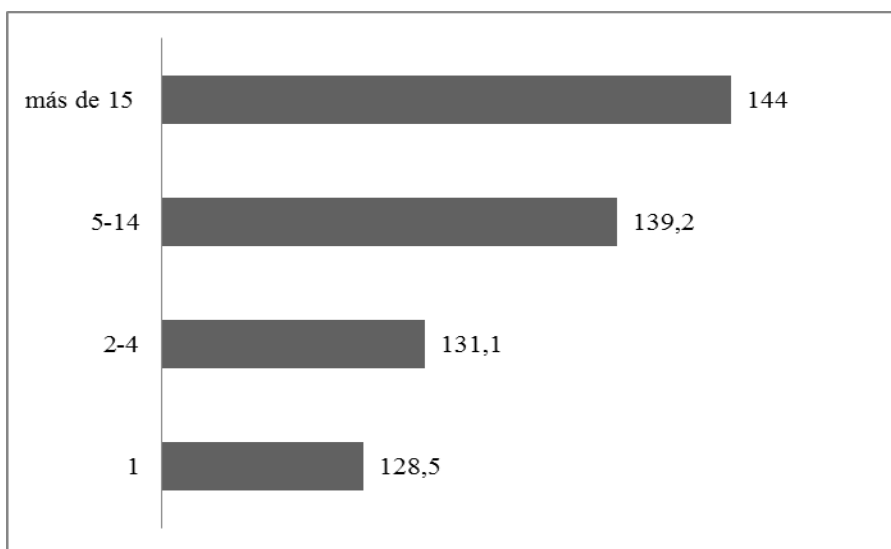


Figura 3: Puntuaciones medias en resiliencia según el nº de acogimientos realizados.

También en este caso las diferencias entre medias sólo son estadísticamente significativas en el factor II, Aceptación de uno mismo y de la vida (Tabla 3).

	1		2-4		5-14		15 o mas		X ²	gl	Sign.
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT			
Puntuación	128,50	13,43	131,10	11,53	139,20	15,20	144,00	15,92	4,796	3	,187

Resiliencia

Factor I	88,67	9,61	91,80	8,76	93,60	11,43	97,63	9,98	3,899	3	,273
Competencia personal											
Factor II											
Aceptación de uno mismo y de la vida	39,83	3,97	39,30	4,24	45,60	3,97	46,38	6,36	11,160	3	,011

Tabla 3: Diferencia de medias en resiliencia y sus factores según los acogimientos realizados.

Cuando se relacionaron la puntuación obtenida en la escala de resiliencia con la valoración que realizan sobre su papel como *acogedores*, tanto en lo referido a las dificultades encontradas como a su satisfacción actual, se observaron los siguientes resultados.

Mientras que ser *acogedor/a* era valorado por el grupo de resiliencia moderada como gratificante (54,5%) o muy gratificante (18,2%) para el grupo de resiliencia alta era considerado gratificante por el 29,2% y muy gratificante por el 66,7%.

Por otro lado, el total de los sujetos con resiliencia moderada valoraron el acogimiento como tan duro o más duro de lo que esperaban mientras que los *acogedores* con resiliencia alta se distribuían mayoritariamente en el bloque que consideraba el acogimiento tan duro como esperaban (29,2%) o más fácil (37,5%).

La *satisfacción con el acogimiento actual* en los sujetos de resiliencia moderada era alta (81,8%) o muy alta (18,2%) mientras que los sujetos de resiliencia alta se distribuían en tres niveles de satisfacción: un 33,3% media; un 37,5% alta y un 29,2% muy alta.

La prueba U de Mann-Whitney indica diferencias de medias estadísticamente significativas entre los sujetos de resiliencia moderada y alta en su valoración de la experiencia como *acogedores* en las categorías estresante/gratificante y en el ajuste con

sus expectativas previas, siendo más altas las puntuaciones medias en los sujetos con resiliencia alta.

Por el contrario, cuando valoran su satisfacción con el acogimiento actual, las puntuaciones medias más altas las obtienen los sujetos de resiliencia moderada y las diferencias no tienen significación estadística.

Resiliencia	moderada		alta		U	Sig.
	M	DT.	M	DT.		
La experiencia de acogimiento me ha resultado	3,9 1	0,70	4,6 3	0,5 8	60,50	0,00 5
Ser acogedor/a me ha resultado	2,7 3	0,47	3,5 4	0,9 8	66,00	0,01 3
Mi grado de satisfacción con el acogimiento actual es	4,1 8	0,40	3,9 6	0,8 1	110,5 0	0,40

Tabla 4: Diferencia de medias en resiliencia y sus factores en la valoración del acogimiento.

Conclusión

El acogimiento familiar ha demostrado a través de numerosos estudios que se trata de una valiosa medida de protección para los menores que han debido ser separados de su familia de origen (Amorós y Palacios, 2004; Amorós, et al, 2003; Del Valle, et al, 2008; López, et al, 2010). Pero también son numerosos los trabajos que han puesto de manifiesto su complejidad y las dificultades que a menudo se han de sortear a lo largo del proceso y que conllevan en ocasiones la ruptura o cese forzoso de la medida (López, del Valle, Monserrat y Bravo, 2011; Rosser, 2011; Sinclair y Wilson, 2003).

El éxito de los acogimientos familiares depende tanto de las características de los menores acogidos como de las de los acogedores pero, sin duda, estos van a tener un papel crucial en los resultados (Sinclair y Wilson, 2003).

A la hora de valorar la calidad de los hogares de acogida se han tenido en cuenta diferentes aspectos tanto socioeconómicos y culturales, como de personalidad, estilos de crianza, etc. Sin embargo, en los últimos tiempos, la investigación ha puesto su mirada en aquellas características de los acogedores/as que permiten un afrontamiento más

adecuado de las dificultades inherentes al acogimiento familiar a la par que la capacidad para empatizar con el menor y cubrir sus necesidades afectivas y emocionales, tratando de reparar las posibles secuelas emocionales (Barudy y Dantagnan, 2005; Bostock, 2004; Cyrulnick, 2002; Metzger, 2008).

Para Wagnild y Young (1993), la resiliencia sería una característica del individuo que modera el efecto negativo del estrés y fomenta la adaptación. En este trabajo se ha tratado de evidenciar la relación entre las puntuaciones de resiliencia, algunas características de la historia de acogimiento y la valoración que realizan los acogedores/as de su experiencia.

La primera conclusión de este estudio es que todos los participantes presentan puntuaciones medias o altas en resiliencia. Se trata de un resultado esperable ya que la muestra se extrajo de personas que no sólo realizaban una tarea social de extrema dificultad, sino que además, participaban voluntariamente en actividades formativas y en la vida asociativa lo que ya indica su grado de implicación con el programa y su talante proactivo.

Se comprueba igualmente que las puntuaciones más elevadas en resiliencia las obtienen los/las acogedores/as con más experiencia tanto en relación al nº de menores acogidos, con puntuaciones más altas en resiliencia los sujetos que han acogido a más menores, como según el tiempo que llevaban como acogedores, aunque en este caso parece observarse una relación curvilínea, obteniendo puntuaciones más elevadas los acogedores con entre 7 y 14 años de experiencia que los acogedores/as más veteranos (14 o más años de experiencia).

Otro aspecto a señalar es que parece existir relación entre el grado de resiliencia de los/as acogedores/as y su satisfacción con el acogimiento actual. Las cualidades resilientes se relacionan con una percepción más positiva de su experiencia, resultándoles más gratificante y menos complicada de lo que esperaban.

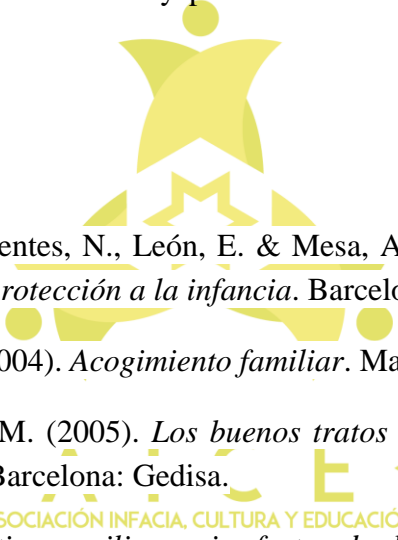
Estos datos apuntan a la existencia de una relación entre las variables estudiadas que lleva a pensar que las capacidades resilientes de estas personas están actuando como factores protectores de cara a resistir los envites del acogimiento, influyendo en su continuidad como acogedores y en su competencia como acogedores.

De los dos factores de componen la escala son los ítems del *Factor II*, *aceptación de uno mismo y de la vida* los que parecen jugar un papel más relevante en las capacidades resilientes de estas personas. Los resultados parecen indicar, siguiendo la descripción de Wagnild y Young (1993), que son la adaptabilidad a las nuevas situaciones, el equilibrio emocional, la flexibilidad y una aceptación de las circunstancias vitales a pesar de la adversidad los que facilitan la adaptación positiva y el cumplimiento de las funciones como acogedores.

Los resultados también están sugiriendo que estas cualidades resilientes no son estables y pueden fluctuar y sufrir recaídas a causa de ciertas circunstancias procedentes del medio exterior o en función de la propia evolución interna (Delage, 2010). Como señala esta autora, la resiliencia nada tiene que ver con la invulnerabilidad ni con la ausencia de sufrimiento. Así, aun cuando los/as acogedores de nuestro estudio presentan en general puntuaciones elevadas en resiliencia, las fluctuaciones en su puntuación según los años de experiencia ponen de manifiesto el riesgo de que estas familias se agoten y la importancia de brindarles apoyos externos, tanto formales (profesionales) como informales para ayudarles ante las dificultades.

A pesar de las limitaciones del estudio, derivadas sobre todo del tamaño de la muestra, los resultados nos ponen en la línea de un importante ámbito para la investigación y la práctica profesional como es la detección y potenciación de aquellas características de los/las acogedores/as que se muestran como factores protectores, que movilizan recursos y competencias para mantener un funcionamiento eficaz, integrando la experiencia sufrida por los menores y potenciando las resiliencias individuales de estos.

Referencias Bibliográficas

- 
- Amorós, P., Palacios, J., Fuentes, N., León, E. & Mesa, A. (2003). *Familias canguro. Una experiencia de protección a la infancia*. Barcelona: Fundación La caixa.
- Amoros, P. & Palacios, J. (2004). *Acogimiento familiar*. Madrid: Alianza.
- Barudy, J. & Dantagnan, M. (2005). *Los buenos tratos a la infancia. Parentalidad, apego y resiliencia*. Barcelona: Gedisa.
- Bostock, L. (2004). *Promoting resilience in fostered children and young people*. London: Social Care Institute for Excellence 2004
- Cyrulnik, B. (2002). *Los patitos feos*. Barcelona, Editorial Gedisa.
- Delage, M. (2010). *La resiliencia familiar*. Barcelona: Gedisa
- Grotberg, E. (1995). A guide to promoting resilience in children: strengthening the *human spirit*, The International Resilience Project. La Haya: Bernard van Leer Foundation.
- Heilemann, M., Lee, K. & Kury, F.S. (2003). Psychometric properties of the Spanish version of the Resilience Scale. *Journal of Nursing Measurement*, 11(1), 61-72.
- Lázaro, S. (2009). Resiliencia en niños y adolescentes: revisión teórica e implicaciones para la intervención psicoeducativa en situaciones de maltrato familiar. *Estudios de Psicología*, 30(1), 89-104

- Lecomte, J. & Manciaux, M. (2003). Maltrato y resiliencia. En M. Manciaux (Ed.), *La resiliencia: resistir y rehacerse* (pp. 113-120). Barcelona: Gedisa.
- Lopez, M., Del Valle, J., Monserrat, C. y Bravo, A. (2011). Factors affecting foster care breakdown in Spain. *Spanish journal of psychology*, 14(1), 11-122.
- Lopez, M., Monserrat, C., del Valle, J., y Bravo, A. (2010). El acogimiento en familia ajena en España. Una evaluación de la práctica y sus resultados. *Infancia y aprendizaje*, 33(2), 269-280.
- Marchal, N. (2013). La kafala marroquí: Problemas de ayer, hoy y mañana. *Revista internacional de doctrina y jurisprudencia*, 3.
- Metgzer, J. (2008). Resiliency in Children and Youth in Kinship Care and Family Foster Care. *Child welfare*, 87(6), 115-140.
- Morelato, G. (2011). Maltrato infantil y desarrollo: hacia una revisión de los factores de resiliencia. *Pensamiento Psicológico*, 9(17), 83-96.
- Rosser, A.M. (2011). Evolución de los acogimientos familiares. Propuesta de actuaciones para la prevención de sus dificultades. *Anales de psicología*, 27(3), 729-738.
- Sinclair, I. y Wilson, K. (2003). Matches and Mismatches: the contribution of carers and children to the success of foster placements. *British journal of social work*, 33, 871-884.
- Wagnild, G.M. y Young, H.M. (1993). Development and psychometric evaluation of the Resilience Scale. *Journal Nurs Meas*, 1(2), 165-78.



25 ÁMBITOS DE ACTUACIÓN EN LA MEDIACIÓN SEGÚN EXPERIENCIA PERSONAL

Ahmed Kissami

Resumen.

Este estudio persigue describir la función de la mediación en el sentido de acercamiento sociocultural entre grupos sociales dentro un centro educativo y ver el alcance de la aplicación de los programas de actividades extraescolares. Se abordan algunos objetivos y ámbitos de actuación de la mediación y su relación con el alumnado inmigrante y por último, se plantea la necesidad de implantar la figura del mediador intercultural en los colegios con gran número de inmigrantes matriculados.

Palabras clave: mediación, inmigración, menores

Introducción

Se entiende por mediación intercultural, de manera muy resumida, instaurar las bases de acercamiento y asegurar la unidad dentro de la diversidad. Contribuye en la cohesión de los diferentes componentes del cuerpo social. Se trata de buscar un modo de comunicación basado sobre la mediación en el ámbito de la inmigración a fin de conocer al prójimo dentro de su especificidad. También, se pretende buscar las raíces de los malentendidos y las disonancias que pueden emerger en este tipo de interacción y superar las barreras etnolingüísticas y etnoculturales.

A partir de estas premisas, se pretende crear nuevas condiciones de cooperación fundadas sobre el reconocimiento mutuo, lo que implica la voluntad de las dos partes.

La tarea de la mediación, en este sentido, requiere habilidades comunicativas de primer orden, al igual que la posesión de una competencia comunicacional que permite gestionar los malentendidos de los significados lingüísticos o metalingüísticos.

Pues, una competencia social y lingüística en un ámbito pluricultural es una necesidad en nuestra sociedad, donde las diferencias culturales no se pueden considerar como barreras a la integración.

El mediador en este sentido trata de desarrollar estas competencias dentro de su campo de actuación. Además de sus habituales tareas, tiene que hacer de puente entre las familias inmigrantes y los centros educativos.

Sus funciones estriban en hacer de puente entre dos culturas totalmente dispares, entre dos tradiciones literarias independientes una de la otra, y lo deben hacer con total neutralidad abogando el proceso dinámico de la comunicación, rasgo a tener en cuenta para ambos.

Enfoque Metodológico

El abordaje interdisciplinario planteado en el proceso de investigación aquí presentado permite conocer los ámbitos de actuación de la mediación en colaboración con los centros educativos y de qué manera han propiciado el entendimiento y la socialización del inmigrante recién llegado.

Objetivos educativos

- a-** a nivel de los centros educativos
 - Prevenir el riesgo de abandono de los centros educativos.
 - Colaborar en actividades extraescolares.
 - Contar con el material de los centros educativos.
- b-** a nivel familiar
 - Conocer las características del nuevo alumnado (personales, familiares, escolares y culturales)
 - Compartir momentos de fiesta a través de la música.
 - Potenciar el * conocimiento por parte del * alumno inmigrante y no inmigrante de la cultura del otro.
 - Favorecer la integración a través del conocimiento y valoración de las culturas.

La puesta en marcha y la realización de estos objetivos han dado resultados satisfactorios tanto en el ámbito educativo como en el ámbito familiar.

- a-** en el ámbito educativo, destacamos
 - Satisfacción de los centros educativos en los cuales se han llevado a cabo estos objetivos
 - Mejoría en el entendimiento entre los centros y las familias inmigrantes
 - Controlar el absentismo de manera más personal y hacer partícipe a los padres en la prevención de dicho hábito.

- Hacer participar al alumno inmigrante en las actividades propuestas por el centro.
- Crear un ambiente propicio para el entendimiento entre los alumnos procedentes de distintas culturas.
- Mejorar el entendimiento lingüístico, mediante el refuerzo en la enseñanza de la lengua.
- Crear un ambiente de acercamiento cultural.
- Acercar las normas establecidas por los centros mediante la traducción a los inmigrantes.
- Servir de intérprete en casos de avisos por parte de la Dirección de los centros a los padres inmigrantes en cuestiones relacionadas con el mal comportamiento de los hijos o para explicar alguna anomalía detectada por los profesionales del centro.

b- en el ámbito familiar, hemos acentuado los siguientes resultados:

- Compromiso de las familias, en cuanto a la obligatoriedad de la enseñanza de sus hijos
- Entender y aplicar las normas preestablecidas por los centros educativos.
- Conocimiento de las áreas de prestación social para satisfacer las demandas de formación, ayuda, empleo, etc.
- Entendimiento de los valores sociales y administrativas en las cuales se ubica el inmigrante.

Con este propósito, a continuación se presentan los principales focos de atención al inmigrante en los cuales la mediación facilita la labor docente haciendo partícipes tanto en la familia como en el centro educativo.

Toda esta presentación corresponde a una metodología basada sobre el proceso de recogida y análisis de los datos utilizados en este estudio, que básicamente ha consistido en la utilización de datos procedentes de nuestra experiencia en el campo de la mediación en los centros de menores, colegios y servicios sanitarios, desde una perspectiva activa y no como un acto singular. Desde esta perspectiva activa se parte de la diversidad de maneras de llevar a cabo el proceso de la mediación en los lugares mencionados anteriormente y comprender cuales son los objetivos relevantes de la mediación social y cómo se han llevado a cabo actividades encaminadas hacia la integración y la atención en varios ámbitos. En la tarea de la mediación intervienen factores como sociales, culturales, situaciones familiares, el tipo de vivienda, las

situaciones laborales y las jurídico-administrativas, entre otras. El uso del árabe dialectal marroquí nos ha servido de enlace entre el menor, los centros de enseñanza y la sociedad.

Esbozamos cuestiones relacionadas con la ejecución de actividades y la resolución de problemas relacionados con la población inmigrante extranjera.

Por todo ello, en este estudio hemos visto oportuno presentar el ámbito de actuación de la mediación en los centros educativos y el alcance de los objetivos planteados.

En los centros educativos, la presencia cada vez mayor de inmigrantes marroquíes requiere como primera necesidad la presencia de mediadores con conocimiento no sólo del árabe dialectal sino de la realidad social de donde proceden.

Pasaremos ahora a presentar un programa de actividades extraescolares de apoyo lingüístico para el alumnado inmigrante

Programa de actividades

El contacto que tuve, como educador de menores, en el centro Bermúdez de Castro (una semana en el año 2006), Eleva Apromen (un mes en el 2006), y A.D.E.S. Integra-2 (tres meses y medio en el 2009), me llevó a plantear unas actividades, adecuadas a las necesidades de los residentes en la Casa de acogida haciendo uso del conocimiento lingüístico que me sirvió de enlace, por una parte entre los menores y los centros de acogida y por otra entre el menor y sus relaciones sociales.

Esta tarea tenía un objetivo puramente educativo que requería el conocimiento de la lengua, para entablar un acercamiento más próximo a las vivencias personales de los menores provenientes de zonas geográficas distintas y con desconocimiento lingüístico notorio. De ahí la necesidad del aprendizaje de la lengua española como instrumento de integración y socialización del inmigrante.

Esta actividad pretende potenciar el conocimiento lingüístico para favorecer el entendimiento y la pronta adaptación al nuevo entorno. Se pretende ofrecer a los centros educativos un programa de apoyo lingüístico como actividad extraescolar dirigida a los inmigrantes.

¿Quién puede acogerse al programa?

El programa está dirigido especialmente a los centros docentes públicos no universitarios que cuentan con enseñanza obligatoria y que cuenta con alumnado inmigrante con carencias lingüísticas en español.

Cada centro podrá crear grupos de un mínimo de 5 alumnos y un máximo de 12. En caso de que excediera el número de alumnos se estudiará la posibilidad de crear un segundo grupo. De la misma forma cuando no hay suficientes alumnos se puede formar el grupo con alumnos de otros centros de la localidad y estudiar la manera de coordinar el seguimiento del grupo.

Excepcionalmente, si el centro escolar lo estima conveniente, puede ampliar el número máximo de alumnos que componen el grupo, sin que ello signifique modificación alguna de las demás condiciones del programa.

Desarrollo del programa:

a- Descripción

El programa está destinado a potenciar el aprendizaje del español como lengua vehicular

b- Alumnado

Destinado esencialmente a alumnos de procedencia inmigrante matriculado, prioritariamente en la enseñanza obligatoria y que presenta dificultades o carencias en el aprendizaje del español como lengua fundamental en el proceso de adaptación

c- Objetivos

- Facilitar el aprendizaje del español como lengua vehicular en el proceso de enseñanza-aprendizaje
- Mejorar la integración social del alumno dentro del grupo de nuevos amigos y en el centro educativo
- Conocer el sistema educativo español, las normas del colegio

d- Desarrollo

El alumno participante en el programa acudirá al centro en horario de tarde durante dos o cuatro horas semanales (en coordinación con la dirección del centro), en las que recibirá de primera mano la atención de un-a profesor-a del centro o un-a monitor-a que le proporcionará un aprendizaje basado sobre actividades pedagógicas adaptadas al alumno en cuestión y utilizando un material adecuado a este fin.

La planificación del programa se extenderá a lo largo del curso escolar.

e- Modo de realización

Para asegurar el desarrollo del programa existen dos modalidades diferentes:

Modalidad Profesor.

El aprendizaje del español será realizado por profesorado del centro, especialmente áreas de lengua castellana y literatura e idiomas.

Los centros seleccionados recibirán en sus gastos de funcionamiento, durante el primer trimestre del curso escolar, una aportación específica destinada a la adquisición del material educativo pertinente. Los centros seleccionarán los profesores para tal efecto.

Modalidad Monitor

El apoyo en el aprendizaje del español se hará mediante monitores-as contratados por los centros educativos a través de bolsas de trabajo o empresas facultadas para ello. Los candidatos deberán estar en posición de alguna titulación universitaria del área de Lenguas (Magisterio, Filologías, Escuelas Oficiales de Idiomas, Traducción e Interpretación etc.)

Los centros que incorporan esta modalidad recibirán a lo largo del primer trimestre del curso escolar una partida específica de sus gastos de funcionamiento para el mantenimiento del programa, en la que se incluirá una cantidad económica suficiente para la adquisición del material educativo que consideren necesario para el correcto desarrollo del programa.

En el caso de que se produzca remanentes debidos a la supresión de un grupo o a cualquier otra causa de fuerza mayor a lo largo del curso, la dotación económica destinada a su funcionamiento deberá ser reinvertida por parte del centro de adquisición de material específico para la atención educativa del alumnado inmigrante del centro.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Los-as monitores-as no tienen, bajo ningún concepto, como función sustituir al profesorado, ni duplicar las enseñanzas, ni funciones de los mismos, sino la de reforzar el trabajo de los alumnos y potenciar el aprendizaje del español.

Características

En ambas modalidades cada monitor-a, así como cada profesor-a, atenderá a grupo de alumnos formado como mínimo por cinco y un máximo de doce dentro de un espacio adecuado en el centro. El alumno recibirá dos o cuatro sesiones, de acuerdo con la organización del centro, hasta un máximo de cuatro horas semanales.

Los grupos establecidos serán flexibles en relación a la incorporación o la baja de alumnos a lo largo del curso escolar.

Tanto los-as monitores-as como profesores-as deberán disponer del material didáctico apropiado a las necesidades del alumno inscrito en el programa.

La Jefatura de Estudios ejercerá la coordinación del programa marcando las pautas y asegurando la coherencia en el trabajo de los-as monitores-as y de los-as profesores-as, facilitando la composición de los grupos y actuando de enlace entre los tutores-as, monitores-as y profesorado, asegurando, de este modo, que el programa se integre en el funcionamiento ordinario del centro.

Sin embargo es obligación de los monitores-as o el profesorado, en su caso, informar a la Jefatura de Estudios de la falta de asistencia del alumnado y de la evolución de los mismos.

Compromiso del centro

Este programa no puede surtir efecto sin el compromiso del centro educativo y su voluntad de incorporarlo dentro del funcionamiento ordinario del mismo, de considerarlo como parte importante de los recursos con que cuenta para hacer frente a los problemas de aprendizaje del alumnado inmigrante necesitado de apoyo lingüístico. Resulta, por tanto, imprescindible la participación del equipo directivo como responsable final del funcionamiento del programa. Por ello el centro debe comprometerse a:

- Contribuir a la organización y a la integración del programa en el funcionamiento del centro
- Llevar a cabo la selección de los alumnos-as participantes según la necesidad de cada caso y negociar con la familia dicha incorporación.
- Seleccionar y contratar monitores-as o profesores-as adecuados a tal fin
- Coordinar las actividades relacionadas con el programa
- Complementar los datos exigidos por el programa Séneca
- Colaborar en la valoración de los resultados

La participación del centro en el programa no supondrá ningún gasto adicional para el mismo.

Compromiso de las familias:

El buen funcionamiento del programa requiere el acuerdo de la participación de las familias del alumnado inmigrante. El compromiso de la familia debe:

- Apoyar la asistencia de los alumnos y alumnas a las actividades del programa

- Mejorar en cantidad y calidad su relación con el centro, adquiriendo el compromiso de asistir a las reuniones y citas individuales que se convoquen.
- Colaborar en la valoración del programa.

Compromiso de la Administración Educativa con el Centro

La administración educativa se compromete a aportar los recursos económicos y materiales necesarios para subvencionar por completo la aplicación del programa. Al mismo modo se compromete a ofrecer a los centros que implanten el programa el asesoramiento que se considere necesario.

Proceso de valoración:

Durante el mes de junio se llevará a cabo una valoración del programa a partir del progreso efectivo del alumnado en el dominio de la lengua española, su asistencia y participación en el programa, el grado de integración del programa en las actividades cotidianas del centro y, muy especialmente, el grado de participación y de implicación de las familias en el programa y en las actividades generales del centro.

Generalmente la labor de mediación en estos centros, tiene un cariz bastante importante, visto el desconocimiento de los menores del idioma que les impide en gran medida comprender las normas del centro y llevarlas a cabo. También les dificulta la integración y la convivencia social. A demás de la incapacidad de valerse por sí mismos en cuestiones relacionadas con los servicios sanitarios o la legalización de su situación.

Mediante esta labor de mediación hemos querido promover y facilitar, en gran medida, la integración de las personas que llegan a España tras un proceso migratorio y hemos sembrado acciones que favorecen la convivencia intercultural. En ese sentido, el mediador, en estrecha colaboración con el centro de estudios, pone en marcha un programa de integración social.

Conclusiones

El gran logro de la mediación en acción es convencer a los padres, la mayoría analfabetos, que la enseñanza de sus hijos es primordial para el desarrollo personal y social. Algunos se oponen o no quieren colaborar porque prefieren que sus hijos ayuden en el comercio en vez de “perder el tiempo” yendo al colegio. Otros por motivos económicos no pueden atender a las necesidades básicas de sus hijos, demuestran interés por la escolarización de sus hijos pero faltan medios.

EL mayor reto del mediador sociocultural es convencer a los primeros de que la escuela les puede aportar formación de gran interés para el futuro de sus hijos y a los que presentan carencias económicas, tratar de buscar ayudas en los servicios sociales mediante gestiones burocráticas que requieren largo tiempo.

En general hay un desconocimiento importante por parte del alumnado inmigrante de toda una base cultural distinta a la suya, no sólo a nivel lingüístico sino a nivel social. Los recursos no cubren todas las demandas que cada vez va a más.

La presencia del alumnado magrebí empieza a ser importante, en el sentido de que este colectivo, al igual que otros colectivos inmigrantes, introduce muchas aportaciones en el aula, porque la diversidad es un factor, de enriquecimiento, y no un elemento problemático. Los alumnos traen consigo una lengua distinta y una religión distinta, factor que aumenta más el rechazo y la discriminación, sobre todo, después de los acontecimientos vividos últimamente. Sin embargo el patrimonio cultural de Andalucía es digno de servir de ejemplo para potenciar el arraigo cultural en las aulas.

Creo conveniente enseñar a estos alumnos y a los alumnos españoles algo sobre cultura árabe, porque forma parte del legado andalusí y de la herencia cultural, histórica de Granada. Pues la lengua árabe es de mayor influencia en el español.

La presencia del alumnado, en su mayor parte, de origen marroquí ayudará a superar los prejuicios y tópicos sobre el mundo árabe.

Los centros en los cuales he actuado requieren la presencia de un mediador, traductor e intérprete en la combinación lingüística español-árabe, para resolver el problema relacionados con la convivencia y la adaptación de gran número de inmigrantes en Andalucía.

Las últimas intervenciones que hice demuestran la urgente necesidad de poner a disposición de los centros que cuentan con un número considerado de alumnos marroquíes un traductor o intérprete en la combinación lingüística árabe- español y viceversa que pueda transmitir tanto a nivel oral como por escrito toda la normativa del centro a la familia inmigrante, intervenir de inmediato en la resolución de conflictos de base cultural o de otra índole.

Presentar y llevar a cabo actividades, promover las interacciones entre iguales: que se ayuden entre ellos, que argumenten, que unos aprendan de otros. Impulsar las interacciones que pueden ser necesarias con cada alumno. Pasar la información al profesor o tutor del alumno.

Es una forma más directa de actuación que tiene como objetivo, resolver dudas o conflictos sobre la marcha, y no dejar que se agrave porque no existe comunicación lingüística entre ambas partes, hecho que sólo se puede solventar mediante la creación

de un mediador, conocedor de la lengua y tradición tanto del país de origen como el de llegada.

Referencias Bibliográficas

BOQUÉ TORREMORELL, M. C. (2001-2002), *Tiempos de Mediación*, Junta de Andalucía.

HATIM, B. Y MASON, I. (1995), *Teoría de la traducción, Una aproximación al discurso*, Ariel, Barcelona, (traducción de Salvador Peña)

TAIBI M. (2007), “El árabe en el ámbito de la Traducción e Interpretación en los Servicios Públicos” *Puentes*, Nº 8, Universidad de Granada, pp. 5-10.

Enlace electrónico

➤ Esther Vázquez y del Árbol “Calidad en la interpretación. Ejercicios para mejorar la formación del intérprete en el aula” Universidad de Castilla-La Mancha
<http://signapuntos.8forum.info/tecnicas-de-interpretacion-f6/calidad-en-la-interpretacion-ejercicios-para-mejorar-la-formacion-del-interprete-no-especf-ls-t42.htm>
(consultado el 17-11- 2010)

➤ Plan Integral para la Inmigración en Andalucía como el documento técnico de seguimiento
http://www.juntadeandalucia.es/gobernacionyjusticia/opencms/portal/com/bin/portal/PoliticasyMigratorias/ContenidosEspecificos/Plan_Integral_dts/dts_2003/1121941579405_anexos.pdf (consultado el 16-10-2010)

ASOCIACIÓN INFACIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

26. LA INSERCIÓN SOCIOLABORAL DE LOS MENORES QUE EMIGRAN SIN REFERENTES FAMILIARES TRAS LA MAYORÍA DE EDAD

Cristina Raya Rodríguez

Resumen.

A pesar de la multitud de temas que se derivan del fenómeno de los menores que emigran sin referentes familiares, quizás la inserción sociolaboral de estos menores y qué sucede cuando cumplen la mayoría de edad, sea uno de los ámbitos menos estudiados. Por ello quiero mostrar la complejidad de cumplir 18 años cuando se ha sido un menor extranjero no acompañado tutelado y la situación a la que se ven abocados cuando cumplen la mayoría de edad y deben salir del sistema de protección de menores. Asimismo, describo cómo la Junta de Andalucía pretende dar solución a esta problemática y como en Granada se ofrecen una serie de recursos con el objetivo de dar cobertura a las necesidades que presenta este colectivo tan especial. Además ofrezco una propuesta de las distintas áreas que deberían trabajarse para que estos jóvenes puedan completar su proceso de emancipación con ciertas garantías.

Palabras clave: Joven, extutelado, mayoría de edad, inmigrantes, emancipación.

Introducción

El fenómeno de la migración forma parte de nuestro mundo actual y los crecientes flujos migratorios que se encuentran sometidos a las restricciones sobre la libre circulación entre fronteras, también afecta a la infancia y a la adolescencia, pues mientras el Estrecho se mantenga como una de las fronteras más desiguales del mundo y, tal como apuntan Lázaro y Moroy (2010), “África sea el hogar de la pobreza, la enfermedad y la guerra, la presión migratoria desde el sur seguirá sintiéndose dramáticamente en nuestro país” (p.18) y dicha presión afectará también a los más jóvenes, en sociedades en las que la emigración ocupa un destacado lugar en el horizonte vital de las personas.

A pesar de la multitud de temas que se pueden derivar de este fenómeno migratorio tan especial como vulnerable, como quiénes son estos menores, los distintos perfiles existentes, las normativas tanto nacionales como internacionales que les afectan, qué sucede cuando llegan a España, el papel que desempeña el Ministerio Fiscal, el procedimiento seguido al determinarse la minoría de edad o los derechos de los que pueden disfrutar por su condición de menores de edad, entre otros, sin embargo, la

inserción sociolaboral de estos chicos y qué sucede cuando cumplen la mayoría de edad, sea uno de los ámbitos menos estudiados. Por ello, este artículo trata de mostrar la complejidad de cumplir 18 años cuando se ha sido un menor extranjero no acompañado (tutelado por la Administración) además de la situación a la que se ven abocados estos chicos cuando cumplen la mayoría de edad y, por tanto, deben salir del sistema de protección de menores. Asimismo se describe cómo la Junta de Andalucía pretende dar solución a esta problemática y como en la ciudad de Granada se ofrecen una serie de recursos para dar cobertura a las nuevas necesidades que presenta este colectivo, relacionadas con el cumplimiento de la mayoría de edad. Y por último, se muestra una propuesta de las distintas áreas que deberían trabajarse con el fin de que estos jóvenes puedan completar, con ciertas garantías, su proceso de emancipación.

El camino hacia la mayoría de edad, una tarea compleja

No cabe duda de que en los centros de protección de menores se ha de velar por la calidad de vida y garantizar el desarrollo integral de los menores que residen en ellos, y aunque la intervención protectora por parte de la Administración, ante la situación de desamparo de un menor, debe ser durante el menor tiempo posible, ya que tiene como objetivo restablecer las condiciones normales y adecuadas en el seno familiar para que se garantice el retorno del menor, lo cierto es que si atendemos a las características y al perfil de la población que nos ocupa, como el proyecto migratorio que poseen estos menores (conseguir un trabajo y documentación) y la imposibilidad, en la mayoría de los casos, de la repatriación (si atendemos al interés superior del menor) muchos son los menores que permanecerán dentro del sistema de protección hasta que cumplan la mayoría de edad. De esta manera, cómo expresa Marco (2010):

La institucionalización de los menores en estos centros dificulta su integración en la comunidad, y afecta especialmente a aquellos menores que llegan con edades inferiores a los 16 años, por el largo periodo de tiempo que pasarán bajo la dinámica institucional, y las limitaciones que esta impone al desarrollo emocional y madurativo del propio menor (p.13).

Si la posibilidad del retorno del menor es inasumible, parece sencillo que la intervención desde los centros de protección de menores tenga entre sus objetivos lograr que los menores se integren de forma autónoma en la sociedad, además de favorecer su inserción social y laboral una vez que abandonan el sistema de protección tras cumplir la mayoría de edad. Sin embargo, esto es una tarea cuando menos compleja. Y es que el cumplimiento de la mayoría de edad de éstos jóvenes supone uno de los grandes problemas a los que se enfrentan los centros de protección, dada la falta de recursos de apoyo y orientación destinados, entre otras, a evitar la inclusión de estos jóvenes extutelados en la marginación y la exclusión social.

Aunque las consecuencias que las instituciones tienen sobre los jóvenes han sido objeto de estudio, en numerosas ocasiones, lo cierto es que parece no existir una

investigación rigurosa acerca de lo qué pasa con los menores una vez desinternados y hasta qué punto las acciones realizadas por los centros para favorecer su inserción sociolaboral obtienen o no los resultados esperados (Jariot, Rodríguez y Sala 2008).

Por todo ello considero necesario plantearse cuáles son los factores que deberían tenerse en cuenta para favorecer la inserción sociolaboral de estos jóvenes además de cómo se puede intervenir desde los centros residenciales.

Durante la minoría de edad

Es común que las instituciones en su afán por resolver las problemáticas que sufren estos menores, en ocasiones tomen decisiones que tienen el efecto contrario, impidiendo, así, el fomento de la autonomía del propio menor, ya que muchos menores viven en un entorno donde sus necesidades, por lo general, se hayan cubiertas (alimentación, vestuario, afecto, sanidad, educación...) y este tipo de intervención puede dar lugar, según Suárez (2009) a:

Un proceso de sobredependencia del menor de sus educadores, lo que crea una situación un tanto paradójica al cumplir la mayoría de edad, ya que, por un lado, no puede volver a su hogar, al no tener allí asegurada la cobertura de sus necesidades, pero por otro, tampoco puede permanecer bajo la protección institucional más allá del periodo legal establecido para su tutela administrativa (p.40).

Por tanto, la llegada de la mayoría de edad y con ella la desinstitucionalización se convierte en un complejo proceso que puede llegar a ser muy traumático para los jóvenes, tanto para los españoles como para los extranjeros. Aunque, en referencia a estos últimos habría que destacar un aspecto muy importante, que condicionará, como veremos a continuación, su situación tras su salida del sistema de protección de menores.

La llegada a la mayoría de edad y el permiso de residencia

En nuestro país, según el art. 35.4 de la Ley Orgánica de Extranjería, *se considera regular a todos los efectos la residencia de los menores extranjeros no acompañados que están tutelados por las Entidades de Protección de Menores*. De esta manera el artículo 196 del Reglamento de Extranjería, establece que *una vez haya quedado acreditada la imposibilidad de repatriación del menor, y en todo caso transcurridos nueve meses desde que el menor haya sido puesto a disposición de los servicios competentes de protección de menores, se procederá a otorgarle la autorización de residencia*. Sin embargo, esta previsión legal no significa que quede garantizada y concedida una autorización inicial de residencia temporal, de hecho, ocurre con frecuencia que la documentación necesaria para poder realizar la solicitud de la autorización de residencia del menor en España, ha de tramitarla el organismo autónomo responsable del menor, y si éste solicita la autorización de residencia poco

antes de que el menor cumpla 18 años o si se comprueba que ya es mayor de edad, se provoca el archivo o desistimiento posterior de la solicitud (Uria, 2009).

Además, esta autorización de residencia, no es impedimento, si procede, para su posterior repatriación y caduca el último día de su minoría de edad, ya que cuando los menores no acompañados alcanzan su mayoría de edad dejan de estar amparados por la normativa de extranjería específica para ellos, la cual regula los mecanismos para que estos menores que alcanzan su mayoría de edad tengan la posibilidad de, bien, renovar o modificar la autorización de residencia que obtuvo como menor, o bien, acceder a una autorización de residencia por circunstancias excepcionales. Se trata, por tanto, de uno de los trámites que más preocupan y agobian, a estos menores, cuando están próximos a cumplir los 18 años, y es que la posesión o no de esta autorización condicionará, en gran medida, la situación en la que se encontrarán, una vez que salgan del sistema de protección.

Es importante señalar que no todos los jóvenes, cuando salen de los centros de protección de menores al cumplir los 18 años poseen una autorización de residencia, por ello, una vez que acceden a la mayoría de edad se encontrarán en una de las dos situaciones siguientes:

- *Menores que llegan a la mayoría de edad con autorización de residencia:* en el caso de los jóvenes que estén bajo medidas de protección, alcancen la mayoría de edad siendo titulares de una autorización de residencia, su titular podrá solicitar su renovación. Esta autorización será renovada de acuerdo con el procedimiento para la renovación de una autorización de residencia temporal de carácter no lucrativo, con las siguientes particularidades:

- La cuantía a acreditar como medios económicos para su sostenimiento se establece en una cantidad que represente mensualmente el 100% del IPREM.
- Podrán ser tenidos en cuenta los informes positivos que, en su caso y a estos efectos, puedan presentar las entidades públicas competentes.

Además de tener en especial consideración el grado de inserción del joven en la sociedad española (respeto a las normas de convivencia en el centro de protección, conocimiento de las lenguas oficiales del Estado, existencia de lazos familiares en territorio español con ciudadanos españoles o extranjeros residentes, tiempo que haya estado sujeto a un acogimiento, guarda o tutela de hecho por un ciudadano o institución española, la continuidad en los estudios, la existencia de una oferta o contrato de trabajo o la participación en itinerarios de formación).

Por último se puede solicitar la modificación de la autorización de residencia de cara a la obtención de una autorización de residencia y trabajo. A los efectos de dicha modificación, se podrán presentar uno o más contratos de trabajo de vigencia sucesiva.

- *Menores que llegan a la mayoría de edad sin autorización de residencia:* cuando estos jóvenes alcanzan la mayoría de edad sin haber obtenido una autorización

de residencia, el artículo 198 del Reglamento de Extranjería recoge un supuesto especial para los que hayan participado de manera adecuada en las acciones formativas y actividades programadas por la Entidad de Protección de Menores con el fin de favorecer su integración social. En estos casos, esta entidad puede recomendar la concesión de una autorización temporal de residencia por circunstancias excepcionales. En este caso también se tendrá en cuenta el grado de inserción del joven en la sociedad española, además de acreditar los medios de vida para poder solicitar la residencia de carácter no lucrativa o la presentación de oferta de empleo para la autorización de residencia y trabajo. Pero, si la concesión está basada en lo previsto en estos dos supuestos, y la autorización de residencia temporal por circunstancias excepcionales conlleva una autorización de trabajo, cuya urgencia estaría condicionada a la posterior afiliación y alta del trabajo en la Seguridad Social (Sánchez, 2012), no resulta nada sencillo acceder a dicho permiso de residencia.

Considero interesante la opinión de Uria (2009) acerca de las consecuencias que llegan a tener, tanto la demora en la presentación de las solicitudes de documentación de estos menores, por parte de determinados servicios autónomos de protección de menores, como la lentitud en la resolución de los expedientes sobre la concesión de la autorización de residencia, ya que se trata de:

Circunstancias que perjudican gravemente los intereses de este colectivo de menores de inmigrantes, en gran parte comprendidos en edades de 14 a 17 años, y que se hallan en nuestro país al no poder ser repatriados a sus países de origen. Estos menores extranjeros sin autorización de residencia pueden permanecer en España al encontrarse en situación de desamparo y bajo la tutela de una entidad pública. Pero una vez cumplidos los 18 años y alcanzada la mayoría de edad, pierden ese derecho y se encuentran en una situación de irregularidad con el agravante de que en la mayoría de los casos tampoco pueden regresar a su país de origen, encontrándose en la calle, sin papeles y sin derechos (p. 26-27).

El proceso de transición de los jóvenes extutelados: de la dependencia a la autonomía

La emancipación de los jóvenes que han estado tutelados supone una etapa de transición de vital importancia que marcará de manera muy significativa tanto el presente como el futuro de estos jóvenes, una etapa que, como bien describe Bàrbara (2009), viene marcada por un abanico de cambios:

- Un cambio de ubicación física, de la vivienda y de los que en ella viven
- Un cambio de referentes adultos, educadores y profesionales de referencia
- Un cambio de condición legal (de la ley de protección de menores a la ley de extranjería que rige a todos los demás inmigrantes en nuestro país). Lo cual lleva aparejado en determinados casos que estos jóvenes se conviertan en inmigrantes en una situación irregular.

- Un cambio en el itinerario de inserción: de la formación al trabajo
- Un cambio de recursos: de "tener las necesidades básicas cubiertas" a "tener que ganárselo todo".
- Un cambio acelerado: una transición obligada en un período corto de tiempo.

Es necesario destacar que la realización de estos cambios se ve dificultada tanto por el elemento cultural, las diferencias sociales que han de asumir respecto a sus sociedades de origen, el desconocimiento de la nueva lengua, como por las pautas de funcionamiento social de la sociedad receptora (Bàrbara, 2009). Asimismo, estos cambios a realizar, se convierten en duras batallas si tenemos en cuenta las circunstancias personales de los jóvenes, como la vivencia durante un determinado tiempo en un centro de protección de menores, el que algunos de ellos haya sufrido algún tipo de maltrato (físico, psíquico, social, sexual, negligencia, legal, etc.), y/o hayan vivido en la calle, el bajo nivel formativo que poseen o los pocos referentes adultos próximos, con los que puedan contar, sin olvidar el miedo al futuro y ansiedad por el desarraigo afectivo, familiar y social que sufren durante su proceso migratorio, los sentimientos de frustración por la realidad encontrada en España o la preocupación por conseguir la documentación que regularice su situación.

Y en relación a las motivaciones y expectativas de la gran mayoría de estos jóvenes, relacionadas con la mejora económica, como bien apunta el Informe de Red Europea de Migraciones (2009):

Una vez que entran en España, sus expectativas migratorias no pueden cumplirse ya que no tienen documentación personal que les identifique, ni autorización de trabajo, en muchos de los casos no han alcanzado aún la edad laboral mínima y carecen de la formación adecuada. A ello se añaden las dificultades del mercado de trabajo actual con altas tasas de desempleo. Un elevado porcentaje de estos menores manifiestan que no sabían lo que se iban a encontrar en España y que de conocerlo no habrían venido, pero una vez que están aquí no quieren regresar a su país de origen, quieren quedarse para intentarlo (pp.25-26).

Conduce a la reflexión que estos jóvenes, que se hallan en una situación de especial vulnerabilidad a la hora de llevar a cabo su emancipación, se les exija acelerar y desarrollar ciertas habilidades y competencias, (seguridad en la toma de decisiones, experiencia a la hora de gestionar la vida diaria, capacidad de asunción de nuevas responsabilidades) en un periodo de tiempo muy corto. Esta etapa conlleva unos costos emocionales bastante elevados para estos jóvenes que disponen de pocas herramientas para gestionarlos.

La situación de los jóvenes extutelados

Estos menores procedentes de terceros países que han iniciado su proyecto migratorio sin referentes familiares, sin contar con la madurez y edad suficiente para

afrontar de forma adecuada los retos que conlleva esta decisión, han estado tutelados por los servicios de protección de menores de las Comunidades Autónomas, por lo que han disfrutado de la cobertura de sus necesidades básicas, a la vez que han sido acompañados y apoyados por los distintos profesionales de los centros de protección.

Durante su minoría de edad, por lo general, han disfrutado de los derechos previstos y reconocidos en las normativas tanto internacionales como nacionales. Sin embargo, una vez que han alcanzado su mayoría de edad, éstos jóvenes carecen de una madurez y experiencia adecuada, a veces su situación administrativa es irregular, no disponen de recursos económicos ni de una red social de apoyo necesaria para emanciparse con garantías, por lo que la realidad social con la que se enfrentan muchos de estos jóvenes se aleja del derecho de ciudadanía que caracteriza nuestro Estado de Bienestar, lo que lleva a que nos encontremos ante situaciones de extrema exclusión social como el sinhogarismo, el notable deterioro de la salud, el ejercicio de la prostitución, ausencia de redes sociales y familiares de apoyo efectivo entre otros (Blancas y Belén, 2009). Algunas de estas situaciones, pasan desapercibidas por la sociedad y aunque las propias administraciones sean o no conscientes todavía no se han encontrado soluciones. Además constituyen, según Marco (2010): “un factor de riesgo, que junto con el endurecimiento de la Ley de Extranjería para los mayores de edad, tiene un papel clave en la incorporación de estos jóvenes en las bolsas de exclusión y marginación social, lo que genera sin duda, una imagen social de conflictividad y delincuencia de este colectivo” (p. 23). Por ello me muestro de acuerdo con Pérez (2012), en que resulta:

Criticable que no se haya considerado desde la redacción legal, sino exclusivamente desde el escalón reglamentario, la situación de aquellos que al alcanzar la mayoría de edad no cuentan con un permiso de residencia, así como que se deslegalice casi al completo la normación del tránsito a la vida adulta sin asumir apenas compromisos efectivos para la integración de los menores que han dejado de serlo. Garantizar la permanencia e integración en el país de aquellos que se han hecho mayores en nuestro territorio debería ser el criterio a seguir, lo que tanto la LOEX como la RELOEX no siempre consiguen (p.612).

Características psicosociales tras la mayoría de edad

Según Blancas y Belén (2009), las características tanto psíquicas como sociales que suelen hallarse en los jóvenes tras cumplir la mayoría de edad son las siguientes:

- *Carencia de redes sociales y familiares estables de apoyo*: estos menores llegan solos a nuestro país poniendo en peligro sus vidas, y es que muchos de ellos se ven obligados, a pesar de la edad, a iniciar su propio proyecto migratorio, ya que al pertenecer, la mayoría de ellos, a grupos familiares con carencias económicas, sienten la responsabilidad de colaborar en la economía familiar, con el fin de contribuir a la mejora de la calidad de vida de sus familiares. Sin embargo la ausencia de las redes y vínculos familiares en el país de acogida dificulta su proceso de integración social.

Además de que las redes sociales de las que disponen suelen ser las constituidas por el grupo de iguales, que en la mayoría de los casos se encuentran en las mismas circunstancias que ellos.

- *Situación administrativa irregular o dificultades para mantener autorización de residencia:* Los jóvenes que durante su estancia en los centros de menores consiguieron una autorización de residencia (o residencia y trabajo) y no han conseguido su inserción laboral, al quedarse a los dieciocho años desprovistos de los recursos necesarios para su subsistencia, poseen grandes dificultades para mantener dichas autorizaciones, puesto que en el momento de la renovación de dichas autorizaciones han de acreditar estar en posesión de los medios de vida suficientes para subsistir o presentar una oferta de empleo. Y dada la situación socioeconómica en la que nos encontramos actualmente esto llega a convertirse en un requisito que dista bastante de acercarse a la realidad en la que vivimos, lo que puede derivar en abusos por parte de algunos empresarios, además de que determinados jóvenes realicen conductas delictivas y/o recurran al ejercicio de la prostitución.

- *Situación de sinhogarismo:* la carencia de recursos económicos deriva en que estos jóvenes se encuentren excluidos del derecho a la vivienda. Y es que esta situación de sinhogarismo les llega de forma repentina el día que cumplen su mayoría de edad, ya que pocos son los jóvenes que pueden acceder a los llamados recursos de alta intensidad como lo son los pisos para jóvenes extutelados. De esta manera muchos son los grupos de jóvenes que recurren a refugiarse en viviendas abandonadas, que por supuesto, no reúnen las condiciones básicas de habitabilidad, por lo que además de suponer un riesgo para sus vidas, implica una posible intervención de las autoridades policiales que puede derivar, por tanto, en la emisión de un informe gubernativo negativo que dificulte la solicitud de autorización de residencia.

- *Situación de desempleo:* existen menores que pueden obtener una autorización para trabajar, previa presentación de una oferta de empleo, pero se trata de una situación poco frecuente, pues lo cierto es que, aparte de la situación de crisis actual en la que vivimos, caracterizada por la dificultad de acceso a un puesto de trabajo, las personas que se encuentran en una situación administrativa irregular, tienen además el hándicap de la ausencia de ofertas formativas, lo que favorece su futura exclusión del mercado laboral.

- *Carencia de recursos económicos:* si tenemos en cuenta, por un lado, su procedencia, en general, de núcleos empobrecidos, además de que no cuentan con el apoyo económico de sus familiares, y, por otro, el hecho de encontrarse desempleados, nos encontramos con una población que se verá abocada a una situación de pobreza.

- *Conflictos intrapersonales a consecuencia de diferentes conductas:* todas estas situaciones a las que nos hemos referido, pueden destinarles a la realización de determinadas conductas que perjudican tanto su integridad física y psicológica, como al orden social. Estas conductas pueden ser:

○ Ejercicio de la prostitución masculina: existen casos de jóvenes que ven abocados a ejercer la prostitución masculina, de manera esporádica y callejera como medio para subsistir, ejercicio que conlleva la realización de prácticas sexuales de riesgo debido a la desinformación sobre la prevención de ETS.

○ Conductas delictivas: comunes en un entorno marginal como pueden ser el tráfico de drogas o robos.

○ Consumo de tóxicos: que tiene como motivación la evasión de la realidad en la que viven para poder adaptarse a las situaciones de calle. Muchos son los jóvenes consumidores de hachís, marihuana, alcohol y/u otras sustancias de bajo coste como el pegamento o disolvente que alteran la percepción de la realidad, reducen el apetito, la sensación de frío...

- *Deterioro de la salud*: que deriva de las ya descritas conductas riesgo, como la situación de infravivienda, la prostitución, el consumo de tóxicos, que repercuten negativamente en el estado de salud de estos jóvenes. Y es que la idea de llevar una vida saludable carece de importancia cuando las necesidades básicas apenas están cubiertas.

- *Frustración en su proyecto migratorio*: como sabemos, se trata de personas muy jóvenes en las que sus familias depositan la esperanza para conseguir un progreso formativo y/o laboral que mejore su situación socioeconómica y que ponga fin a la situación de marginalidad y precariedad, de la que proceden muchos de estos menores.

Se trata de jóvenes alentados e ilusionados por el “efecto llamada” y aunque no cuentan con la madurez necesaria para iniciar un proyecto migratorio de tal envergadura, parecen no perder la esperanza de progresar laboralmente para poder enviar dinero a sus familiares. Sin embargo, el hecho de enfrentarse a una realidad distinta a la que creían, les conduce, casi inevitablemente, a un profundo sentimiento de frustración, sobre el que no tiene ninguna habilidad de tolerar, a una baja autoestima, a una autopercepción negativa y a una considerable desmotivación que, unido a sentimiento de desarraigo, a las diferencias culturales, a las carencias afectivas, la falta de sus referentes familiares... dificultan, por tanto, el alcance de sus objetivos. Asimismo, la idea del retorno, por razones culturales, les resulta imposible, ya que se trataría de reconocer el fracaso de ese proyecto migratorio, que iniciaron, no sin poner en riesgo sus propias vidas.

La inserción sociolaboral de los jóvenes inmigrantes extutelados de Andalucía.

A la vista de la realidad analizada resulta necesaria la creación de programas y proyectos destinados a dar cobertura a las distintas necesidades que presenta este colectivo de jóvenes inmigrantes extutelados, para poder dar una respuesta eficaz a esta situación y, no solo una vez que cumplan la mayoría de edad estos jóvenes, sino

también, durante el tiempo que permanezcan en el sistema de protección de menores, es decir, intervenir también desde los centros residenciales de menores.

A lo largo de este apartado veremos una serie de proyectos e iniciativas, algunos enmarcados dentro del Plan Mayoría de edad de la Junta de Andalucía, que nacen con ese objetivo de fomentar la inserción sociolaboral de los jóvenes extutelados y se redactan con el fin de implementarlo, sin embargo su puesta en marcha y de forma eficaz, como toda joven iniciativa, depende de muchos factores y tiene un largo recorrido hasta madurar.

Programa +18. La atención ante la mayoría de edad de la Junta de Andalucía

- ¿Para qué sirve?

Dado que existe un gran número de jóvenes que al cumplir los 18 años han de abandonar los centros de protección menores y que, pese a adquirir la mayoría de edad legal, siguen necesitando un apoyo y acompañamiento hasta completar sus posibilidades de vida autónoma, se crea el Programa +18 la atención ante la mayoría de edad.

Y puesto que según la Ley 1/1998 de 22 de Abril de los Derechos y la Atención al Menor, se establece en su art. 37.2 que "al menos, durante el año siguiente a la salida de los menores de un centro de protección, la Administración de la Junta de Andalucía efectuará un seguimiento de aquéllos al objeto de comprobar que su integración sociolaboral sea correcta, aplicando la ayuda técnica necesaria", y en su art. 19.1.f) que "se potenciará el desarrollo de programas de formación profesional e inserción laboral de los menores sometidos a medidas de protección, con el fin de facilitar su plena autonomía e integración social al llegar a su mayoría de edad".

Con este propósito se desarrolla este plan para jóvenes que son o han sido tutelados y tuteladas y que parte de las necesidades individuales detectadas en este grupo de personas, que, al cumplir los 18 años, son consideradas por la legislación vigente como sujetos que ya han alcanzado la madurez y, por tanto, con plena capacidad para vivir de forma autónoma. Se trata, por tanto, de permitirles enfrentarse a su nueva situación de autonomía e independencia con unas mínimas garantías para su plena integración sociolaboral.

- ¿Cuándo se pone en marcha?

A través de este Programa, en teoría, ya desde los centros de protección se orienta a estas personas para la vida autónoma. Estas acciones que se inician antes de alcanzar la mayoría de edad y se puede extender, en algunos casos, hasta los veinticinco años, pueden asegurarles unos recursos y unos profesionales que les orienten y acompañen, con el fin de lograr desde sus primeras experiencias laborales, hasta la facilitación del acceso a la vivienda.

- Tipos de recursos

En Andalucía existen dos modalidades de recursos para el Programa +18. En primer lugar se hallan los recursos de Alta Intensidad, que lo constituyen pisos de autonomía, cuyo objetivo es proporcionar una atención integral, que se traduce en la cobertura de todas las necesidades para jóvenes que han tenido que abandonar los centros de menores y carecen de cualquier posibilidad para vivir de forma autónoma al llegar a la mayoría de edad.

Y, en segundo lugar, encontramos los llamados recursos de Media Intensidad que se componen de una red de centros de día, destinadas a realizar determinadas actuaciones programadas con un seguimiento constante y con las garantías de formación suficientes para lograr su integración social y laboral. Este apoyo se lleva a cabo mediante numerosas acciones, entre las que destacan el acompañamiento en su proceso de autonomía plena, la formación integral no formal y becas para su formación y alquiler de una vivienda.

Este programa tiene como objetivo promover la integración de jóvenes desde una perspectiva integral, desde los siguientes cuatro pilares:

- La maduración y el desarrollo personal y social
- La orientación vocacional y la formación para el empleo
- Consecución de recursos básicos, especialmente la vivienda.
- Acceso al empleo. Para ello se promueve la Formación Ocupacional e Inserción laboral para jóvenes que han sido tutelados o tuteladas por la Junta de Andalucía.

- *¿Quién lo desarrolla?*

En primer lugar, el P+18 se desarrolla a través de Entidades Colaboradoras, en virtud de Convenios de Colaboración con la Consejería para la Igualdad y Bienestar Social. De esta manera se pretende que dicho programa se realice a través de una intervención de profesionales con experiencia en el área educativa y en la orientación sociolaboral, con el fin de que puedan facilitar a los jóvenes, entre otras habilidades, el acceso al trabajo, estableciendo una red de empresas que participan en la formación y contratación de jóvenes, disminuyendo así el riesgo de exclusión social de este colectivo.

Aunque en el año 2005 se contó con la colaboración de más de un centenar de empresas en este objetivo, lo cierto es que la grave situación de crisis actual que sufre nuestro país, dificulta en gran medida estas posibilidades.

En segundo lugar, la Orden de 20 de Julio de 2005 por la que se modifica la de 22 de diciembre de 2003, por la que se regulan y convocan subvenciones a entidades colaboradoras para la financiación de programas y recursos destinados a la inserción social integral de jóvenes que han sido tutelados y tuteladas por la Junta de Andalucía

permite la presentación de solicitudes para financiar de las actuaciones descritas en cualquier momento del ejercicio presupuestario.

Y, en tercer lugar, con la Orden anual por la que se regula y convoca la cobertura de becas de Educador o Educadora en Centros Residenciales de Protección de Menores se pretende:

- Facilitar la inserción laboral de jóvenes que han sido tutelados
- Posibilitar la interacción entre menores en acogimiento y estudiantes a quienes están destinadas las becas. Esta Orden, se dirige a todas las personas jóvenes que cumplan los requisitos y aplica medidas de discriminación positiva a quienes han sido tutelados o tuteladas, para compensar las carencias y desventajas que presentan estos jóvenes.

- ¿Desde dónde se coordina?

La coordinación del Programa +18 se realiza desde la Dirección General de Infancia y Familias, en la que participa el personal técnico de las Delegaciones Provinciales para la Igualdad y Bienestar Social, además de una red de más de diecisiete Entidades Colaboradoras.

Recursos para Menores Migrantes No Acompañados orientados a la inserción sociolaboral en Granada

En primer lugar, en la provincia de Granada existen los llamados Centros de Orientación e Inserción Laboral (COIL), enmarcados en el Programa de Orientación e Inserción Sociolaboral y aunque no pertenecen a la red de Centros Residenciales Básicos, sin embargo acogen a menores de entre 16 y 17 años que están bajo medidas de protección por parte de la Junta, con el fin de orientarles y apoyarles en su pronta emancipación:

- Centro “Fernando de los Rios” de la Asociación Granadina por la Formación Profesional, Integral y Social, situado Cijuela y tiene 15 plazas.
- Centro “Integra2 Órgiva” de la Asociación para el Desarrollo Educativo y Social (Integra2), localizado en Órgiva que cuenta con 30 plazas.
- Centro “SAMU Algarrobillo I”, “SAMU Algarrobillo II” y “SAMU- Estrella” en Motril, con un total de 30 plazas.

En segundo lugar, Cruz Roja, posee un programa de Intervención socioeducativa con Menores Extranjeros No Acompañados, con el objetivo de promover el desarrollo personal y formativo para mejorar su integración en la sociedad española además de ofrecer un soporte a la labor institucional competente para que los y las menores alcancen un pleno desarrollo en las diferentes áreas (educativo-formativa, ocupacional, regularidad jurídica desarrollo personal y relacional sociosanitaria).

Y en tercer lugar, considero destacable describir brevemente el proyecto “Cursos formativos para menores”, incluido en el Cuaderno de Buenas Prácticas en la Atención

a Menores Inmigrantes de Andalucía del Observatorio Andaluz de la Infancia, que durante el periodo 2004-2005 fue llevado a cabo por el Centro de Acogida Inmediata Ángel Ganivet de Granada.

Se trató de unos cursos orientados a la Formación Ocupacional sobre cocina, carpintería, hostelería (camareros), pastelería y soldadura, destinado a menores mayores de 16 años, la mayoría con escasos conocimientos escolares y problemas de idioma que poseen un proyecto migratorio claro y con formación en país de origen, con el objetivo de conseguir una buena inclusión social o buscar nuevas vías de acceso al mercado laboral.

Con respecto a la metodología, algunos de los actuaciones que se llevaron a cabo fueron convencer a las instituciones públicas de la necesidad de organizar unos cursos formativos para menores no acompañados con problemas de documentación, realizar un estudio de las posibles salidas profesionales de los menores, búsqueda de empresarios que se comprometieran a contratar a los menores al finalizar el curso y/o que quisieran que realizaran prácticas en sus instalaciones, selección de los cursos y de los posibles itinerarios formativos de los menores, así como del profesorado y de los menores con medida de protección que estaban interesados en realizar los cursos, seguimiento diario tanto del desarrollo de las clases como de los resultados. Por último, es importante decir que la mayoría de los menores finalizó el curso, y algunos estuvieron en proceso de contratación, con contratos de aprendizaje de un año.

Los resultados fueron positivos puesto que se consiguió que los menores cambiaran su discurso de “ganar dinero” por el de formarse para trabajar, además la aceptación social por parte de distintos colectivos implicados fue muy alta.

Recursos para la inserción sociolaboral de jóvenes inmigrantes extutelados en la ciudad de Granada.

- Recursos de Media y Baja Intensidad:

- Programa “Labora” de la Fundación Diagrama: es un programa, enmarcado como recurso de los Programas de Mayoría de Edad, de inserción sociolaboral destinado a jóvenes de entre 17 y 21 años que se encuentran en una situación de dificultad social, por lo que se da prioridad a aquellos jóvenes procedentes de Centros de Protección de Menores Andaluces.
- Programa de acompañamiento socioeducativo con jóvenes extutelados o en riesgo de exclusión social de Cruz Roja: mediante este programa se pretende ofrecer un acompañamiento y asesoramiento a jóvenes en riesgo de exclusión social para realizar todo tipo de gestiones, así como dotarles de autonomía y potenciar sus habilidades y destrezas, las cuales les serán imprescindibles en sus vidas autónomas. Por lo que Cruz Roja lleva a cabo estudios de casos, seguimientos, acompañamientos, orientaciones, búsqueda de ayudas y de recursos (formativos, laborales...)

- *Recursos de Alta Intensidad:* en la ciudad de Granada podemos encontrar cinco recursos de Alta Intensidad destinados a jóvenes que han estado bajo la tutela de la Administración llevados a cabo por distintas entidades. Sin embargo, dado que la finalidad de dichos recursos es similar, solo nos detendremos en algunos de ellos:

Entidad	Plazas	Enmarcados en el Programa +18 de la J.A
Mensajeros de la Paz	4	Sí
Ciudad de los Niños	6	Sí
Cruz Roja	6	No, aunque colabora
Hermanas Trinitarias	6 (solo para chicas)	Sí
Aldeas Infantiles	Solo para menores que hayan estado bajo su guarda	No

Tabla 1: Recursos de Alta Intensidad de Granada

- Ciudad de los Niños: el “Programa de Alta Intensidad para la Inserción sociolaboral de jóvenes” se dirige a jóvenes mayores de 18 años que han sido tutelados por la Junta de Andalucía y se encuentran en una situación que no les permite una emancipación total y que hayan tenido una buena trayectoria. Con el mismo se pretende dar una orientación personalizada en todos los ámbitos que requiere una emancipación total, además de ofrecer alojamiento bajo escenarios que fomentan la convivencia y el respeto hacia los compañeros. El objetivo principal es preparar a los jóvenes para poder actuar de forma autónoma en todos los ámbitos de su vida, a los que se le suman: dar a conocer al joven distintas salidas formativas y profesionales, informar sobre las adaptaciones del Sistema Educativo al Sistema de Producción, ofrecer información sobre los diferentes recursos económicos existentes, fomentar y mantener redes sociales, inculcarles actitudes, conocimientos y hábitos de salud que favorezcan su crecimiento y desarrollo, conocer el funcionamiento de la Administración en lo relativo a las gestiones que para el joven son necesarias y acercar al joven a la vivienda en general.
- Cruz Roja: el “Programa para la emancipación de jóvenes que han estado bajo medidas de protección y/o en riesgo social” se dirige a chicos mayores de edad que han estado bajo medidas administrativas de protección, además de haber sido propuesto por el organismo competente de menores, derivados de proyectos y entidades de intervención social, por lo que el joven ha de comprometerse con las condiciones del programa y sobre todo poseer una alta implicación personal.

Tiene como finalidad ofrecerles una alternativa socioeducativa de alojamiento y convivencia, por lo que sus objetivos son: favorecer el desarrollo integral del joven a través del cumplimiento de un programa socioeducativo, capacitar a los/las jóvenes técnico-profesionalmente para garantizar su incorporación al mundo laboral (búsqueda activa de empleo), posibilitar la adquisición y el incremento de estrategias y recursos personales, ofrecer al joven un espacio de “acogida” y “acompañamiento personal” donde pueda madurar y encarrilar su proyecto de vida adulta. Y para ello se trabajan distintas áreas implicadas en la adquisición de la autonomía social, como la inserción para el empleo, el desarrollo personal, las relaciones sociales y vinculación comunitaria, las actividades domésticas, la atención sociosanitaria, la vivienda y la emancipación.

- Mensajeros de la paz: el proyecto “Hogares tutelados para jóvenes mayores de 18 años” este proyecto está dirigido a jóvenes, que hayan estado bajo la tutela de la Administración, y que posean una total autonomía tanto física como psíquica, sin problemas de conducta, pero que no dispongan de los recursos familiares o personales apropiados para su integración familiar o autonomía personal y social, y es que la salida de los centros de protección supone un factor de riesgo importante para su integración social. El objeto de actuación consiste en potenciar hábitos y conocimientos domésticos necesarios para poder desenvolverse en un medio socialmente normalizado, a vez que consiguen su autonomía personal y económica sin el apoyo institucional, fomentando la búsqueda de empleo, mantenimiento del mismo, búsqueda de vivienda, información, gestiones sociales básicas... así como la constancia y seriedad en el terreno laboral.

Si contabilizamos el número de plazas de los recursos de Alta Intensidad y además de que no todos los jóvenes son partícipes de los recursos de Media o Baja intensidad y nos paramos a pensar en la cantidad de menores migrantes no acompañados que pasan por el Sistema de Protección de Menores en la provincia de Granada, llegamos a la conclusión de la insuficiencia de recursos disponibles para dar cobertura a las necesidades que presenta este colectivo tan especial. Sin embargo esto no es una realidad solo de Granada, por citar solo algunos ejemplos, en Málaga, una de las provincias con mayor número de población extranjera, los recursos de acogida de mayoría de edad para jóvenes que han sido tutelados por la Junta de Andalucía rondan, a lo sumo, la veintena de plazas (Blancas y Belén, 2009).

Por otro lado, el estudio de campo realizado en la ciudad de Córdoba, donde se analizaron y describieron 18 informes de jóvenes extutelados recogido en el informe “Jóvenes de origen inmigrante ex tutelados en la ciudad de Córdoba” (2009), concluye, entre otros aspectos, que tan sólo ocho de ellos han pasado por alguno de los recursos existentes para jóvenes ex tutelados (programa labora, plan mayoría de edad o cualquier otro ofertado por entidades sociales privadas para este perfil). Además muchos de los

profesionales que atienden a estos menores en su condición de tutelados, les ven también salir de los centros en el momento en que cumplen la mayoría de edad y la falta de recursos económicos y de apoyo a los jóvenes extutelados, es una realidad también de la Comunidad Valenciana (Marco, 2010). De hecho, existe cierto consenso en señalar que no siempre se dispone de suficientes plazas (Bravo, Santos y del Valle, 2010).

Quizás una de las dificultades planteadas durante el proceso de emancipación sea precisamente la limitación del número de plazas en estos recursos. Esta escasez conlleva que, por lo general, este apoyo se destine solo a los jóvenes que tengan más probabilidades de insertarse con éxito. Lo que da lugar a que los jóvenes que tengan mayores dificultades a la hora de insertarse por diferentes motivos (asuntos judiciales, problemas de salud mental, consumos...) se encuentren fuera del sistema propiciando una situación muy grave de riesgo de exclusión social.

El proceso de emancipación

Como hemos visto a lo largo del presente trabajo, dada la estructura social de España, gran parte de los y las jóvenes que han estado tutelados llegan a la mayoría de edad sin el nivel de madurez suficiente para poder vivir de forma autónoma e independiente. Así, estos jóvenes se encuentran que al llegar a la edad adulta, no solo se enfrentan con los problemas propios de la juventud, como el difícil acceso al mercado laboral y a la vivienda, sino que también han de arrastrar el final de la situación de la tutela. Esta situación ha de servir como motivación para que se les puedan ofrecer los recursos y programas necesarios con el fin de que puedan completar, de forma óptima su proceso de emancipación. Por tanto se hace necesario, que los profesionales que se dedican a atender a este colectivo tan especial, intervengan en distintas áreas, pero no solo cuando cese la tutela, sino también antes de la misma, para que los menores puedan desarrollar las distintas habilidades y destrezas necesarias para la vida independiente:

- *Área doméstica:* en esta área se intervendría con los jóvenes con el fin de capacitarles en la gestión del propio hogar. De esta manera las actuaciones que se llevaran a cabo tendrían como objetivos que los jóvenes aprendieran a realizar las tareas domésticas, la compra, cocinar, gestionar el dinero, pagar recibos, abrir una cuenta bancaria...

- *Área jurídica y documental:* es muy importante que se ofrezca a los jóvenes asesoramiento y apoyo en los temas legales y jurídicos que requieran, además de un especial apoyo en la gestión de documentación.

- *Área psicológica y madurez personal:* en esta área se incluirían todas aquellas actuaciones que estén relacionadas, en primer lugar, con la orientación y el asesoramiento al joven en momentos de crisis tanto psicológica como personal. En

determinados casos se valoraría la situación y se plantearían alternativas de intervención y posibles derivaciones a otros recursos más especializados. En segundo lugar, las relacionadas con la capacitación del menor en hábitos personales y sociales, utilización de los servicios y recursos comunitarios, la toma de conciencia de su realidad, de sus propias capacidades, motivaciones e intereses. Y en tercer lugar, las que se relacionen con el fortalecimiento de la autoestima y el entrenamiento den habilidades sociales, como la asertividad, empatía, resolución de conflictos...

- *Área de salud:* la línea de trabajo en esta área iría dirigida a trabajar todos aquellos temas de salud que preocupen y conciernan a los jóvenes, desde conocer los derechos que poseen, aprender a pedir cita, conocer la ubicación de los centros de salud, hasta trabajar temas de sexualidad, drogodependencias...

- *Área de vivienda:* en primer lugar, tendría como objetivo ayudar y apoyar a que estos jóvenes puedan acceder a los ya comentados pisos de emancipación, pero dada la escasez de plazas de estos recursos de alta intensidad, además de que su estancia es limitada, en segunda lugar, los profesionales deberían servir de apoyo y orientación a la hora de acceder al mercado de la vivienda (dar a conocer las ayudas para la vivienda, fomentar las habilidades de búsqueda de una vivienda de alquiler...) u otros recursos que impidan que el joven se quede en la calle.

- *Área de integración social y apoyo en el medio:* la intervención que se realice en esta área tendría como objetivo que los jóvenes adquiriesen las habilidades sociales adecuadas para su propia integración comunitaria, por lo que es fundamental que el joven participe en actividades comunitarias de ocio y tiempo libre fuera del centro. Además los profesionales que intervengan en esta área ofrecerían apoyo y acercamiento como parte de un proceso para la resolución de situaciones de riesgo.

- *Área laboral:* al tratarse de una de las áreas más importantes, ya que se trata de la motivación migratoria, por excelencia, nos detendremos más que en otras áreas. Además, el empleo resulta fundamental para la integración social, no solo porque proporciona recursos económicos sino que porque también ayuda a regularizar la situación administrativa de estos jóvenes. Es, por tanto, un recurso necesario para lograr el objetivo de la integración. Para ello, la intervención debería estar orientada en una dirección que permita a los jóvenes:

- Adquirir habilidades lingüísticas, conocimientos y habilidades laborales para una efectiva inserción en el mercado laboral.
- Reflexionar sobre el proceso de búsqueda de empleo y conocer los recursos de orientación y oferta laboral de su entorno.
- Analizar su propio perfil profesional y reflexionar sobre las condiciones laborales mínimas que aceptarían.
- Realizar una búsqueda activa de empresas para la formación y que compartan e intercambien experiencias.

- Redactar un curriculum, elegir una rama profesional o poseer una serie de habilidades para que puedan hacer frente a una entrevista de trabajo entre otros aspectos.
- Desarrollar sus puntos fuertes, aquellos de los que los demás son conscientes como de los latentes, así como a transformar las áreas que puedan tener identificadas como debilidades.
- Escoger un camino profesional y a desarrollar nuevas metas profesionales, si lo requiriesen.

Conclusiones

1. La migración de los menores no acompañados en Europa y particularmente en España, por su localización estratégica, constituye a día de hoy un fenómeno consolidado. Y aunque, los países receptores sigan buscando una respuesta que por un lado, limite la entrada de estas personas y que, por otro, reconozca los derechos previstos a nivel internacional que poseen, lo cierto es que mientras en los países de origen no se garanticen los medios suficientes para que los menores tengan una vida digna, los menores seguirán emigrando.

2. Considero necesario el desarrollo de iniciativas en los países de origen que mejoren la calidad de vida de los niños y niñas. Apostar por las políticas de cooperación y desarrollo, que se destinen a lograr que los menores y sus familias tengan un futuro digno en su país de origen. Pero también es importante, reflexionar con los representantes de las sociedades emisoras de estos menores con el fin de encontrar soluciones conjuntas y vías de colaboración, con el objetivo de evitar que estos niños y niñas se vean en la obligación de huir de sus países poniendo en peligro sus vidas, para después enfrentarse a una dura realidad, muy distinta de la que habían imaginado.

3. La protección de la que disfrutaban los menores queda muy limitada la situación de minoría de edad por lo que suele interrumpirse de forma brusca al cumplir los 18 años, y el joven, en su condición de adulto, se convierte de repente en un extranjero más, lo que puede dar lugar a que se vea inmerso en una situación de clandestinidad.

4. Los recursos que apoyan la integración sociolaboral de los jóvenes que salen de los centros de menores al cumplir su mayoría de edad son insuficientes, y por desgracia, esto no es una realidad particular de Granada. Considero que esta falta de recursos económicos y recursos alternativos que apoyen a estos jóvenes extutelados, dificulta considerablemente su integración social, lo que supone un factor de riesgo, que incorpora, a estos jóvenes en las bolsas de exclusión y marginación social, generando, por tanto, una imagen social de conflictividad y delincuencia de este colectivo. Esto afecta profundamente el espacio institucional donde se trabaja con los menores, y no solo por la imagen social que se tiene sobre ellos y el trabajo por parte

de las entidades competentes, sino también por la incertidumbre, la preocupación y el miedo que sienten los menores ante la llegada del día en que tienen que dejar el centro.

5. Como educadora social preocupada por esta realidad, considero necesario, además de un impulso económico destinado a potenciar los recursos que sirvan de apoyo a los jóvenes extutelados en distintos ámbitos (laboral, económico, vivienda), una mayor profesionalización y seriedad, por parte de la Administración, lo que permitiría que el trabajo que se realiza desde los centros de protección se fortalezca y tenga ciertas garantías a la hora de intervenir en el proceso de emancipación.

6. Considero que el apoyo de estos jóvenes en su proceso de emancipación, no debe dejarse solo para cuando hayan cumplido los 18 años, sino que debe comenzar antes de que el menor cumpla su mayoría de edad, de manera el trabajo de preparación para la emancipación que se realice en los centros sería una intervención con futuro, con continuidad, sin una interrupción brusca, donde, tanto los profesionales de los centros, como los menores comienzan, antes de que tengan que abandonar el centro, a ser sujetos activos de su propio proceso de emancipación. Asimismo, cuando los menores dejen de serlo, tampoco habría que partir de cero, sin un trabajo previo, de esta manera cuando lleguen a la mayoría de edad, podrán hacerlo en un clima de más seguridad y confianza tanto en ellos mismos como en el sistema, lo cual les permitirá, además, en el mejor de los casos, un mejor aprovechamiento de los recursos, que estén destinados al apoyo de jóvenes extutelados.

7. El artículo 37 de la Ley del Menor de Andalucía, queda vulnerado, en multitud de ocasiones, y el Programa+18 de la Junta de Andalucía, no está ejecutado tal y como se refleja sobre el papel. Además considero de vital importancia, concienciar a la sociedad, en general, y a los distintos profesionales que de alguna manera trabajan con este colectivo, en particular, para que se lleven diagnósticos e intervenciones, así como una puesta en marcha de proyectos de manera urgente, destinados a este colectivo tan vulnerable, que constituye, en mi opinión un drama social, puesto que las circunstancias deplorables en las que estos menores se ven inmersos tanto antes de cumplir los 18 años (miedo, ansiedad, incertidumbre) como después de su mayoría de edad, contradicen, por tanto, los principios morales y humanos que como profesionales supuestamente nos inspiran.

8. La situación actual de crisis en la que estamos inmersos, no solo ha propiciado una reducción de las ofertas de trabajo en distintos sectores laborales, sino que ha mermado la oferta de recursos y ayudas disponibles para determinados colectivos y los menores migrantes no acompañados no son una excepción, por lo que esta coyuntura económica empeora su situación, ya que habrán de competir por los mismos puestos de trabajo que el resto de los españoles, pero en condiciones desiguales. A lo que habría que sumarle, la imposibilidad de llevar a cabo como esperaban su proyecto migratorio debido al choque que sufre entre las expectativas creadas sobre la consecución de un trabajo y mejora de su situación económica y la actual situación de crisis que experimentan cuando llegan, lo que provoca en muchas ocasiones grandes

frustraciones y conflictos personales, situación que puede verse agravada si la familia espera el envío de dinero para el mantenimiento familiar y el menor carece de un trabajo.

9. Este contexto económico y laboral que vive y sufre la sociedad española, también interfiere en los centros de menores, y no sólo en relación a la reducción de los presupuestos, sino también a la incertidumbre e inseguridad que sienten los menores ante la llegada de su emancipación que desencadena en ellos el sentimiento del miedo y de la frustración, que por lo general, da lugar a fuertes conflictos. Los cuales son comunes entre los menores que tienen próxima su mayoría de edad y carecen de un recurso sociolaboral, y es que la idea de abandonar el centro sin poseer un permiso de trabajo, o un lugar donde vivir, provoca cuando menos, angustia.

Referencias Bibliográficas

Asociación Pro Derechos Humanos de Andalucía, Fundación Proyecto Don Bosco y Asociación Pro Inmigrantes de Córdoba. (2009). Jóvenes de origen inmigrante ex tutelados en la ciudad de Córdoba.

<http://www.salesianossevilla.com/cordoba/servicios/recursos/file/inmigrantes%20cordoba.pdf>

Bárbara, M. (2009). ¿Quién me ayuda a hacerme mayor? El acompañamiento socioeducativo en la emancipación de los jóvenes extutelados. *Educación Social* 42, pp. 61-72.

Blancas, R. y Belén, G. (2010). Estrategias de intervención social con jóvenes inmigrantes extutelados por el Servicio de Protección de Menores. *Documentos de Trabajo Social*. MNº 47, pp. 134-143.

Bravo, A., Santos, I. y Del Valle, J.F. (2010). Revisión de actuaciones llevadas a cabo con menores extranjeros no acompañados en el Estado Español. Grupo de Investigación en Familia e Infancia (GIFI) Universidad de Oviedo. (FUO- EM-237-08). Oviedo.

Consejería de Salud y Bienestar Social de la Junta de Andalucía.

http://www.juntadeandalucia.es/igualdadybienestarsocial/export/Infancia_Familia/HTML/acogimientoresidencial.html

Jariot, M., Rodríguez, M. y Sala, J. (2008). El proceso de desinternamiento de jóvenes extutelados para favorecer una inserción sociolaboral positiva. Análisis de la

situación actual en los centros residenciales de acción educativa de Cataluña. *Bordón* 60 (3), pp. 49-65.

Lázaro, I.E. y Moroy Arambarri, B. (2010). *Los menores extranjeros no acompañados*. Madrid. Tecnos.

Marco, E. (2010). *La intervención en los Centros de Acogida para Menores inmigrantes en Valencia*. Fundación Amigó. *Educación Social*, núm. 45, pp. 11-28.

Observatorio de la Infancia de Andalucía (2006). *Buenas prácticas en la atención a menores inmigrantes en Andalucía*. Junta de Andalucía: Consejería para la Igualdad y Bienestar Social.

http://www.juntadeandalucia.es/observatoriodelainfancia/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=1441

Red Europea de Migraciones. (2009). *La política de acogida, Repatriación y acuerdos para la integración de los Menores extranjeros no acompañados*. España.

Sánchez, M.A. (2012). *La protección de los menores extranjeros no acompañados (MENA) y su situación tras la mayoría de edad*. *Revista Aranzadi Doctrinal* N°8, pp. 173-210.

Suárez, J.M. (2009). *Algunos modelos de programas de inserción sociolaboral de los jóvenes tutelados en España*. *IPSE-ds Vol. 2*. Pp. 39-61-

Uría, A.M. (2010). *Menores no acompañados en España. La Administración, con sus malas prácticas, continúa vulnerando sus derechos como menores*. *Educación Social*, N° 45, pp. 36-64.

27. MENORES EN SITUACIONES DE RIESGO EN LA CIUDAD DE TÁNGER: DESESCOLARIZACIÓN, ABANDONO Y FRACASO ESCOLAR

Amal Hadid

Resumen.

El artículo que se presenta trata de ofrecer un perfil específico de los menores que se encuentran residiendo en Tánger en situación de riesgo de desescolarización, abandono y fracaso escolar.

Identificar, describir, conocer y analizar estas situaciones de riesgo, por causas sociales y culturales, son algunos de los puntos centrales a tratar en esta comunicación. Conocer la identidad cultural y familiar y su incidencia en la educación de los menores constituye a su vez un pilar básico.

Para concluir, se hará referencia y se darán a conocer los sistemas de protección del menor emergentes en el Reino de Marruecos, así como las leyes y políticas públicas llevadas a cabo por el gobierno que vienen a ofrecer soluciones y combatir estas situaciones de riesgo en Marruecos y en concreto en Tánger.

Palabras clave: desescolarización, fracaso escolar, abandono escolar, analfabetismo, menores en riesgo.

Introducción

Marruecos es un país que está experimentando un fuerte desarrollo en todos sus sectores, se encuentra en una evolución continua y frente a una lucha constante por establecer medidas, soluciones, estrategias y planes económicos y sociales para alcanzar los objetivos de desarrollo planteados. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos del gobierno, los cambios apenas son perceptibles. La sociedad sigue arraigada en unos cánones de vida y, en gran parte del país, los ciudadanos siguen sumergidos en la tradición y no manifiestan interés por el progreso del país y el desarrollo hacia la construcción de una sociedad del conocimiento. Son varias las mejoras que se han producido en el ámbito socio-económico, pero aún queda un largo camino por recorrer en lo que respecta a lo social, cultural, educativo, científico y tecnológico.

La educación es uno de los pilares fundamentales para el desarrollo de un país. Las elevadas cifras de analfabetismo, consecuencia de la desescolarización y el abandono escolar en Marruecos, son el principal problema al que se enfrenta el gobierno en el ámbito de la educación. El sistema educativo marroquí ha intentado hacer frente a

varios problemas en este ámbito: el crecimiento incontrolado de alumnos en enseñanza primaria, media y superior, los desequilibrios regionales, la deficiente formación del profesorado, los altos porcentajes de analfabetismo que afectan a las mujeres y los fuertes niveles de fracaso y abandono escolar son algunos de los asuntos que se sufren en el panorama educativo.

Actualmente la cifra de menores no escolarizados ha aumentado a aproximadamente en un millón y medio. Analizar y ofrecer soluciones a situaciones de desescolarización⁵³, abandono y fracaso escolar resulta fundamental para la evolución y desarrollo de una sociedad.

Tanto la desescolarización como el abandono escolar, fruto en muchas ocasiones del fracaso escolar, cuestan a Marruecos aproximadamente el 1% de su Producto Interior Bruto (PIB), según un estudio publicado por la Secretaria de Estado encargada de la Alfabetización y la Educación no Formal⁵⁴.

En el caso de Tánger, son varias las situaciones de riesgo en las que se encuentran sumergidos muchos menores: mendicidad, trabajo infantil, delincuencia, emigración irregular etc. Sin embargo en este artículo nos centraremos en otros factores que causan las situaciones descritas y que no sólo tienen que ver con el contexto económico y social en el que se encuentran los niños, sino con el entorno educativo. Nos referimos en este caso a la desescolarización, el abandono y el fracaso escolar.

La región de Tánger y su contexto educativo

Actualmente en Marruecos, y según los datos 2012-2013 que ofrece el Ministerio de Educación del país, se encuentran escolarizados **5.592.279 niños**. De los cuáles **3.237.509** se encuentran en zona urbana y **2.354.770** en rural. En el curso 2011-2012 la cifra de escolarizados era de **5.505.593** niños en educación primaria y secundaria obligatoria⁵⁵.

Si nos remitimos a años anteriores la cifra de niños escolarizados ha ido aumentando gradualmente y ello se ha debido a su vez al progreso y desarrollo que ha ido experimentando el país.

⁵³ Término que surge por primera vez en los años 60 en la obra de Ivan Illich *La sociedad desescolarizada (1971)*, para hacer referencia al fracaso del sistema educativo que no lograba atender a las necesidades de la sociedad del momento.

Actualmente es un concepto que describe a menores que han desertado la educación formal.

⁵⁴ <http://www.finances.gov.ma/genre/pdf/alphabetisation.pdf>

⁵⁵ Ministère de l'Éducation Nationale & de la Formation Professionnelle. *Statistique 2012-2013*. <http://www.men.gov.ma>

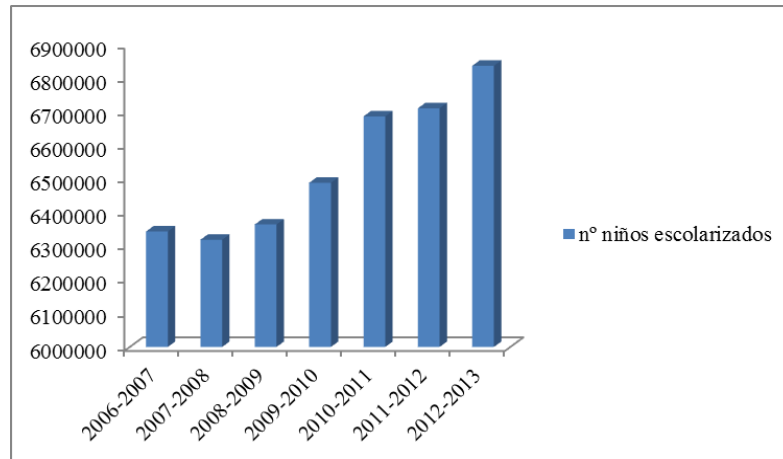


Figura 1. N° de niños escolarizados en educación primaria y secundaria obligatoria

El caso de la región de Tánger es peculiar, se trata de una zona en los últimos años se ha producido un crecimiento desproporcionado, duplicando y triplicando su territorio en muy poco tiempo. La población ha crecido de manera descontrolada lo que ha supuesto la construcción de viviendas y la urbanización de las zonas periféricas y rurales.

Cuando hablamos de la región de Tánger nos referimos a una de las 16 regiones en las que se encuentra organizado Marruecos. Tánger-Tetuán supone el 1,6% del territorio marroquí. Ésta se encuentra estructurada en cinco provincias: la provincia de Tetuán - Fahs Anjra, M'Diq - Fnideq, Chauen, Tánger-Asila y Larache. Tánger es considerada la capital de dicha región.

Actualmente la población de toda esta zona asciende a aproximadamente tres millones de habitantes en una superficie de 11.570 km².

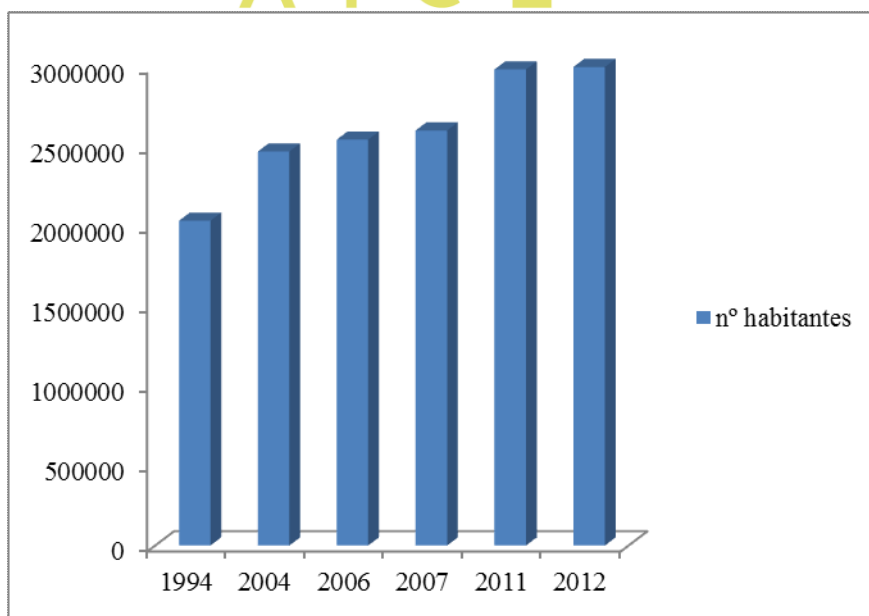


Figura 2. Evolución de la población en la región de Tánger

Si nos remitimos a las cifras otorgadas por la Alta Comisaría de Planificación en 2011-2012, el número de habitantes en este territorio era de **2.984.500**.

La población joven en la zona es muy elevada, en los últimos años el desarrollo que ha experimentado la sociedad ha supuesto una mayor demanda de sistema educativo, que, a su vez, disponía de pocos recursos.

Si por algo se caracteriza la región de Tánger en el panorama educativo, es por poseer el mayor presupuesto en este sector de todo Marruecos. En el año 2013 se destinaron **958 millones de dirhams** para la zona. El director de la Academia Regional de Educación y Formación del área, Abdelwahab Benajiba, indicó que de la cantidad recibida, se destinarán 765 millones de dirhams a la construcción de nuevas escuelas y 192,8 millones en gastos de gestión.

Según las cifras ofrecidas por el Ministerio de Educación Marroquí referentes al año 2012-2013, Tánger-Tetuán cuenta con **807** establecimientos públicos para la educación primaria y secundaria obligatoria. En el ámbito privado son **205** el total de establecimientos dedicados a la enseñanza obligatoria⁵⁶.

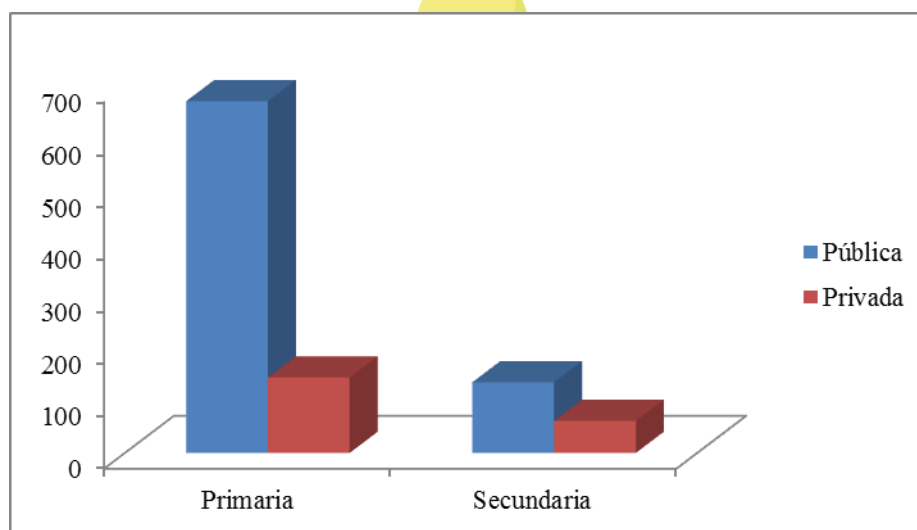


Figura 3. Establecimientos enseñanza obligatoria en la región

En el curso 2012-2013, el número de niños escolarizados en la región ha sido de **387.107** alumnos en primaria y **137.177** en secundaria. Sumando un total de **524.284** niños cursando la educación obligatoria. De los **524.284** son **114.660** los menores escolarizados en la educación obligatoria en la Ciudad de Tánger, el resto (409.624) se

⁵⁶ Ministère de l'Éducation Nationale & de la Formation Professionnelle. *Statistique 2012-2013*.
<http://www.men.gov.ma>

encuentra distribuido entre la provincia de Tetuán - Fahs Anjra, M'Diq – Fnideq y Chauen.

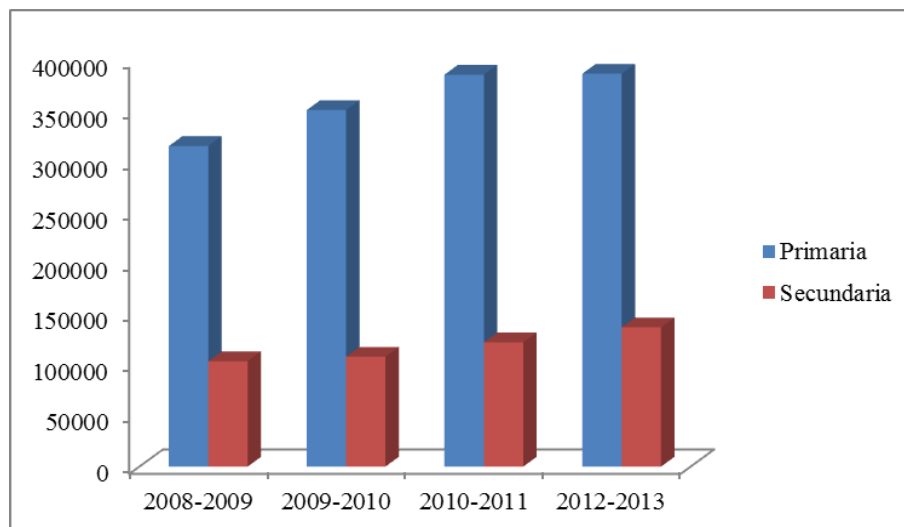


Figura 4. Total niños escolarizados en la región⁵⁷

Como podemos observar en dicho gráfico, el número de alumnos en este territorio ha ido aumentando gradualmente desde el año 2008. La cifra de escolarizados en secundaria muestra el abandono escolar que se produce tras cursar primaria.

En el año 2012-2013, se inscribieron por primera vez en la educación primaria un total de **57.864** niños en la región de Tánger, tanto en centros públicos como privados. Concretamente a escuelas públicas se dirigieron **49.617** de los inscritos y **8.247** a privadas.

Mientras tanto, que en sexto de primaria se contaba con **57.703** alumnos en total. Y ahora, contrastemos estas cifras con las de años anteriores.

En el año 2010-2011, el número de inscritos en el primer curso de primaria fue de **61.066** y el de niños en 6º curso suponía un total de **52.058**.

⁵⁷ Todos los gráficos que aparecen en este punto, han sido tomados de las estadísticas realizadas por el Ministerio de Educación de Marruecos.

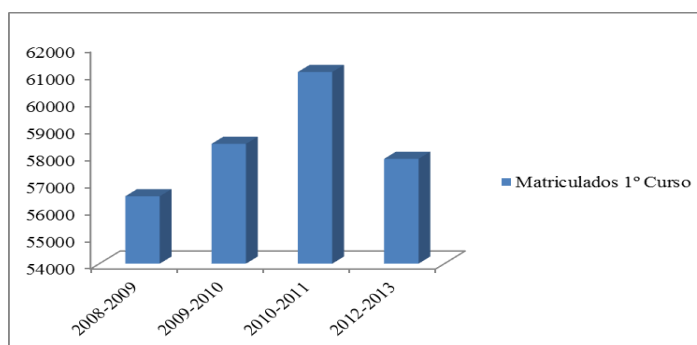


Figura 5. Inscritos en primer curso de primaria

Según el informe publicado del curso 2012-2013 por el Ministerio de Educación Marroquí⁵⁸, se registra para toda la región un total de 816 colegios (672 públicos y 144 privados) de la educación primaria. Para la Ciudad de Tánger son **208** el total de establecimientos (138 público y 70 privados) en los que hay **114.660** niños de entre 6 y 11 años.

El número de establecimientos públicos ha ido creciendo paulatinamente a lo largo de los años. Sin embargo el total de alumnos escolarizados ha experimentado un crecimiento irregular con un aumento en el curso 2009-2010, y un leve descenso en el año 2012-2013.

	Nº de alumnos	Nº establecimientos
2012-2013	94.042 ↓	138 ↑
2010-2011	95.290 ↑	136 ↑
2009-2010	94.283 ↑	135 ↑
2008-2009	90.433	130

Tabla 1. Relación alumnos primaria con número de establecimientos

En lo que respecta a la educación secundaria colegial (obligatoria) suman **70** los establecimientos en la Ciudad de Tánger para alumnos de entre 12 y 15 años, de los cuáles **39** son públicos y **31** privados. En total en toda la región son 196 (135 público y 61 privados).

Nº de alumnos	Nº establecimientos

⁵⁸ Ministère de l'Éducation Nationale & de la Formation Professionnelle. *Statistique 2012-2013*.
<http://www.men.gov.ma>

2012-2013	44.455 ↓	39 ↑
2010-2011	41.526 ↑	35 ↓
2009-2010	41.290 ↑	36 ↑
2008-2009	41.063	32

Tabla 2. Relación alumnos secundaria con número de establecimientos

Perfil de los menores en situación de riesgo en Tánger

El perfil de los menores en situaciones de riesgo de desescolarización, fracaso y abandono escolar en la región de Tánger es el siguiente:

- Sexo: a diferencia de los niños, las niñas escolarizadas tienden a continuar el proceso educativo. Según UNICEF (2005) más de la mitad de las niñas en primaria continúan sus estudios de secundaria.
- En el caso de niñas no escolarizadas: hay un mayor número de casos de niñas en situación de desescolarización y abandono escolar en zonas rurales.
- Las amistades y relaciones del menor con otros niños de su entorno están en un contexto de riesgo.
- Estado emocional del niño
- Padres analfabetos, con nivel académico bajo: esto puede provocar que el menor se encuentre en una situación de no escolarización o abandono escolar.
- Familias con numerosos hijos (entre 4 y 6) y con recursos limitados.
- Hacinamiento: la convivencia en un hogar hacinado puede provocar que el menor salga a la calle, lo cual puede hacer que esté expuesto a situaciones de riesgo dejando de lado los estudios.
- Presencia de nuevas parejas, padrastros o madrastras que provoquen en el niño una reacción negativa y ello implique su fracaso escolar.
- Residencia en zonas rurales con recursos escasos, difícil acceso a las escuelas por falta de transporte.
- La situación lingüística en Marruecos es compleja. La variedad lingüística y la educación escolar en una lengua distinta a la materna pueden ser algunas de las causas que contribuyen a las elevadas cifras de fracaso escolar y analfabetismo.

En el año 2007 la Asociación PAIDEIA ⁵⁹ llevó a cabo una investigación socio-educativa con menores en Tánger con el fin de recoger la percepción de los alumnos de primaria. El estudio situaba a los menores en situaciones de riesgo en los barrios periféricos de la ciudad, concretamente en las zonas de Beni Makada, Beni Ouriaghel, Sadam, Hafa, Bendibane y Birchifa. La investigación se realizó con niños de cuatro escuelas ubicadas en los barrios nombrados. Se trata de lugares con una elevada población juvenil, que agota los recursos educativos disponibles afectando a la calidad de la enseñanza y contribuyendo a los porcentajes de fracaso escolar y abandono.

La desescolarización, el fracaso escolar y en consecuencia el abandono pueden provocar que los menores incurran en situaciones de riesgo críticas y visibles en la ciudad de Tánger como es el caso de niños que consumen drogas o los que buscan salir del país de forma irregular, en busca de nuevas oportunidades en el exterior.

La presencia de la emigración en el país ha ido descendiendo entre los menores debido al progreso que ha ido experimentando la ciudad y la creación de empleo, pero ello no quiere decir que no siga estando presente. La emigración sigue siendo la aspiración de muchos jóvenes en la región de Tánger, muchos de ellos con la finalidad de continuar con sus estudios en el extranjero.

Situaciones de riesgo

La desescolarización, el abandono y el fracaso escolar son tres situaciones de riesgo en el ámbito educativo que se encuentran interrelacionadas. Muchas de las causas que provocan cada una de estas situaciones son las mismas.

Teniendo en cuenta las cifras indicadas en el apartado 1, nos remitimos a las cifras ofrecidas por el último Censo General de la Población y del Habitat realizado en 2004⁶⁰. En él se indicaba que en el país el 13,3% de niños entre los 10 y 14 años se encontraban sin escolarizar, mientras que 200.000 eran menores que abandonaban las escuelas cada año. La tasa de desescolarización era superior en zonas rurales que suponía el 87% de niños desescolarizados, el 64 % eran niñas.

En la región de Tánger la tasa de menores no escolarizados era del 10.98%, el 5,90 % pertenecía a casos de abandono escolar y el 5,08% a niños que nunca habían accedido a la escuela.

⁵⁹ <http://www.asociacionpaideia.org>

⁶⁰ Censo General de la Población y Vivienda Plan – HCP (2004). Recensement général de la population et de l'habitat de 2004. http://www.hcp.ma/Recensement-general-de-la-population-et-de-l-habitat-2004_a633.html

Según un estudio de la asociación PAIDEIA ⁶¹ en el año 2007, el 70 % de los menores entrevistados comenzaba a frecuentar la calle después de una situación de fracaso y abandono escolar.

- **Desescolarización**

Una de las causas más directas que provoca la desescolarización es la presencia del analfabetismo en la sociedad, lo cual implica un retroceso en el progreso del país.

Durante los últimos años, el número de niños escolarizados ha aumentado significativamente, con resultados muy visibles desde 2008, pero ello no ha tenido un efecto sobre la elevada tasa de analfabetismo, que afecta a aproximadamente al 50 % de la población mayor de 15 años.

Según el Instituto de Estadística de la UNESCO (2011), ⁶² el porcentaje total de analfabetismo en la población marroquí alcanzaba la cifra del 43,9%, del cual un 56,1% pertenecía a mujeres y un 31,1% a hombres.

El mayor porcentaje de analfabetismo se da en zonas rurales, y está mucho más acentuado y más entre las mujeres.

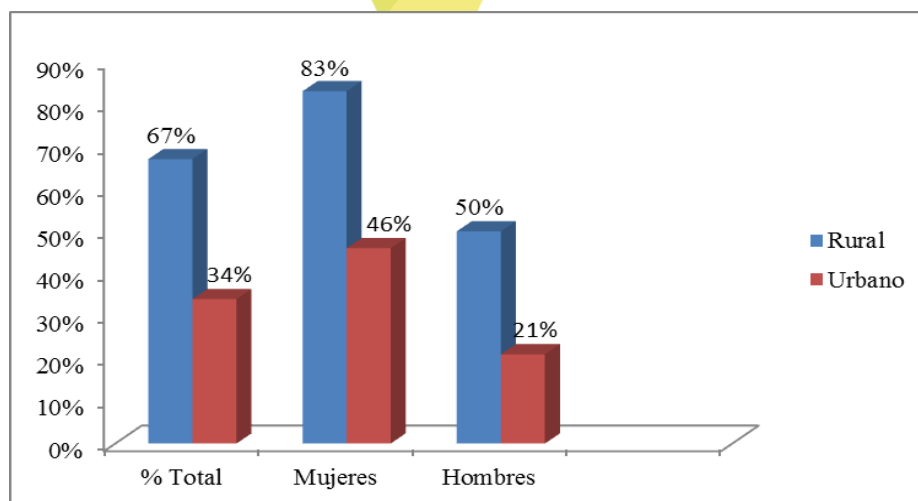


Figura 6. % Analfabetismo a causa de la desescolarización

En el gráfico se puede observar que el analfabetismo consecuencia de la no escolarización predomina en zonas rurales, afectando mayoritariamente a las

⁶¹ Asociación Paideia (s.f). *Intervención socio-educativa en las escuelas. Una estrategia para prevenir la emigración infantil.* <http://www.asociacionpaideia.org>

⁶² Institut de Statistique de l'Unesco (2011). *Profil éducation. Tous les niveaux – Maroc*

mujeres, con porcentajes superiores a los hombres, tanto en el ámbito rural como en el urbano.

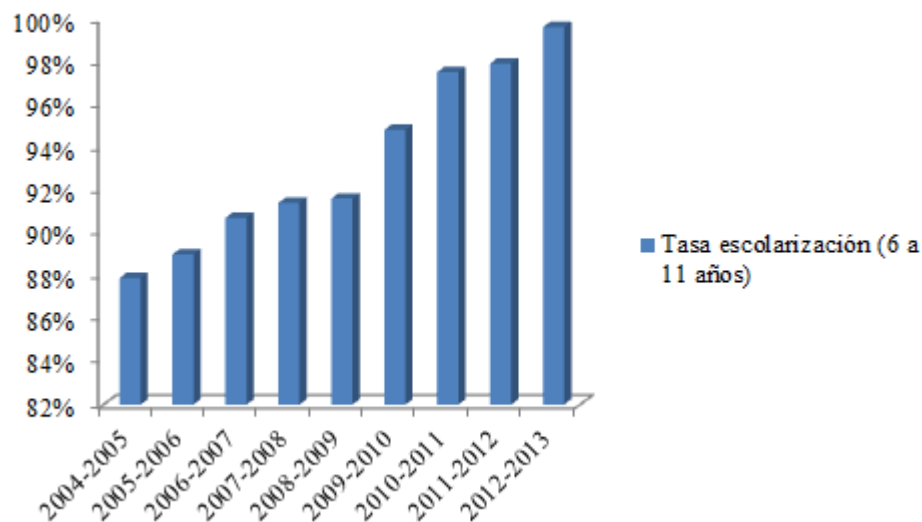


Figura 7. Tasa de escolarización primaria según el Ministerio de Educación Nacional Marroquí

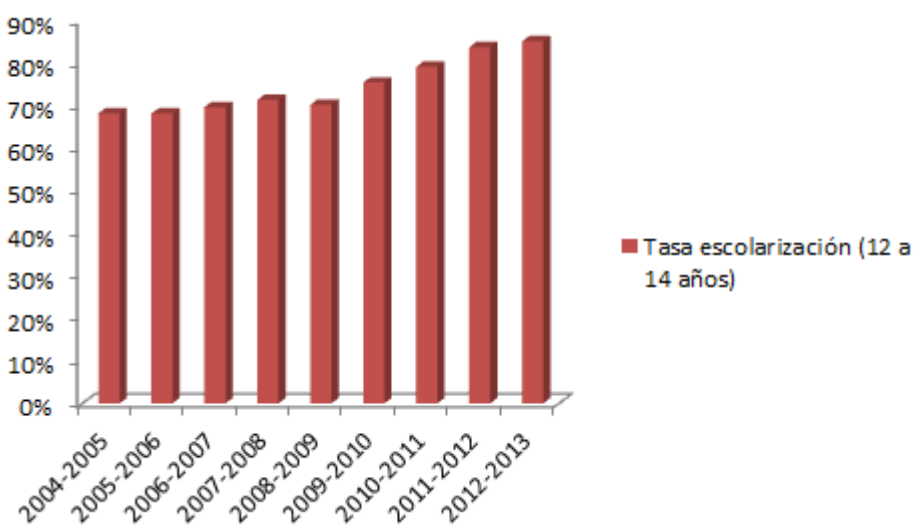


Figura 8. Tasa escolarización secundaria según el Ministerio de Educación Nacional Marroquí⁶³

A lo largo de los años el porcentaje de niños en situación de desescolarización ha ido disminuyendo de manera notable, pero sigue estando presente tanto en zonas urbanas como rurales, aunque los porcentajes sean bajos. En la educación primaria la tasa de escolarización en el año 2012-2013 es del

⁶³ Ministère de l'Éducation Nationale & de la Formation Professionnelle. *Statistique 2008-2009*; *Statistique 2009-2010*; *Statistique 2010-2011*; *Statistique 2012-2013*. <http://www.men.gov.ma>

99,6% según el Ministerio de Educación Nacional Marroquí. Sin embargo en la educación secundaria vemos como las cifras descienden estableciéndose en el curso 2012-2013 en el 85,1%. Tras cursar la educación primaria muchos niños se ven obligados a trabajar debido a su situación económica y familiar. Y es que las elevadas cifras de desescolarización de los menores guardan una estrecha relación con la situación familiar y el analfabetismo de los padres.

- ***Fracaso escolar***

El fracaso escolar es una de las causas más importante a tratar ya que puede conllevar el abandono escolar. Muchos investigadores y estudiosos de esta cuestión en Marruecos han concluido que el fracaso escolar es debido a la poca calidad de la enseñanza. Sin embargo el fracaso escolar puede deberse a varias cuestiones:

- Al propio alumno
- Falta de recursos didácticos, falta de formación entre los profesores, carencias en la administración.
- A factores socio-económicos
- A nivel cultural: preocupación de los padres por la educación de sus hijos

En la región de Tánger, aproximadamente el 90% de los alumnos matriculados cursan todos los cursos de la educación primaria. En las zonas rurales el 70% de los alumnos matriculados finalizan el primer ciclo de la primaria.

De los niños matriculados, la mayoría abandonan la escuela antes de graduarse. A ello hay que sumar el bajo nivel académico de los alumnos, cuya consecuencia más inmediata es el fracaso escolar, motivado por la falta de recursos, la masificación en las aulas, la cual ronda los cuarenta niños por clase, y la enseñanza en una lengua que no es la materna, es decir, el árabe clásico en lugar del árabe marroquí o el amazige.

- ***Abandono escolar***

Una de las principales causas del abandono escolar se debe a la necesidad de los menores por incorporarse al mercado laboral y empezar a obtener ingresos. El factor socio-económico es un punto clave en estos casos. Cuando el menor y su educación son un gasto elevado para la familia, aquel se ve abocado a abandonar su formación en busca de ingresos.

La mayoría de casos de abandono escolar tienen lugar en la educación secundaria. Según las cifras de UNICEF, las tres cuartas partes de los menores cursan de primero a quinto curso y tan sólo la mitad de los alumnos en primaria se matriculan en secundaria⁶⁴.

⁶⁴ <http://www.unicef.org>

La familia y la educación

La familia juega un papel central en la educación del menor, esta debe estar presente en todo el proceso educativo con el fin de evitar las situaciones de riesgo que se han descrito en el punto anterior. La familia es la que transmite los valores y conocimientos específicos al menor durante sus primeros años de vida.

El clima psicológico y estructural que domina en la familia suele influir de manera directa sobre el menor. La situación familiar se suele reflejar en el rendimiento escolar del alumno.

Atendiendo a los perfiles de los menores que se encuentran en situaciones de riesgo en Tánger, nos encontramos que estos provienen de familias de varios miembros con muy pocos recursos, en las que los miembros que la componen se encuentran en paro, jubilados o poseen trabajos mal remunerados y tienen que mantener a varios hijos. Suelen ser familias asentadas en zonas rurales, o en la periferia de la ciudad de Tánger, en los barrios más pobres y conflictivos, los padres suelen ser analfabetos y los hijos en general son los que deben salir a trabajar en busca de ingresos, por lo que la presencia de la educación, la formación y el aprendizaje académico en general no figura en este escenario. Los menores procedentes de estas familias en situación de desescolarización o abandono escolar en la educación primaria suelen contemplar el éxodo rural como una de las vías para buscar un futuro mejor, seguida de la emigración a Europa.

La familia marroquí ha ido evolucionando en su estructura, las mujeres han pasado a tener familias menos numerosas que las de sus madres. Los servicios de planificación familiar han tenido efecto en Marruecos, lo que ha ido acompañado de un descenso de la tasa de natalidad en el país.

El número de hijos por mujer según la Encuesta Nacional Demográfica de 2009/2010 indica que ha ido descendiendo, como muestra el gráfico siguiente:

ASOCIACIÓN INFACIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

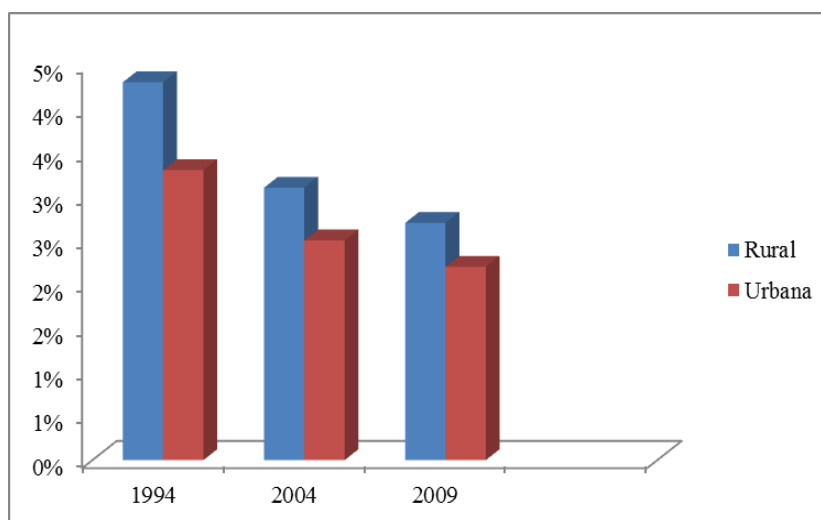


Figura 9. Natalidad

El sistema educativo

Tras la independencia del país en 1956 tuvo lugar el fin de un sistema educativo elitista que solo permitía acceder a la escuela a hijos de los franceses y españoles, y algunos marroquíes de clases medias y altas. La educación escolar se generalizó al conjunto de la población, lo que supuso un gran reto puesto que la mayoría de niños no acudía a la escuela.

Desde 1956 a 1977 se sucedieron en el poder numerosos ministros de educación lo que provocó una falta de estabilidad y continuidad de las políticas educativas.

En 1995 el Banco Mundial realizó un informe en el que identificaba la educación como un punto clave para el desarrollo y progreso de Marruecos y que el gobierno del país debía reformar para situarse en un buen puesto en el mercado internacional.

En 1999 el Rey Hassan II constituyó la Comisión Especial de Educación y Formación con el fin de elaborar una reforma del sistema educativo. Tras esta decisión el gobierno se puso manos a la obra y la Comisión redactó una Carta Nacional de Educación y Formación (CNEF)⁶⁵. La Carta surgió en 1999 y se estructura en dos partes: en la primera se indican los principios fundamentales entre los que caben destacar los derechos y deberes de los individuos y colectivos, así como la movilización nacional para la renovación de la escuela; la segunda parte trata la renovación y desarrollo de la reforma.

⁶⁵ Commission Speciale Education Formation, Royaume du Maroc (1999). *Charte Nationale d'Education et de Formation*.

http://www.men.gov.ma/sites/AdministrationCentrale/DAJC/DocLib1/charte/charte_fr.pdf

En 2011 con la reforma de la Constitución marroquí el artículo 31 establece que el Estado, las instituciones públicas y los colectivos territoriales pondrían todas las medidas y recursos por su parte para facilitar la igualdad de acceso a una educación moderna, accesible y de calidad, con el fin de que todos los ciudadanos y ciudadanas pudieran tener acceso a ella.

Hasta 2011 el Ministerio de Educación Nacional, de Enseñanza Superior, de la Formación e Investigación Científica estaba a cargo de la aplicación de la política gubernamental en materia de organización y desarrollo de la enseñanza pública. En 2012 el sistema educativo pasó a estar bajo la tutela directa del Ministerio de Educación Nacional, el Ministerio de Empleo y Formación Profesional y el Ministerio de Enseñanza Superior de la Formación e Investigación Científica.

- El Ministerio de Educación Nacional (MEN) elabora e implementa la política del gobierno en el área de la enseñanza preescolar, primaria y secundaria y otras formaciones. Se encarga a su vez de elaborar una política de gobierno en materia de educación para todos, atendiendo especialmente a los niños y niñas no escolarizados, Y garantizando la organización de las estructuras administrativas y el reparto, los cuales son articulados con el fin de que se cumplan las prioridades y objetivos planteados.
- El Ministerio de Enseñanza Superior, de Formación de Técnicos e Investigación Científica se hace cargo de la elaboración y aplicación de la política gubernamental en relación a la enseñanza superior universitaria y la investigación científica. También se encarga de planificar, coordinar y evaluar las actividades de formación, en colaboración con los ministerios y con las instituciones superiores de formación, salvo las que competen al MEN (Ministerio de Educación Nacional). Consta de un Comité Permanente de Programas y dieciséis Academias Regionales de Educación y Formación (AREFS).
- El Ministerio de Empleo y Formación Profesional tiene como fin la elaboración de la política del gobierno en materia de formación profesional, y la ejecución y evaluación de estrategias destinadas al desarrollo del sector en todas las áreas, salvo aquellas que son dirigidas a la Defensa Nacional y la Dirección General de la Seguridad Nacional.
- De conformidad con la Ley 07-00, se creó también en cada región del Reino de Marruecos la Academia Regional de Educación y Formación (AREF), una institución pública dotada de personalidad moral y autonomía financiera. Está administrada por un consejo y gestionada por un director. Cada una de ellas se encarga de la puesta en marcha de la política educativa y de la formación en base a las prioridades y objetivos nacionales establecidos por la autoridad.
- Constituidos los servicios provinciales de las AREF, las Delegaciones Provinciales son gestionadas por los delegados, cuyas misiones consisten en:

elaborar un plan de desarrollo provincial de la enseñanza preescolar, primaria y secundaria; preparar la carta escolar a nivel de la provincia, y establecer la programación de las necesidades de la provincia y de la zona en construcción y equipamientos escolares, así como en recursos humanos y financieros entre otros.

El año 2011 trajo consigo múltiples reformas y cambios. En mayo del mismo año se adoptó un proyecto de ley que supuso la creación de la Agencia Nacional de Lucha contra el Analfabetismo.

El sistema educativo del Reino de Marruecos se caracteriza por establecer los principios y valores de la Ley islámica, asegurando el dominio oral y escrito de la lengua árabe oficial del país. Cuando hablamos de lengua árabe nos referimos a árabe clásico.

La educación escolar en el país es obligatoria. El 13 de noviembre de 1963 figuraba en la Ley del Reino nº 1-63-071 que la enseñanza debía ser obligatoria para los niños marroquíes de ambos sexos a partir de los siete años de edad y hasta los 13 años. En 1998 por decisión ministerial se estableció que el acceso a la primaria cambiaba de los siete años a los seis años de edad. El 25 de mayo del 2000 la Ley nº 04-00 modificaba y completaba el *Dahir*⁶⁶ nº 1-63-071 estipulando que la enseñanza fundamental constituía un derecho y una obligación para todos los niños marroquíes de los dos sexos con edad de seis años. Y además se decía que los padres y tutores estaban obligados por su parte a hacer posible la enseñanza de sus hijos hasta cumplir los 15 años de edad.

De esta manera, la educación básica en Marruecos pasaba a ser obligatoria desde los 6 a los 15 años de edad. La enseñanza primaria se dirige a niños de entre 6 y 12 años, mientras que la secundaria a niños de 12 a 15 años. *

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Educación Preescolar	NO OBLIGATORIA
Educación Primaria (De 6 a 12 años)	OBLIGATORIA
Educación Secundaria Colegial (12 a 15 años)	OBLIGATORIA
Educación Secundaria Cualificada (15 a 18 años)	NO OBLIGATORIA

Tabla 3. Enseñanza obligatoria y no obligatoria

⁶⁶ Dahir: decreto emitido por el Rey de Marruecos

La Educación Primaria obligatoria se compone de dos ciclos: un primer ciclo con duración de dos años (de 6 a 8 años), y un ciclo intermedio de cuatro cursos que comprende desde los 8 a los 12 años de edad.

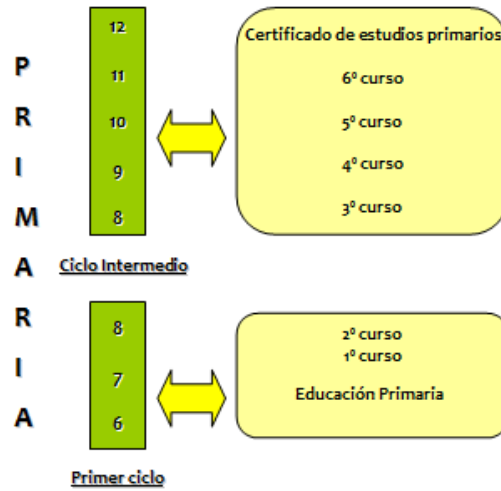


Figura 10. Estructura educación primaria

La Educación Secundaria también se organiza en dos ciclos, pero en este caso, son independientes: la enseñanza colegial por un lado, que es obligatoria, y la enseñanza secundaria cualificada a partir de los 15 años, que no es obligatoria.

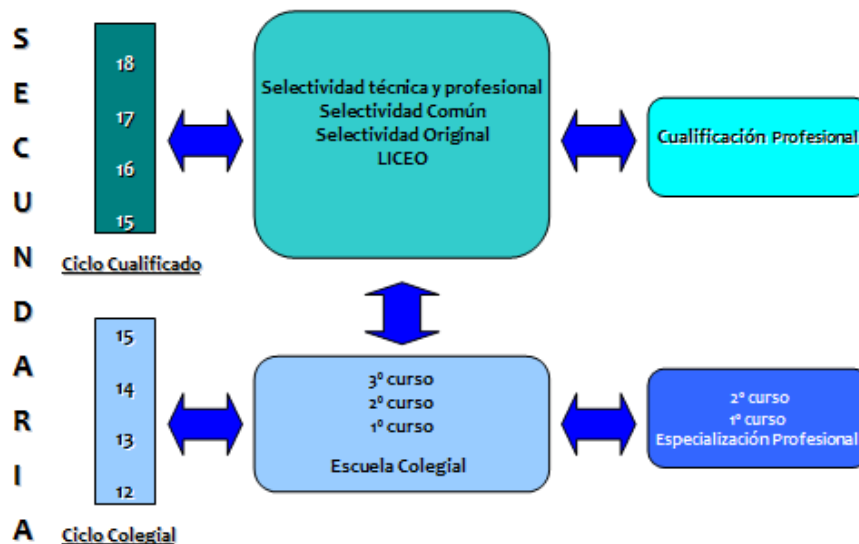


Figura 11. Estructura educación secundaria

Sistemas de protección del menor emergentes

Las nuevas tecnologías y el establecimiento de una sociedad interconectada han supuesto grandes cambios en el país.

En los últimos años y tras la Primavera Árabe que estalló en el año 2011, en Marruecos se ha producido una reforma estructural del sistema con el fin de mantener la estabilidad en el país, atendiendo al ciudadano, planteando soluciones a los problemas visibles en la sociedad y diseñando nuevas estrategias y planes económicos y sociales, acompañados de unos objetivos de desarrollo.

A pesar de los esfuerzos llevados a cabo por el gobierno, aún queda mucho por hacer en lo que respecta a la situación del menor, puesto que no existe una ley de protección de la infancia presente en la legislación, pese a lo reflejado en el Plan Nacional de Acción para la Infancia (PANE) 2006/2015. Para que ello se produzca, es necesaria una reflexión y un trabajo que impliquen a las instituciones responsables, administrando y organizando un sistema capaz de coordinar los recursos de los que se dispone para esta cuestión con el fin de llevar a cabo una intervención social y educativa con menores que se encuentran en situaciones de riesgo. Y ante todo, verificar que las acciones que se llevan a cabo tengan un efecto positivo y se resuelvan con éxito.

Las competencias en protección a la infancia en el país están a cargo del Ministerio de Desarrollo Social, Familia y Solidaridad (MDS) a través de la *Entraide Nationale* que se encarga de la gestión de las asociaciones y centros de protección social en donde se encuentran los menores a partir de los cinco años de edad. En este caso el MDS es la institución responsable de gestionar, coordinar y hacer efectivo un sistema de protección a menores en situaciones de riesgo en cada una de las regiones del país.

Son varias las instituciones y asociaciones que intentan dar solución a las situaciones de riesgo en las que se encuentran los menores, sin embargo es necesario crear sinergias en el cumplimiento de objetivos para lograr los fines descritos.

Conclusión



A pesar de las mejoras, múltiples reformas y esfuerzos realizados por parte del Gobierno y los órganos a los que compete el tema de la educación, aún queda un largo camino por recorrer. El sistema educativo requiere de mayores reformas estructurales y organizativas y de una modernización del sistema, dando cobertura a las necesidades en el sector, centrándose en la reducción de las cifras de fracaso escolar que conlleva el abandono.

La formación de los ciudadanos en la primera etapa de su vida es un factor clave para el progreso. La desescolarización, el fracaso escolar, y el abandono son algunas de las causas que impiden que esta realidad se cumpla.

Nos encontramos en un mundo globalizado y dominado por las nuevas tecnologías, pero en países como Marruecos sigue habiendo grandes brechas económicas, sociales, educativas y tecnológicas entre la sociedad. Por ello resulta necesario por parte del gobierno establecer políticas públicas regionales para un

desarrollo sostenible y poner fin también a desigualdades por razón de clase social y género.

En este escenario, el papel de la familia es fundamental en la educación del menor y conformación de su identidad. La situación social y económica de esta también es un factor clave, ya que las condiciones de precariedad pueden impulsar a que el menor abandone su formación.

La región de Tánger se caracteriza por ser una zona fronteriza, a las puertas de Europa y con presencia de oportunidades laborales debido a las múltiples empresas creadas en los últimos años. El crecimiento urbano e industrial de la región, y por consiguiente la creciente demanda, ha provocado que muchos marroquíes de otras ciudades se hayan trasladado a la ciudad. El aumento de la densidad de la población y la incesante actividad ha generado nuevas perspectivas y oportunidades para muchos ciudadanos sin recursos. Teniendo en cuenta lo dicho anteriormente, Tánger ha sido el foco al que muchos menores, procedentes de zonas rurales y otros puntos del país, al que se han dirigido buscando una fuente de ingresos.

La creciente demanda del sector educativo hace necesario que el gobierno invierta más recursos en él para la construcción de más establecimientos contribuyendo a la calidad de la enseñanza y poniendo fin a las abarrotadas aulas de alumnos. A ello hay que contribuir con nuevas formas de aprendizaje adaptadas a los nuevos tiempos y teniendo en cuenta las necesidades de la sociedad.

El papel del docente en esta cuestión resulta de vital importancia, estos deben cambiar su mentalidad, tener un trato cercano al alumno e implicarse en el aprendizaje, con el fin de que el modelo de aprendizaje sea interactivo y eficaz. La escuela debe vincularse a la realidad del alumno y crear sinergias con su proceso educativo, el entorno familiar y la sociedad.



Referencias Bibliográficas

Agence pour la promotion et le développement des préfectures et provinces du nord (2011). *Les Régions du nord du Maroc. Etat des lieux territorial : Démographie, économie, secteurs sociaux, infrastructures et compétitivité*. Consultado el 29 de octubre de 2013 de <http://www.apdn.ma>

Asociación Paideia (s.f). *Intervención socio-educativa en las escuelas. Una estrategia para prevenir la emigración infantil*. Consultado el 10 de noviembre de 2013 de <http://www.asociacionpaideia.org>

Bensaid, D, El Akkaoui, A. y El Ghordaf. *La Situation des Enfants à Fès, Marrakech et Tanger*. Consultado el 1 de noviembre de 2013 de UNICEF: www.unicef.org

Censo General de la Población y Vivienda Plan – HCP (2004). Recensement général de la population et de l’habitat de 2004. Consultado el 30 de octubre de 2013 de

http://www.hcp.ma/Recensement-general-de-la-population-et-de-l-habitat-2004_a633.html

Commission Speciale Education Formation, Royaume du Maroc (1999). *Charte Nationale d'Education et de Formation*. Consultada el 30 de octubre de 2013 de http://www.men.gov.ma/sites/AdministrationCentrale/DAJC/DocLib1/charte/charte_fr.pdf

El Mejdoubi, H (2008). "Problemática de menores en situación de riesgo". Revista TAVIRA, 24, 215-225

El Mejdoubi, H (2008). "Aproximación a la realidad de la educación marroquí". Revista Educación Inclusiva, 1, 11-19.

Faits et Chiffres Tanger. Recuperado el 1 de noviembre de 2013 de UNICEF: <http://www.unicef.org>

Institut de Statistique de l'Unesco (2011). *Profil éducation. Tous les niveaux – Maroc*

Llorent, V. (1998). "Panorama educativo del Reino de Marruecos ante los albores del siglo XXI: tiempo de reformas". *Revista Española de Educación Comparada* 4, 123-147

Llorente, V. (1999). "Clases de educación comparada y prácticas investigadoras. Estudio de campo en Tánger". *Revista de Enseñanza Universitaria*, 377-386

Llorente, V. (2012). "El sistema escolar de Marruecos: tiempos de reforma". *Revista Fuentes*, 12, 117-138.

López, D. (s.f.). *Intervención con menores en situación de riesgo social en Tánger (Marruecos). Contextos de calle y escuelas*. Consultado el 1 de noviembre de 2013 de Asociación PAIDEIA: <http://www.asociacionpaideia.org>

López, D. (2009). "Tánger y su momento estratégico en el diseño de un sistema de protección". II Congreso Internacional de Desarrollo Humano. Red universitaria de investigación en cooperación. Madrid <http://www.reduniversitaria.es/ficheros/CASOS%20David%20L%20F3pez%20Gall ego.pdf>

López D. y García, E. (2010). "Sistemas de protección emergentes: el caso de Tánger, ciudad fronteriza". *Revista Interuniversitaria de pedagogía social* 17, 57-70.

Ministère de l'Education Nationale & de la Formation Professionnelle. *Statistique 2008-2009*. Consultada el 20 de octubre de 2013 de <http://www.men.gov.ma>

Ministère de l'Education Nationale & de la Formation Professionnelle. *Statistique 2009-2010*. Consultada el 20 de octubre de 2013 de <http://www.men.gov.ma>

Ministère de l'Education Nationale & de la Formation Professionnelle. *Statistique 2010-2011*. Consultada el 20 de octubre de 2013 de <http://www.men.gov.ma>

Ministère de l'Éducation Nationale & de la Formation Professionnelle. *Statistique 2012-2013*. Consultada el 20 de octubre de 2013 de <http://www.men.gov.ma>

Pàmies, J. (2012), *Disfunciones y permanencias. Una aproximación a las desigualdades en la escuela marroquí*. *Revista Española de Educación Comparada*, 20, 275-302

Prieto, E (2009). El absentismo escolar en la educación primaria en Tánger. *Estudio comparado de las perspectivas de los padres y del profesorado*. *Revista Española de Educación Comparada* Nº15



28. EL DERECHO AL OCIO EN LOS MENORES EN SITUACIÓN DE EXCLUSIÓN SOCIAL

Ángela Lucía de Valenzuela Bandín

Resumen

Los colectivos en situación de vulnerabilidad social se encuentran sumidos en un 'círculo vicioso' de dificultades que no deja de perpetuarse. Como consecuencia, los menores en situación de riesgo y/o exclusión social viven sumidos en una realidad de incertidumbres que los obliga a 'caminar' a pasos agigantados, teniendo que asumir responsabilidades y, por lo tanto, a enfrentarse a la vida adulta mucho tiempo antes que otros adolescentes que viven en un contexto familiar 'estable', que le ofrece protección y cubre sus necesidades básicas.

En este trayecto de vida apresurado, el tiempo de ocio -integral e integrado- se va quedando a un lado, al ser sustituido por otras necesidades vitales que se presentan como prioritarias. Ante esta situación es relevante que se emprendan acciones socioeducativas cuyo eje principal sea la Educación de y para el Ocio, entendidas no sólo como necesidades sino como un derecho intrínseco a todas las personas.



Palabras clave: Ocio, Derechos Humanos, Educación, Menores en dificultad social, Resiliencia.

Introducción

Vivimos en una sociedad en la que la opción de eliminar los estereotipos, las desigualdades, las discriminaciones y las injusticias sociales se deja a un lado. Desde el Estado y los poderes políticos ésta no se considera una necesidad prioritaria de intervención, al mismo tiempo que la mayoría de la ciudadanía cree que es una decisión y acción difícil que a la gente de a pié no le corresponde abordar. Es decir, ante situaciones de dificultad social de forma generalizada preferimos 'hacer oídos sordos', aferrándonos a una alternativa fácil que nos lleva a reproducir y perpetuar las diferencias sociales.

De este modo, expresiones que están a la orden del día en los medios de comunicación y en las propuestas políticas, tales como: calidad de vida, libertad de elección, sentimiento de identidad, participación, igualdad de oportunidades, etc., están muy lejos de la realidad de los colectivos que son vulnerables socialmente, y en el caso que nos atinge de forma específica, de los menores que viven en contextos de riesgo.

En este sentido podemos afirmar, en palabras de Ortega (2009: 142), que hoy en día *“un gran número de individuos no está recibiendo la ayuda educativa necesaria para integrarse adecuadamente ni en el futuro inmediato de un mundo globalizado, ni siquiera para sobrevivir en el mundo mediato que lo rodea”*; esto está relacionado con aspectos *“políticos y económicos de una realidad sociocultural que no sólo no es igualitaria, sino que (...) es particularmente injusta, violenta y cruel con su infancia”* y adolescencia, sobre todo cuando estas se encuentran en una situación de dificultad social.

Por todo ello, es necesario que todos y todas tomemos conciencia sobre esta situación y seamos capaces de mirar más allá, de vislumbrar la realidad en la que estamos inmersos y, mediante la educación y el compromiso, aportemos nuestro ‘granito de arena’ en la construcción de una sociedad más justa y equitativa, donde todas las personas puedan disfrutar de todos sus derechos plenamente.

Desde esta perspectiva surge la elaboración de este trabajo, en el cual -partiendo de la realidad de las personas excluidas socialmente- consideramos relevante hacer una aproximación teórica a los Derechos Humanos, así como a los tiempos de ocio y su educación. Todo ello desde una perspectiva integral y buscando justificar las potencialidades que tiene el ocio en general, y en el colectivo de los menores en riesgo social, en particular, apoyándonos en documentos y organizaciones de ámbito nacional e internacional que se centran en su defensa y estudio.

En definitiva, un desafío que trata de visibilizar a este colectivo -en muchas ocasiones olvidado socialmente- y de apostar por el ocio y su educación como un derecho del que muchas personas se están viendo privadas y que entre sus potencialidades ofrece favorecer la igualdad de oportunidades socioeducativas y el fomento de un desarrollo sociopersonal positivo.

El ocio y su educación como Derecho Humano de tercera generación

El 10 de diciembre de 1948, en el contexto de la Asamblea General de las Naciones Unidas surgió la denominada Declaración Universal de los Derechos Humanos. Este documento -considerado un hecho histórico en la defensa de la dignidad y libertad de las personas- surgió después de la II Guerra Mundial, por lo que supuso un

nuevo punto de partida para toda la humanidad, la cual se encontraba sumida en una depresión económica y en una realidad desoladora debido a las prácticas inhumanas de los sistemas totalitarios. Progresivamente se fue completando y desarrollando a través de pactos, convenciones y otras declaraciones, por lo que a ella hay que sumarle los dos pactos internacionales del año 1966, de Derechos Civiles y Políticos, por una banda, y de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, por otra. Cabe destacar que junto a ellos surgieron otras declaraciones que concretan alguno de los ámbitos mencionados en la Declaración de 1948 como, por ejemplo, la Convención de los Derechos de los niños y de las niñas del 20 de noviembre de 1989.

En el texto de la Declaración Universal se presentan un conjunto de valores y derechos intrínsecos a la naturaleza y dignidad de las personas y estaba destinado a convertirse en el `ideal común` que todos los pueblos y naciones se esforzarían por alcanzar. Esta Declaración *“más allá de proclamar derechos, hará un llamamiento a favor de la transformación del orden social con claras implicaciones éticas, políticas y jurídicas”*. Así mismo, dotará a la *“comunidad internacional de una plataforma moral que exige poner en valor la libertad y la dignidad de todas las personas”* y ofrecerá *“un proyecto de orientación futura que requiere continuos esfuerzos para hacer del respecto a los derechos humanos una realidad universal”* (Caride, 2007:316).

En esta línea, los derechos humanos (DD.HH) se establecen, según Rawls (2001, citado en Caride 2007: 313) como *“la condición necesaria de cualquier sistema decente de cooperación social, en el que se activen principios, normas y valores que garanticen la dignidad de las personas con criterios de justicia, libertad e igualdad”*.

No obstante, del mismo modo que el tiempo transcurre, que las personas evolucionamos, que la sociedad se transforma y que las necesidades individuales y mundiales no son siempre las mismas, los derechos humanos están en constante construcción y reconstrucción; de ahí que no debamos pensar en ellos, de forma particular, y en la Declaración Universal, de modo general, como entes estancos y permanentes que no admiten modificaciones de ningún tipo.

	1ª generación	2ª generación	3ª generación
Denominación	Derechos civiles y políticos	Derechos económicos, sociales y culturales	Derechos colectivos o de solidaridad
	Derechos y libertades personales	Énfasis en la igualdad y en la satisfacción de las necesidades básicas de	Responden a las nuevas realidades y transformaciones:

Contenido	Derechos políticos o de participación	una sociedad. Actuación estatal (concreción más allá del sujeto mismo)	culturales, sociopolíticas, económicas, demográficas y tecnológicas, etc.
Objeto	Libertad: - De expresión - Individual - De conciencia - De religión - A la propiedad - De participación política, etc.	Trabajo Vivienda Educación Seguridad social Cultura Acceso prestaciones sociales y públicas, etc.	Paz Ocio Medio ambiente Desarrollo sostenible, etc.
Valor guía	Libertad	Igualdad	Solidariedad

Fuente: Caride (2007: 316-317). Elaboración propia.

Cuadro 1. Las tres primeras `generaciones` de Derechos Humanos.

Partiendo de esta realidad, los derechos humanos están clasificados en diferentes `generaciones`, esta categorización responde al momento en el que se proponen, a circunstancias políticas y a los intereses y realidades sociales emergentes. Hoy en día se identifican tres `generaciones` de derechos (ver cuadro 1) y otras dos, la cuarta y la quinta generación, cuya clasificación es imprecisa y discutida (ver cuadro 2).

A pesar de que el reconocimiento teórico de los derechos, en diversas declaraciones y documentos, no lleva implícito su cumplimiento, el hecho de declararlos favorece su visibilización y la toma de conciencia por parte de la ciudadanía sobre la importancia que éstos tienen; asumiendo, en algunos casos, su responsabilidad en el proceso de que éstos se hagan reales. Por lo tanto, a pesar de que a menudo se hable de la crisis de los Derechos Humanos, entendiendo que el hecho de que estén recogidos por escrito no garantiza su `práctica`, lo cierto es que su reconocimiento es uno de los primeros pasos necesarios para su respeto, a pesar de que existan diversos factores condicionantes que pueden influir en que finalmente un derecho no se vea reflejado en acciones.

	4ª generación	5ª generación
Denominación	Derechos republicanos	Derechos republicanos
Contenido	Se refieren a las preocupaciones y atenciones asociadas al progreso tecnológico y a sus consecuencias prácticas en el plano de la bioética, los tratamientos genéticos y los bienes públicos.	Orientación participativa y [auto] reflexiva: nuevo protagonismo de los sujetos y de los Estados. Representan la actualización, reformulación y/o desarrollo de nuevos derechos sociales o expectativas de derechos.
Objeto	Eutanasia Aborto Diversidad cultural Patrimonio histórico/económico, etc.	Ampliar la perspectiva de los derechos humanos tomando en consideración los procesos de globalización social.


A I C E
 ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN
 Fuente: Caride (2007: 317). Elaboración propia.

Cuadro 2. La cuarta y la quinta `generación´ de Derechos Humanos.

A continuación nos centraremos en los derechos de tercera generación, éstos *“aspiran a dar respuesta a las nuevas realidades que surgen en el planeta y a las incesantes transformaciones sociopolíticas, económicas, demográficas, culturales, tecnológicas, etc.”* (Caride, 2007: 317). Concretamente se hablará del Derecho al Ocio, pues aunque no aparece recogido de forma específica en la tercera generación de derechos, algunos investigadores en ocio entienden que se puede englobar dentro de ella a través del `derecho al desarrollo´ y del `derecho a la calidad de vida´.

En este sentido, a pesar de que la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) no hace referencia al ocio directamente (pues este término no aparece recogido), a través de los artículos 24 y 27.1. se pone de manifiesto la necesidad de que

las personas desarrollen experiencias, más allá de los tiempos formativo-laborales, que repercutan en su bienestar sociopersonal (ver cuadro 3).

Artículo 24	Artículo 27.1.
Toda persona tiene derecho al descanso, al goce de tiempo libre, a una limitación razonable de la duración del trabajo y a vacaciones periódicas pagadas.	Toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten.

Fuente: Declaración Universal de los Derechos Humanos. Elaboración propia.

Cuadro 3. Artículos de la Declaración Universal de los DD.HH. que se refieren al ocio.

Por lo contrario, la Carta Internacional para la Educación del Ocio, adoptada por la Asociación Mundial del Ocio y la Recreación (WLRA) en el año 1993, sí que hace referencia al ocio y a su educación de forma explícita. Tal y como se recoge en el preámbulo de dicha carta, esta tiene un doble propósito, de una banda, *“informar a los gobiernos, a las organizaciones no gubernamentales e instituciones educativas sobre el significado y beneficios del ocio y la educación para y en el ocio”* y, de otra, *“proporcionar a los agentes educativos (...) orientaciones sobre los principios bajo los cuales se desarrollan las políticas y estrategias de la educación del ocio”*. Así, afirma -entre otras muchas consideraciones- que el *“ocio es un derecho humano básico, como la educación, el trabajo y la salud, y nadie debería ser privado de este derecho por razones de género, orientación sexual, edad, raza, religión, creencia, nivel de salud, discapacidad o condición económica”*.

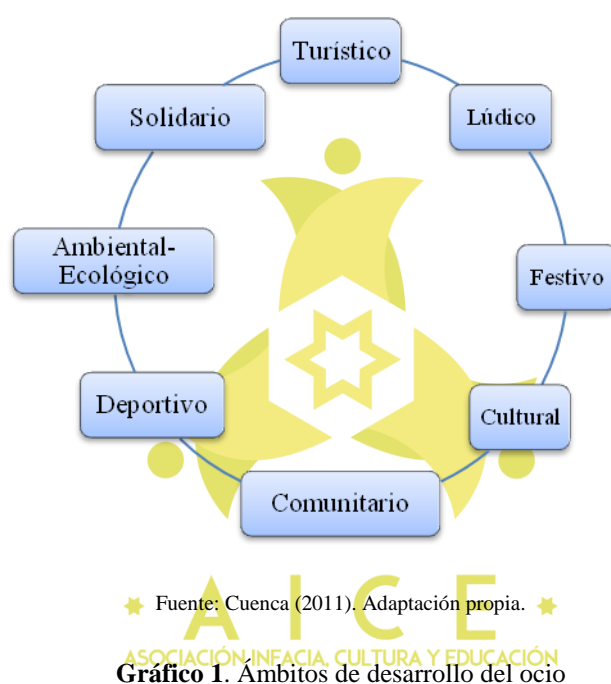
Al igual que ocurre en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en este documento no se contempla la necesidad de no privar a las personas de derechos como consecuencia de su situación de vulnerabilidad y/o riesgo de exclusión social.

En este sentido, cabe destacar que en lo que respecta al cumplimiento de los Derechos Humanos, en general, y del derecho al tiempo de ocio, en particular, el Estado y las políticas son elementos clave, pues son ellos los que tienen `poder´ y, por lo tanto, los que deciden la organización de la sociedad. No obstante, tal y como comentaremos en las siguientes páginas, la educación tiene un papel fundamental en este ámbito, en tanto que `motor´ de crecimiento y cambio social que posibilita acciones individuales y de carácter local (educación moral y cívica), sin las cuales el resto de iniciativas carecerían de sentido y significado.

Educar en ocio: la igualdad de oportunidades como horizonte

Normalmente entendemos que el ocio son todas aquellas acciones que están unidas a la diversión, por las que no se recibe ningún tipo de remuneración, que realizamos fuera de nuestro horario formativo-laboral y que no responden a necesidades vitales (alimentación, descanso e higiene).

No obstante, más allá de esta consideración limitada del ocio como tiempo libre debemos entenderlo de una forma más amplia y positiva, es decir, visualizarlo y vivenciarlo como una experiencia -personal y social- que abarca diferentes ámbitos y actividades (ver gráfico 1) y que lleva implícito un importante potencial de desarrollo humano.



Su carácter multidisciplinar nos lleva a relacionarlo con un `caleidoscopio`, pues este objeto está constituido por diferentes imágenes cuyas formas pueden estar interrelacionadas, del mismo modo que ocurre con los diversos ámbitos que constituyen el ocio. Así mismo, sus piezas se van multiplicando a medida que se gira el tubo que lo compone, igual que sucede con los beneficios que se derivan de las diferentes acciones de ocio, pues a medida que es mayor la participación estos van en aumento.

De todas formas, a pesar de la posible interrelación de los diferentes ámbitos de ocio (turismo, deporte, cultura, fiestas, etc.), no debemos entender estos términos como sinónimos de ocio, ya que éste se centra fundamentalmente en la persona y no tanto en la actividad en sí misma.

En esta línea, y siguiendo a Manuel Cuenca (2011: 27), podemos hablar del ocio humanista, que parte de una concepción del ocio como “*ámbito de desarrollo y derecho humano*” que se realiza intencional y libremente pero sin ningún tipo de finalidad utilitaria, entendiendo que es un fin en sí mismo (experiencia humana autotélica), de ahí que no sea tan importante la acción como el significado que la actividad realizada tiene para la persona. Es decir, desde esta perspectiva se orienta el conocimiento del ocio hacia “*propuestas de acción que defienden los valores humanos y la libertad de las personas*”, lo cual lleva implícito que sea algo subjetivo y, dado la multidimensionalidad que lo caracteriza, también complejo.

El ocio humanista tiene su origen en la cultura clásica (ocio clásico), por lo que - en la misma línea- hoy en día hablamos del *ocio experiencial*, entendido como aquel “*que se fundamenta en la vivencia de experiencias memorables*”. Estos términos difieren en sus manifestaciones culturales, pues estas dependen de cada época, pero ambos parten de una concepción del ocio como valor en sí mismo, que está unido al esfuerzo y a la libertad y que, a diferencia del tiempo libre, es intencional, implica diversión, satisfacción y crecimiento personal y tiene una importante carga de subjetividad (Cuenca, 2011:27).

De este modo, debemos tener presente que el ocio es un tiempo que invita al enriquecimiento personal, que nos da la oportunidad de reflexionar y disfrutar de la vida, además de favorecer el establecimiento de relaciones sociales, las cuales son esenciales para nuestro bienestar en el sentido más amplio (Coleman, 1988, citado en Sánchez-Herrero, 2008).

Así mismo, y en esta línea, cabe destacar que el tiempo de ocio al incidir positivamente en la configuración de la vida de las personas se puede considerar un factor que forma parte de la psicología positiva. En opinión de Sánchez-Herrero (2008: 64) ésta “*recalca las consecuencias que, mecanismos y procesos como el optimismo, la sabiduría, la esperanza o el buen humor por poner algún ejemplo, tienen en el bienestar, la salud, la calidad de vida y la felicidad*”.

Partiendo de todo lo expuesto es relevante hablar de la Educación del Ocio, la cual era denominada educación en y para el tiempo libre en las décadas del 60 al 80 del pasado siglo XX. Esta conceptualización está “*unida a procesos de aprendizaje de actitudes, habilidades, conocimientos, conductas y valores relacionados con la experiencia del ocio*”. Por lo tanto, implica mejoras a nivel personal y social en lo que respecta a la libertad, participación, solidaridad y comunicación, pero no debemos limitarla al período de edad infantil sino que el ocio tiene como fin “*satisfacer nuestras necesidades, capacidades y circunstancias*” a lo largo de toda la vida (Cuenca, 2011: 35).

En este sentido, consideramos necesario indagar sobre el ocio desde esta perspectiva, concretamente en lo que respecta a las diferencias en el tipo de actividades y la frecuencia de realización de las mismas, donde en relación a variables como por ejemplo el género existen notables diferencias puesto que *“las características biológicas, laborales, económicas y sociales de gran parte de las mujeres hacen que la cantidad, la calidad y el contenido del tiempo libre y del ocio sea diferente y con frecuencia peor que el de los hombres”* (Sánchez-Herrero, 2008:73). Y lo mismo ocurre cuando nos referimos a variables socioeconómicas, ya que existen claras divergencias entre el tiempo de ocio -en calidad, cantidad y contenido- de las personas con recursos socioeconómicos y aquellas que se encuentran en una situación de dificultad social. Por ello es necesaria la educación, de cara a favorecer que el tiempo libre se convierta en un tiempo con valor, de enriquecimiento y transformación.

A pesar de que esta no es una tarea fácil, sino que requiere esfuerzo y dedicación, no debemos rendirnos en el desafío que supone ‘educar los tiempos’, ya que todas las personas necesitan tener *“la capacidad de gestionarlos con autonomía para que verdaderamente éste [el ocio] sea un ámbito de desarrollo personal”* (Merelas, 2011:615) y que, de este modo, se le pueda poner freno a las situaciones de discriminación y opresión, sea por razones de sexo, edad, formación origen social o recursos económicos. Pues lo cierto es que, dada la multidisciplinariedad que caracteriza al ocio, *“las múltiples formas de ‘consumir’, ‘utilizar’ o ‘disfrutar’ el tiempo libre, también desvelan las desigualdades que operan en la estructura social”* (Gradaílle y Merelas, 2011:58), provocando las profundas diferencias que existen en su ‘consumo’ y ‘valor de uso’.

Es preciso recordar que si se llevan a cabo iniciativas desde el ámbito educativo (Pedagogía del Ocio) podremos referirnos al ocio en su sentido más amplio, ya que estaremos teniendo en cuenta su potencial transformador, en lo que a desarrollo integral y enriquecimiento se refiere. Por el contrario, de no hacerlo, nos limitaremos a hablar de tiempo libre, entendido como el período temporal que sobra de la realización de otras actividades y tareas que se consideran prioritarias (tiempo residual).

De este modo, hay que tener en cuenta lo que se conoce como tiempo libre ‘puro’, el cual hace referencia *“a los períodos de tiempo donde la actividad primaria es de tiempo libre y no hay ninguna actividad secundaria o la actividad secundaria realizada es también de ocio”* (Sánchez-Herrero, 2008: 67), es decir, consiste en la frecuencia con la que el ocio es la actividad principal y no está contaminado por otras tareas. En esta línea, no debemos centrarnos sólo en el número de horas dedicadas al tiempo libre, ya que el tipo de actividades que se realizan durante el mismo, su calidad, tiene también una importancia significativa.

La Educación del Ocio con la infancia y la juventud en situación de riesgo y/o dificultad social

La amplitud de circunstancias que engloban los contextos de riesgo hace tediosa la tarea de concretar las características que definen a los menores en situación de dificultad social. Es por ello que, de forma generalizada, bajo esta denominación estamos haciendo referencia a menores que carecen de protección, de un apoyo familiar estable y/o positivo que satisfaga todas sus necesidades básicas. La mayoría de ellos/as han vivido algún tipo de situación adversa y/o traumática a lo largo de su vida (desestructuración familiar, carencia de recursos económicos, abandono, violencia intrafamiliar, delincuencia, etc.), normalmente relacionada con su entorno más próximo, la familia.

Todo ello lleva a que se encuentren sumidos en una realidad de luces y sombras, con muchos más obstáculos y dificultades que los que imaginamos para la mayoría de personas que se encuentran en esta etapa del ciclo vital.

A diferencia de otros jóvenes de su edad que viven en una situación de 'normalidad', este colectivo se ve obligado a caminar a pasos agigantados, transitando velozmente a la vida adulta, mucho tiempo antes que su grupo de iguales, saliéndose así de la pauta que está socialmente establecida, ya que alrededor de los dieciséis y los dieciocho años ya tienen que sumirse en la búsqueda activa de empleo, en el desempeño de tareas del hogar, en la toma de decisiones de futuro y en la realización de ciertos trámites administrativos, entre otras ocupaciones.

Si pasaron su infancia en un centro de protección, al llegar a la mayoría de edad tienen que abandonarlo, y aunque existen recursos para jóvenes que tienen más de dieciocho años, la estancia en ellos también es temporal, pues existe fecha de salida.

En esta inestabilidad en la que se encuentran, como consecuencia de variables de las que ellos/as no son responsables, se van produciendo carencias y pérdidas que repercuten en su bienestar y en su integración social. De este modo, en el trayecto de vida apresurado de esta juventud, el tiempo de ocio -integral e integrado- se va quedando a un lado (a pesar del trabajo que llevan a cabo los/as profesionales de los diferentes servicios y recursos de protección y emancipación de la infancia y de la adolescencia), al ser sustituido por otras necesidades vitales que se les presentan como prioritarias.

De este modo, es necesario que amplíemos la percepción que tenemos de la infancia y la juventud, refiriéndonos a estos colectivos en plural, pues en función de circunstancias personales, sociales, culturales y contextuales, entre otras variables, existen múltiples y diversas infancias y adolescencias.

Partiendo de la realidad de los menores en situación de riesgo, consideramos que el hecho de que vivan institucionalizados/as y de que tengan que asumir responsabilidades de forma temprana afecta en la conciliación de sus tiempos y, sobre todo, en el caso que nos ocupa, influye en que puedan disponer de un tiempo de ocio de calidad, con todas las repercusiones positivas que de él se derivan.

Normalmente al escuchar el término conciliación viene a nuestra mente la imagen de una familia con hijos/as que tiene dificultades para atender sus responsabilidades familiares y laborales, sobre todo, una mujer, ya que -a pesar de los avances que se tienen producido- en nuestra sociedad sigue perpetuándose el modelo tradicional de patriarcado, basado en una mayor participación de las mujeres en el cuidado de los más pequeños y en el mantenimiento del hogar.

Desde esta perspectiva estamos teniendo una visión reduccionista del concepto, en tanto que al hablar de conciliación también debemos referirnos, por una banda, a todos los tiempos (personales, laborales, escolares, sociales y de ocio) y, por otra, a todas las personas, con independencia de su sexo, edad, raza, religión, nivel socioeconómico, etc. Es decir, tenemos que empezar a pensar en la conciliación desde una perspectiva más amplia que contemple, también, la conciliación de los tiempos de la infancia y la adolescencia en riesgo de exclusión social.

Partiendo de las dificultades con las que se encuentra este colectivo para conciliar sus tiempos, las cuales les impiden disfrutar de una distribución equitativa de los mismos, a continuación vamos a centrarnos en sus tiempos de ocio. Cabe destacar que a pesar de que en los centros de menores -de reforma o protección-, el Proyecto Educativo Individualizado (PEI) de cada uno de ellos/as siempre contempla un área relacionada con la participación en actividades de ocio y tiempo libre, la realidad es que en lo cotidiano es un tiempo limitado, ya no sólo como consecuencia de una serie de necesidades que se les presentan como urgentes, sino también por los condicionamientos del marco institucional en el que se encuentran.

Cabe recordar que un Proyecto Educativo Individualizado (PEI) es una herramienta (documento) de planificación de las actividades que el equipo educativo de una institución considera necesarias para una persona concreta. Normalmente está dividido en cuatro áreas que a su vez se subdividen en ámbitos específicos, para cada uno de los cuales se formulan una serie de objetivos que en un tiempo concreto se deben alcanzar, así como también se recogen los indicadores de evaluación del grado de cumplimiento de los mismos.

Es coherente y necesario que el contexto institucional en el que viven cuente, al igual que otros entornos educativos como el colegio o la familia, con una serie de normas y deberes que se deben cumplir y respetar. No obstante, en instituciones como los centros de menores y/o los recursos de autonomía para la inserción -sobre todo,

debido a los diversos profesionales que en ellos trabajan (directa o indirectamente)- existen una serie de requerimientos, en forma de procesos y trámites, para poder realizar una determinada actividad que no dejan de ser una limitación con la que otros jóvenes no se encuentran.

Por ello, debemos reflexionar sobre la realidad de los menores en situación de exclusión social, en tanto que el acceso a un ocio de calidad es una de las dificultades en las que se encuentra sumido este colectivo. Algunos de los motivos que influyen en esta situación son los siguientes:

- Carecen de una red familiar y/o social de referencia que favorezca su participación.
- No disponen de recursos económicos.
- Su transición a la vida adulta es temprana (en relación a otros chicos/as), por lo que tienen que asumir una serie de responsabilidades que limitan su tiempo libre.

Todo esto adquiere una mayor transcendencia, si cabe, al tener en cuenta todos los aspectos positivos del tiempo de ocio. En esta línea, en la Carta Internacional para la Educación del Ocio (1993), se entiende el ocio como una experiencia humana, con diversas formas de expresión, que tiene beneficios propios, tales como *“la libertad de elección, creatividad, satisfacción, disfrute y placer, y una mayor felicidad”*; es decir, se considera un elemento importante en la calidad de vida de los seres humanos porque favorece su desarrollo y bienestar sociopersonal.

Es decir, el tiempo de ocio ofrece oportunidades de aprendizaje, integración y socialización que tienen repercusiones positivas en el crecimiento integral de las personas. De ahí la importancia de vivirlo *“como una necesidad y un derecho educables, pedagógica y socialmente congruentes con modelos e iniciativas cívicas que amplíen los horizontes del desarrollo humano”* (Caride, 2012: 311).

Estas ventajas son aún mayores si nos situamos en un colectivo en situación de vulnerabilidad social, pues dentro de las posibilidades que se derivan de las prácticas de ocio podemos hablar de:

- Aumento de las relaciones sociales, que favorecen su integración e inclusión social.
- Mejora de su satisfacción personal, en lo que se refiere a autoestima, seguridad, estado de ánimo, etc.
- Existencia de sentimiento de identidad, que repercutirá positivamente en su bienestar y grado de participación.

Teniendo en cuenta que mediante las actividades de ocio se podrían compensar algunas de las carencias con las que, dada su situación, se encuentra este colectivo, consideramos de especial relevancia que se revalorice este tiempo. Pues es evidente como los ritmos apresurados -en los que nos vamos creando nuevas necesidades (sobre todo, como consecuencia de la globalización y las tecnologías de la información y la comunicación)- nos llevan a dejar de lado las acciones de ocio saludable y de calidad por otras iniciativas cuyo enriquecimiento es mucho menor. En este sentido, debemos entender el tiempo de ocio como un tiempo no sólo libre, sino también liberado de coacciones, de forma que deje de “*ser un tiempo secundario para tener valor en sus concepciones y en sus significados*” (Caride, 2012: 306).

No obstante, cabe destacar, en palabras de Cuenca (2011: 31), que el ocio como experiencia humana es “*un proceso temporal enraizado en nuestra existencia y en la sociedad en la que nos insertamos*”, por lo que su práctica “*tiene mucho que ver con la edad, las circunstancias que nos rodean y nuestras propias motivaciones*”.

En esta línea, es preciso que todos y todas asumamos nuestra responsabilidad en este proceso `quebrando nuestras ataduras´ de tiempo apresurado, para otorgarle al tiempo de ocio los horarios y los espacios que dado su valor y sus beneficios éste se merece. De este modo, partiendo de los pequeños cambios que emprendamos a nivel individual, irán teniendo lugar transformaciones sociales que repercutan positivamente en el desarrollo personal y social de toda la ciudadanía.

Debemos partir de esta perspectiva de cara a reflexionar sobre el tiempo de ocio de los chicos/as en situación de dificultad social, sobre todo teniendo en cuenta que “*en situaciones asociadas a problemas de exclusión, inadaptación y marginación social, la afirmación del derecho al ocio es una realidad llena de luces y sombras*”. Pues aunque se tienen producido mejoras y avances en este ámbito (por ejemplo, a través de la elaboración de Planes de Acción), el “*acceso al ocio sigue presentando numerosas dificultades para muchos colectivos, agravadas por la crisis en la que estamos inmersos*” (Cuenca, 2011: 37), donde el ámbito económico y laboral ocupa el lugar principal.

El tiempo de ocio como elemento favorecedor del proceso resiliente: los/as jóvenes en situación de vulnerabilidad social como protagonistas

La amplia variedad de factores implicados en el desarrollo humano, así como la diversidad de situaciones y personas que abarca, dota de riqueza y diversidad este proceso, de forma que para desarrollarlo y alcanzarlo no existe una `fórmula´ única y exacta.

Tanto el contexto como los vínculos afectivos juegan un papel importante en este trayecto, por ello la resiliencia, entendida como la capacidad de enfrentarnos a las

adversidades saliendo -en la medida de lo posible- fortalecidos/as de las mismas, se nos presenta como un elemento clave, ya que favorece tantos aspectos personales como de relación con los demás.

A pesar de que hay diferentes definiciones de este concepto, todas ellas coinciden en la existencia de los siguientes aspectos (Melillo, Suárez Ojeda y Rodríguez, 2005):

- La capacidad de ser sensible a la adversidad.
- La presencia de dolor o de estrés.
- La posibilidad de utilizar el aprendizaje otorgado por el dolor como una posibilidad para la construcción.
- La existencia (en el comportamiento resiliente) tanto de factores externos o provenientes del medio, como internos o de la persona.

En relación a este último elemento, Pepa Horno (2009:100) habla de guías de resiliencia, entendidas como *“las personas, acontecimientos o elementos externos que la persona puede utilizar como punto de apoyo”*, en tanto que éstos le permitan desenvolver los recursos necesarios ante situaciones dolorosas; pero son también *“los recursos internos que el propio desarrollo evolutivo proporcionó a la persona antes de llegar a la situación extrema, dolorosa, o dañina de los que igualmente se puede servir para afrontar el sufrimiento y sanar el daño causado”*. Es decir, hace referencia tanto a guías de resiliencia externas como internas, las cuales se pueden observar en el cuadro 4 que se presenta a continuación:

Externas	<ul style="list-style-type: none"> - Vínculos afectivos seguros - Recursos sociales y/o institucionales
Internas	<ul style="list-style-type: none"> - Modelos afectivos positivos internalizados - Proyecto de futuro - Los mecanismos de defensa - Habilidades sociales y expresión de sentimientos - Habilidades de afrontamiento de problemas

Fuente: Horno (2009: 101). Elaboración propia.

Cuadro 4. Guías de resiliencia

De todo ello, se deriva la multiplicidad de comportamientos que se pueden manifestar frente a un mismo evento. Existiendo así en el término de la resiliencia *“un intento de explicar por qué un mismo acontecimiento a unas personas las destruye o las daña psicológicamente”* mientras que otras ante la misma situación *“son capaces de poner en marcha cierto tipo de mecanismos para no ser destruidas por ese dolor y permanecer más o menos indemnes en su desarrollo”* (Horno, 2009: 98).

Según Cyrulnik (2002: 26-27) todo estudio de la resiliencia debe trabajar tres planos principales:

- La adquisición de recursos internos que se impregnan en el temperamento desde los primeros años de vida -en el transcurso de las interacciones precoces preverbales- ya que esto explicará la forma de reaccionar ante las agresiones.
- La estructura de la agresión, pues esta explica los daños provocados por el primer golpe, la herida o la carencia. No obstante, será el significado que ese golpe adquiera más tarde en la historia personal del `magullado/a´ y en su contexto sociofamiliar, lo que explique los devastadores efectos del segundo golpe, el que provoca el trauma.
- La posibilidad de regresar a los lugares donde se hallan los afectos, las actividades y las palabras que la sociedad dispone en ocasiones alrededor del herido/a.

De este modo, hay que entender la resiliencia como un constructo que se va `tejiendo´, es decir, como un proceso de elaboración minucioso y constante en el que están implicados tanto aspectos internos como del entorno social; de ahí que no sea algo que aparece repentinamente y que no sufre ningún tipo de alteración.

Podemos afirmar que la resiliencia es un aspecto positivo que poseen las personas, pero no sólo en lo que se refiere a la capacidad de hacerle frente a aquello que nos abatió y convertirlo en una fortaleza (metamorfosar la magulladura), sino también porque dentro de sus potencialidades favorece la salud mental y emocional mediante la promoción de diferentes aspectos como la autoestima, la capacidad crítica, etc.

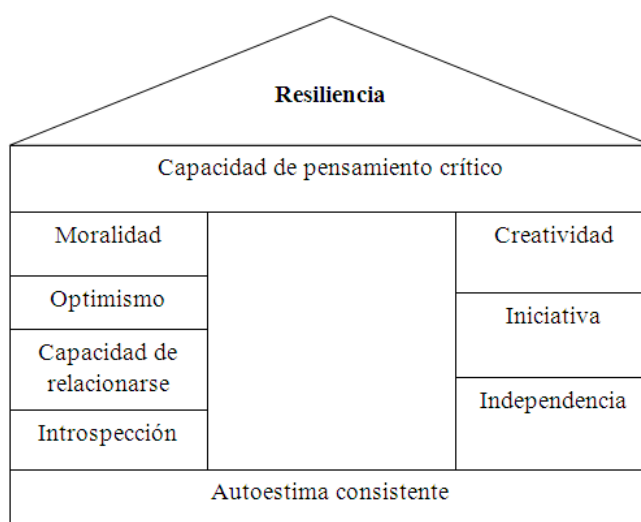
La `ruptura psicológica´ que sufren las personas ante una situación adversa y/o estresante no se acaba uniendo (suturando), sino que perdura en el individuo pero subsanada gracias a los `recursos yoicos´, entendidos como los pilares de la resiliencia: autoestima consistente, independencia, capacidad de relacionarse, sentido del humor, moralidad, creatividad, iniciativa y capacidad de pensamiento crítico. Pero estos elementos no son suficientes para compensar la escisión del yo, sino que también es necesario el soporte de otros seres humanos, pues estos otorgan un apoyo indispensable que asegura la existencia de la resiliencia en el sujeto, de forma que su vida continúe con cierta seguridad y bienestar.

La autoestima puede considerarse como el soporte básico que surge del cuidado afectivo por parte de un adulto significativo, en base al amor y al reconocimiento, es decir, es la base que sostiene el resto de los `bloques´ que mantienen en pie a una persona resiliente:

- La introspección, entendida como el acto de ser capaz de preguntarse a uno mismo y darse una respuesta honesta.
- La independencia, muy ligada con mantener la distancia personal y física sin caer en el aislamiento, es decir, saber fijar límites entre uno mismo y el entorno.
- La capacidad de relacionarse y establecer lazos con otras personas.
- La iniciativa, desde el punto de vista de fijarse metas, autoexigirse y ponerse a prueba sin ningún tipo de miedo o temor.
- El optimismo, como la capacidad de ver el lado positivo de las cosas, teniendo siempre presente un estilo cognitivo donde se eviten los sentimientos negativos a través del sentido del humor.
- La creatividad, que es necesaria en tanto que permite crear orden, belleza, sentido y finalidad ante las situaciones desfavorables.
- La moralidad entendida desde el buen trato hacia los demás, es decir, el deseo personal de que todos/as estén bien.

El resultado de la combinación de todos estos elementos es la capacidad de pensamiento crítico, la cual permite analizar las causas y las responsabilidades de la situación adversa que se sufre, proponiendo alternativas de cambio a la misma.

Estos nueve aspectos influyen en el hecho de que una persona sea resiliente (ver gráfico 2), no obstante, no es necesario que se den todos ellos para poder hablar de resiliencia, sino que simplemente son elementos favorecedores para que las personas adquieran esta capacidad de resistencia.



Fuente: www.promensana.es. Elaboración propia.

Gráfico 2. Los pilares de la resiliencia

Partiendo de los contextos en los que viven inmersos los menores en situación de dificultad y exclusión social, caracterizados por una realidad de desprotección en forma de carencias afectivas y materiales, abogamos por la relevancia de que se emprendan iniciativas socioeducativas encaminadas a favorecer su capacidad de resiliencia; en este sentido consideramos que el tiempo de ocio ofrece muchos de los elementos que constituyen al ser resiliente.

En este proceso los menores deben sentirse implicados y entenderse como protagonistas y no como meros receptores. De este modo, es necesario favorecer y motivar la participación de los menores en diferentes actividades e iniciativas, abordando el ocio y el tiempo libre, en general, y este ámbito de intervención en el Proyecto Educativo Individualizado (PEI) de los/as jóvenes, en particular.

Consideramos que la participación y la implicación de los chicos/as en actividades donde vivencien relaciones interpersonales serán positivas en tanto que, de este modo, estarán inmersos/as en ambientes que les ofrecerán la *“posibilidad de construir vinculaciones afectivas positivas y fomentar su integración social, su sentimiento de pertenencia a un grupo o entorno positivos”* (Horno, 2009: 103). Por ello, debemos hablar del ocio como un tiempo favorecedor de las guías de resiliencia (internas y externas), sin olvidar que el proceso de construcción de la resiliencia es una *“carrera de fondo”*, es decir, un trayecto que empieza pero que nunca deja de desarrollarse, de ahí que no deba considerarse como algo estanco y puntual.

Todo esto adquiere un especial significado si tenemos en cuenta que para que la infancia y la juventud en situación de dificultad social puedan *“proyectarse hacia el futuro y fortalecer los vínculos con sus redes de apoyo”* deberán *“lograr el conocimiento y aceptación de sus capacidades y limitaciones, desarrollar habilidades para afrontar eficazmente situaciones específicas, así como para reconocer las oportunidades de realización personal y laboral”* (Melillo, Suárez Ojeda y Rodríguez, 2005: 150), y ello es posible gracias al enriquecimiento sociopersonal que se deriva del ocio ya sea como vivencia de experiencias, nuevos conocimientos, establecimiento de relaciones sociales y creación de vínculos afectivos, entre otros aspectos.

Con todo, es necesaria la participación de los menores en la elaboración de sus proyectos y aprendizajes, es decir, su capacitación para la toma de decisiones y para la autonomía, de forma que se sientan protagonistas de su proceso vital y, por lo tanto, su implicación y motivación en el mismo sea mucho mayor y los resultados sean verdaderamente significativos.

La toma de decisiones es un factor clave de cara a la independencia y autonomía de los jóvenes, por ello debe promoverse esta libertad de elección de cara a conseguir su empoderamiento. No obstante, esto no es contrario a que, en ocasiones, los menores a la hora de elegir necesiten sentirse acompañados, por ejemplo, escuchando consejos o

recibiendo información, ya que esto no implica que por el hecho de recibir apoyo tengan que elegir según los criterios que se le han expuesto.

Por lo tanto, las personas adultas deben guiar a la infancia y a la juventud pero sin olvidar que se debe respetar y colaborar en su decisión, ya que la capacidad de autonomía es uno de los aspectos que incide positivamente tanto en la resiliencia como en el desarrollo personal y social de los individuos.

Conclusión

Si somos capaces de pararnos para observar nuestro entorno, nos daremos cuenta de cómo es la realidad que estamos viviendo: atrapados/as por las temporalidades, inmersos/as en ritmos apresurados que condicionan nuestro devenir sociopersonal y que están marcados por los poderes económicos y de mercado. Es decir, vivimos sumidos/as en tiempos que...

- Están pensados desde una perspectiva reduccionista y limitada;
- no tienen en cuenta las repercusiones que su estructuración social tiene sobre las personas y colectivos;
- caminan hacia metas de individualismo y de competitividad, que tal vez no todos/as compartimos;
- nos vienen pautados desde `fuera`, pero nos afectan muy dentro.

En definitiva, tiempos que se están convirtiendo en `cadenas` que nos atan y llevan a actuar con unos estrechos márgenes de libertad, tanto en las decisiones como en un amplio conjunto de iniciativas que desarrollamos.

En esta línea, el tiempo de ocio adquiere un papel protagonista, pues su disfrute implica autorrealización (la oportunidad de ser nosotros mismos) mediante la activación de aspectos físicos, intelectuales, sociales y emocionales, así como también supone participación, cohesión y vivencia identitaria (Caride, 2012). Tal y como se ha expuesto, podemos afirmar que el ocio favorece el desarrollo integral de las personas mediante un proceso en constante retroalimentación que incide tanto en aspectos de carácter individual como relacional, en la vida de cada persona y en sus interacciones sociales.

A través de la participación en actividades colectivas se promueven las relaciones sociales, la cohesión y las vinculaciones afectivas, todo lo cual incide positivamente en la autoestima, la autonomía, el emprendimiento y la capacidad de relacionarse, que a su vez implican el inicio o la continuidad de otras acciones comunitarias, con una clara incidencia en cada persona y en los grupos sociales a los que se vincula, entre los que la familia y el grupo de iguales ocupan un lugar prioritario.

Es importante tener en cuenta que hoy en día coexisten dos realidades dispares en relación al ocio, por un lado, un gran desarrollo de sus industrias (parques temáticos, turismo, expansión de los medios audiovisuales, etc.). Y, por otro, un aumento de las dificultades de acceso a sus prácticas como consecuencia de un aumento de las tasas de paro, de la privatización de algunos servicios, de una manipulación de los recursos basada en intereses individuales y/o el incremento de la pobreza (Caride, 2012). Por tanto, para los menores que viven en situaciones de exclusión que carecen de un contexto social o familiar de referencia -ante las dificultades que se le presenten en su devenir personal- el hecho de que dispongan de un tiempo de ocio de calidad es uno de los elementos clave para favorecer ya no sólo que tengan una red social de apoyo, sino también una inclusión y enriquecimiento sociopersonal exitoso.

En este proceso, la educación, en general, y la Educación Social, en particular, constituyen una herramienta imprescindible para lograr tales objetivos, de ahí que en la literatura se haga referencia a una necesaria Educación del Ocio mediante la que la sociedad tome conciencia de que las actividades lúdicas, culturales, recreativas, deportivas y festivas no son un tiempo `vacío´ o de mero descanso, sino que más allá de ser experiencias de encuentro y diversión, lo son de reflexión, integración y conocimiento del entorno que nos rodea, de las personas con las que habitamos y de nosotros mismos.

En esta línea, es importante que las políticas educativas y culturales emprendan propuestas en las que el ocio -entendido como un derecho- sea el elemento central de un gran número de iniciativas, pues se debe obviar que las actividades de ocio no son o no deberían ser exponentes de la opulencia, determinando que a él sólo tenga acceso una minoría, sino que se trata de un tiempo necesario para todas las personas (Cuenca, 2011:37).



En lo tocante a las medidas socioeducativas que se deben emprender, también es fundamental que se lleven a cabo investigaciones en esta línea. La estimación social de las ciencias humanas y sociales difiere mucho de la que se le atribuye a las ciencias técnicas y de la salud, sin embargo sus aportaciones son igualmente necesarias y valiosas, con la valoración y el reconocimiento social que se merecen como conocimiento científico, ya sea básico o aplicado.

Abogando por la relevancia que tiene la creación de conocimiento científico, consideramos necesario que se emprendan actuaciones encaminadas a indagar y profundizar sobre el tiempo de ocio de la infancia y la juventud que vive en contextos de riesgo, ya no sólo porque son escasas las acciones encaminadas de forma específica al tiempo de ocio de este colectivo, sino que, sobre todo, debido al valor que este tiempo tiene en el desarrollo personal y social como un elemento que incide en la mejora de la

calidad de vida, y más si nos referimos a un sector de la población que es vulnerable socialmente.

Por ello, a pesar de que existen profesionales, instituciones, programas y publicaciones que se centran, de uno u otro modo, en el tiempo de ocio de los menores en situación de riesgo y/o dificultad social -en especial en estos dos factores por separado-, en comparación con otras realidades y problemáticas podemos observar que todavía falta mucho por hacer, ya sea desde la intervención socioeducativa, la sensibilización, la prevención y, sobre todo, la investigación.

No obstante, ya desde hace décadas muchas personas, en distintas partes del mundo, se han embarcado en el inicio de esta `travesía´ encaminada a indagar sobre la infancia y la juventud y/o el tiempo de ocio -perfilando sus fronteras y profundizando en su valía-. En este trayecto se incorporan nuevos profesionales y entidades, surgen iniciativas innovadoras y se descubren perspectivas novedosas o emergentes, poniendo de relieve que se trata de una inquietud compartida en constante desarrollo; esto debe incrementar nuestra motivación de formar parte de este desafío.

Referencias Bibliográficas

- Caride, J.A. (2007). "Derechos Humanos y Políticas Educativas". *Bordón: Revista de Pedagogía*, vol. 59, 2-3, pp. 313-334.
- Caride, J.A. (2012). "Lo que el tiempo educa: el ocio como construcción pedagógica y social". *ARBOR. Ciencia, Pensamiento y Cultura*, vol. 188, 754, pp. 301-313.
- Cuenca, M. (2011). "El ocio como ámbito de Educación Social". *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 47, pp. 25-40.
- Cyrulnik, B. (2002). *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Barcelona: Gedisa.
- Gradaílle, R. y merelas, T. (2011). "Los Tiempos sociales en clave de género: las respuestas de la Educación Social". *Educación Social*, 47, 54-62.
- Horno, P. (2009). *Amor y violencia: la dimensión afectiva del maltrato*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Melillo, A., suárez ojeda, E.N. y rodríguez, D. (2005). *Resiliencia y subjetividad: los ciclos de la vida*. Buenos Aires: Paidós.

Merelas, T. (2011). Ocio y violencia de género: diseño de una tesis doctoral. *II Congreso Galego de Investigación en Ciencias da Educación, Etapa de Posgrao*. Santiago de Compostela: Facultade de Ciencias da Educación, 613-619.

Ortega, R. (2009). “La educación y los derechos humanos ante los desafíos de la convivencia”. En J.A. Caride: *Los derechos humanos en la educación y la cultura: del discurso político a las prácticas educativas*. Argentina: Homo Sapiens Ediciones, pp. 137-155.

Sánchez-Herrero, S. (2008). “La importancia de la perspectiva de género en la psicología del ocio”. *Anales de psicología*, vol. 24, 1, 64-76. [Formato electrónico] Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2655443> (Consultada el 04/04/2013).

Webgrafía consultada

Carta Internacional para la Educación del Ocio (1993)
<http://www.asociacionotium.org/wp-content/uploads/2009/03/carta-de-la-educacion-del-ocio.pdf> (Consultada el 02/01/2013).

Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948)
<http://www.un.org/es/documents/udhr/index.shtml> (Consultada el 28/12/2012)

<http://www.promensana.es/content/pilares-resiliencia> (Consultada el 24/06/2013).



29. LA EDUCACIÓN DEL OCIO COMO UNA OPORTUNIDAD PARA EL DESARROLLO PERSONAL Y COMUNITARIO DE LOS MENORES EN SITUACIÓN DE RIESGO Y/O DIFICULTAD SOCIAL

Ángela Lucía de Valenzuela Bandín⁶⁷

Resumen

Vivimos inmersos en una sociedad que avanza bajo intereses individuales y consumistas, caracterizada por la competitividad, los tiempos apresurados y, en ocasiones, la falta de solidaridad y preocupación por el prójimo. Esto lleva a que los colectivos en situación de vulnerabilidad, como la infancia y la juventud en situación de riesgo y/o dificultad social, inscriban su vida en una permanente carrera de obstáculos, afrontando problemáticas que se perpetúan constantemente.

Ante esta realidad es preciso que se emprendan acciones socioeducativas dirigidas a la intervención con estos niños y niñas, a la sensibilización social, a la prevención de situaciones de exclusión social, así como a la investigación en este ámbito.

En este proceso de cambio social, la educación y el ocio -entendido como un tiempo con valor en sí mismo que favorece el desarrollo integral y una mejor calidad de vida-, se presentan como un elemento clave en el bienestar sociopersonal de este colectivo.

Palabras clave: Ocio, Desarrollo Comunitario, Educación Comunitaria del Ocio, Menores en dificultad social, Educación 'eco-social'.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Introducción

Nuestra realidad social se identifica por estar formada por un 'abanico' amplio de contextos, dentro de los cuales se encuentran diversas situaciones de dificultad y/o exclusión social. Las personas que (sobre) viven en estas realidades se encuentran sumidas en un 'círculo vicioso' de dificultades que se retroalimenta constantemente y que hace cada vez mayor la 'brecha' de las desigualdades sociales, afectando directamente en que su calidad de vida vaya decreciendo y sea cada vez peor.

A todo ello también hay que añadirle la situación de crisis económica y financiera que estamos viviendo actualmente, fruto de los intereses individuales y de la

⁶⁷ Datos de los autores al final del artículo.

primacía de lo económico como una `fuerza´ que `ciega´ y no permite ver más allá de los aspectos materiales, prevaleciendo así la superioridad del tener frente al ser.

Ante esta situación de incertidumbre e inestabilidad en la que se encuentran muchas personas -y en el caso que nos ocupa los menores en situación de vulnerabilidad social-el Desarrollo Comunitario, en general, y la Educación del Ocio, en particular, debido a los aspectos en los que se basan, donde la participación activa de todos y todas es uno de sus fundamentos principales, se presentan como una oportunidad de cambio, de equidad y de justicia social.

En este sentido, y con la finalidad de invitar a los lectores/as a reflexionar sobre la necesidad urgente de que se promuevan cambios en esta línea, en las siguientes páginas comenzaremos con aspectos de carácter general, hablando acerca de la relevancia de las relaciones sociales y los vínculos afectivos en el proceso de desarrollo humano. A continuación, abordaremos elementos más específicos vinculados con el Desarrollo Comunitario y la Educación Comunitaria del Ocio, entendidos como una de las claves del enriquecimiento sociopersonal de los menores que se encuentran en contextos de riesgo. Por último, se señalarán algunas propuestas socioeducativas que se deberían tener en cuenta de cara a una mayor y mejor calidad de vida de todos y todas con independencia de nuestro sexo, edad, estatus socioeconómico, etc.

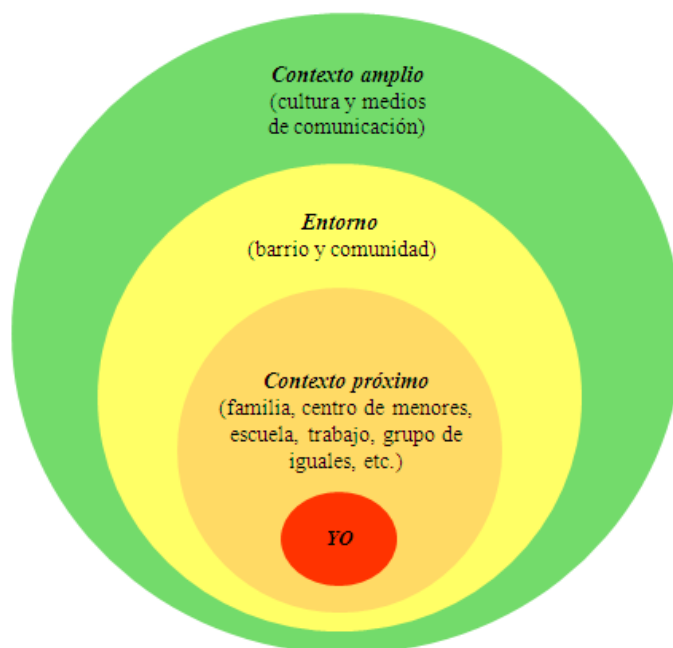
El desarrollo individual como proceso de construcción personal y colectiva

A lo largo de la vida cada individuo vivencia diferentes experiencias y adquiere diversos conocimientos que condicionan su crecimiento personal y social. En este proceso, las *“edades sirven como referentes, pero han de ser entendidas como tales”*, sin utilizarlas como una medida de clasificación de las personas y de sus posibilidades, pues lo que es realmente importante es alcanzar un equilibrio en todas las áreas y *“lograr una armonía en el desarrollo de la persona”* (Horno, 2007: 21).

Esto supone que cuando hablamos de desarrollo evolutivo estemos haciendo referencia a un proceso amplio y complejo, en tanto que abarca aspectos biológicos, psicológicos y sociales (desarrollo biopsicosocial). Es decir, contempla las necesidades:

- Físicas básicas (alimentación, higiene y descanso).
- Cognitivas y emocionales (psicología).
- Sociales (normas de conducta y relaciones sociales).

A pesar de que este desarrollo vital es único y se vive de forma individual, *“se produce en un contexto que define tanto los contenidos como la manera en que tiene lugar: el marco ecológico del desarrollo”* (Horno, 2007:24). Este planteamiento hace referencia a que los diferentes ámbitos en los que transcurre la vida de las personas influyen en el proceso evolutivo de las mismas pero en grados distintos. De ahí la idea de los círculos concéntricos que aparece reflejada en el gráfico 1, que se inicia con los ámbitos en los que nos desenvolvemos diariamente, hasta llegar a aquellos que están presentes en nuestra vida aunque a veces no seamos capaces de percibirlos y/o de valorar la influencia que tienen en nosotros/as.



Fuente: Horno (2007: 24). Adaptación propia.

Gráfico 1. Marco ecológico de desarrollo

Esta teoría del marco ecológico del desarrollo, propuesta por Bronfenbrenner, aporta las tres ideas principales que Pepa Horno (2007: 24-25) resume en:

- La necesidad de analizar cualquier conducta y comportamiento de una persona “*contemplando los distintos ámbitos de su desarrollo*”. En este sentido, no se debe olvidar la importante influencia que ejerce el entorno en las personas, ésta “*puede ser positiva o negativa, pero existe, en y desde cada uno de sus ámbitos*”.
- El orden de importancia e influencia de cada uno de los espacios, instituciones y agentes disminuye a medida que se aleja del individuo, lo que “*conlleva necesariamente a la imposibilidad de delegar responsabilidades*” y de prescindir de alguno de estos ámbitos.
- El impacto de los “*ámbitos más alejados está sesgado o influenciado por los más cercanos*”, en tanto que estos “*se constituyen en intermediarios*”.

En este sentido, la autora afirma que cuando veamos, analicemos y reflexionemos sobre el desarrollo evolutivo, el edificio, “*el nuestro, el de quienes amamos o el de las personas con quienes trabajamos, pensemos que se construyó en un proceso que requirió su tiempo, sus avances y retrocesos, que engloba distintas áreas biológicas, psicológicas y sociales*” (Horno, 2007: 25) y que, por tanto, es fruto de un proceso de aprendizaje influenciado por varios factores, llegando a estar, a veces, acompañado de sufrimiento.

En base a todos estos ámbitos -que condicionan nuestro devenir en la vida- y que conforman este marco ecológico del desarrollo elaboramos nuestra historia vital. Pero mediante nuestro relato personal no transmitimos la realidad objetiva, sino aquellos elementos de la realidad que hemos adquirido como propios (personas, lugares, experiencias, etc.) porque son los que han contribuido en nuestra construcción como la persona que somos, es decir, aquellos con los que hemos creado algún tipo de vinculación afectiva (positiva o negativa) y que por ello se nos presentan como importantes y significativos.

Estas presencias relevantes en nuestra vida nos llevan a entender que nuestro devenir no es posible sin los vínculos afectivos, así como tampoco es posible hablar de vínculos iguales, ya que tanto la relación que establecemos con una persona, como los acontecimientos que vivimos siempre son diferentes. Es decir, los vínculos afectivos juegan un papel fundamental en nuestra supervivencia, ya que siempre necesitamos tener a alguien que nos guíe y nos aporte cuidados para poder sobrevivir.

En este sentido debemos hablar de la afectividad, entendida como la primera forma que tienen los seres humanos de vincularse, por ello, el desarrollo afectivo es considerado la base del resto de los desarrollos, así como el área que configura nuestras competencias socioemocionales, es decir, *“el modo en que establecemos las relaciones afectivas a lo largo de la vida, la forma de comunicarnos con los demás, nuestra capacidad para expresar y recibir afecto, etc”* (Horno, 2007:29).

Algunas de las funciones de los vínculos afectivos son: transmitir significados, dotar de seguridad y favorecer fortaleza e independencia. De ahí, que consideremos que el vínculo y la dependencia deban ser dos realidades opuestas, en tanto que el vínculo garantiza los cuidados y la seguridad necesaria para que seamos personas autónomas con capacidad para explorar más y mejor el mundo. Pero debemos recordar que las personas de mayor relevancia en nuestro desarrollo son aquellas que satisfacen nuestras necesidades fundamentales y no necesariamente aquellas con las que se tiene un lazo biológico.

Todos sabemos que cada persona es única, que existen diferentes estilos educativos y que el proceso educativo de unas personas y otras es muy diferente debido a aspectos intrínsecos del individuo (genética) y a las características de su entorno. Es decir, cada persona realiza un *“tipo de alianza que establece en torno del niño/a un campo sensorial particular que guía su evolución”* (Cyrulnik, 2002: 62).

La vida en comunidad: las aportaciones del desarrollo comunitario

Partiendo de lo expuesto anteriormente, podemos afirmar que no es posible hablar del desarrollo evolutivo de los seres humanos si no es en interacción con otras personas, es decir, en relación a un marco social y comunitario. En este sentido, uno de los aspectos que llama la atención de la sociedad en la que vivimos es el `choque de

intereses´ que en ella se produce, ya que a pesar de que todos y todas somos concedores/as de los beneficios que se derivan de las acciones comunes, en nuestra cotidianidad sigue primando la competitividad, el consumismo y el individualismo.

Ante esta situación la comunidad, caracterizada por Zygmunt Bauman (2003) por ser distintiva, pequeña, autosuficiente y homogénea, como algo que no es real sino una especie de utopía, un paraíso desconocido que se espera encontrar, se nos presenta como la `ruta de camino´ que como ciudadanos/as debemos seguir en aras a alcanzar unas mejores condiciones de vida.

En esta línea, y partiendo de todas las connotaciones positivas que nos produce el término comunidad -a pesar de la complejidad de su definición dados los diversos sentidos y significados que se le atribuyen-, debemos hablar del Desarrollo Comunitario⁶⁸ (DC) entendido como un proceso de acción social configurado por diversos ámbitos disciplinares (holístico), que tiene como finalidad favorecer el bienestar social y la mejora de la calidad de vida de los miembros de una comunidad.

Esta iniciativa, que puede surgir tanto de la propia ciudadanía como de un grupo interdisciplinar de profesionales y/o voluntarios/as, se concreta en comunidades en situación de dificultad social, marginalidad y/o carencia de recursos (humanos, sociales, culturales, económicos o naturales) y trata de incentivar sus potencialidades endógenas (educativas, sanitarias, económicas, etc.).

A pesar de que los procesos de DC pueden ser guiados por técnicos/as del ámbito socioeducativo, las acciones que se emprendan siempre partirán de las necesidades, los intereses, la autogestión y el empoderamiento de las personas, ya que lo que interesa es que exista cohesión social, implicación, sentimiento de pertenencia e identidad, como base para el trabajo colectivo. Pues lo fundamental es que los/as técnicos/as no sean imprescindibles, y desaparezcan, siendo los miembros de la comunidad los que continúen de forma autónoma con el proceso de desarrollo iniciado.

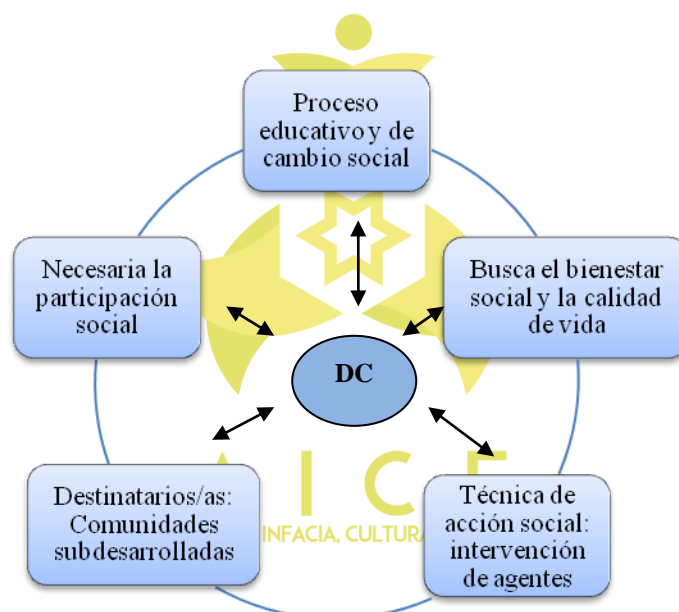
De este modo, es fundamental la participación activa de la población, que debe ser la protagonista de la toma de decisiones en dicho proceso de transformación social, favoreciendo de este modo su empoderamiento. De hecho, partiendo de una necesaria democracia participativa, todas las acciones están organizadas en base a una planificación estratégica que permite que sean las propias personas las que solucionen sus problemas optimizando los recursos de su entorno.

El hecho de que las personas participen de forma activa favorece su sentimiento de identidad con la comunidad, lo cual influye positivamente en su implicación con la misma; en tanto que si no me siento identificado con la comunidad en la que me encuentro, difícilmente voy a implicarme y participar en ella.

⁶⁸ Todos los elementos definitorios que se presenten a continuación sobre el Desarrollo Comunitario están basados en Caride, Pereira y Vargas (2007).

Según Nogueiras Mascareñas (1996) las principales características del Desarrollo Comunitario, las cuales aparecen recogidas de forma resumida en el gráfico 2, son las siguientes:

- Proceso educativo que busca cambios en las actitudes y comportamientos de la población.
- Técnica de acción social que suele precisar de un cierto grado de especialización (intervención de agentes).
- La población objeto de intervención son las comunidades en situación de subdesarrollo.
- Su objetivo principal es alcanzar el bienestar social y la mejora de la calidad de vida.
- Es fundamental la participación de las personas en la resolución de sus dificultades.



Fuente: Nogueiras Mascareñas (1996). Adaptación propia.

Gráfico 2. Características principales del DC

Partiendo de estas cinco características, y sin olvidar que el Desarrollo Comunitario está condicionado por el modelo económico y político de la sociedad en la que se integra, abogamos por la necesidad de que se emprendan iniciativas y programas de DC desde una perspectiva amplia, es decir, teniendo en cuenta todas las dimensiones que componen la comunidad, de forma que se lleven a cabo procesos integrales e integrados, que eviten actuaciones sectoriales y puntuales.

De este modo, es necesario que se promuevan acciones socioeducativas que favorezcan la participación de todos los colectivos -independientemente de su edad y condición socioeconómica- de manera que se sientan identificados e implicados con su

comunidad. Este proceso de construcción de identidad se presenta como un elemento de especial valía en su desarrollo, en tanto que la participación comunitaria favorece lo que Bauman (2003: 23) define como ‘comunidades percha’, entendidas como las “*perchas de las que poder colgarse conjuntamente los temores y ansiedades que experimentan de forma individual*”, o lo que es lo mismo “*seguridad colectiva frente a las incertidumbres que se afrontan de forma individual*”.

No obstante, este proceso de acción social no se debe entender como una ayuda y/o medida paliativa que, desde el paternalismo, se emprende hacia las personas en situación de vulnerabilidad social, sino que hay que partir de que éstas son igual de valiosas y necesarias que el resto de los individuos que componen la comunidad. Lo cierto es que tienen mucho que aportar en su entorno pero precisan que se promuevan tiempos y espacios de encuentro e interrelación en los que se compartan experiencias en comunidad -basadas en el respecto al otro y a sus singularidades- que favorezcan la comunicación, la unión y la cooperación, fortaleciendo al mismo tiempo la propia comunidad.

Cabe destacar que el proceso de construcción de la identidad es inacabable, por eso la identidad “*debe permanecer flexible y siempre susceptible de ulterior experimentación*”, de forma que sea fácil ‘deshacerse’ de ella porque ya no nos satisface o atrae como lo hacen otras. Esta flexibilidad también debe ser característica de la comunidad, de modo que tanto su creación como desaparición sea una elección libre de las personas que la componen, pues “*el lazo que se busca no debe ser vinculante para quien lo encuentra*”, sino que la comunidad “*tiene que mantener abiertas de par en par sus entradas y salidas (...) [y sin olvidar] la función de reconfortar que fue el primer motivo por lo que sus fieles se sumaron a ella*” (Bauman, 2003: 78-79).



La Educación Comunitaria del Ocio como práctica cotidiana para el desarrollo sociopersonal de los menores en contextos de riesgo

Debe sentirse como un privilegio tener la oportunidad de vivir en una comunidad ‘real’, que avanza bajo los parámetros del desarrollo comunitario, debido a todos los beneficios y enriquecimiento sociopersonal que de él se derivan.

En esta línea, cabe destacar que las actividades de ocio también influyen positivamente en el desarrollo integral de las personas, ya que implican un tiempo significativo de autorrealización y crecimiento. De ahí que debemos entenderlo como una experiencia autotélica (con valor en sí mismo) y no limitarlo a actividades que impliquen un pasatiempo y que sólo son accesibles para unas pocas personas. Pues el ocio, como derecho recogido -de forma implícita- en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (derechos de tercera generación), debe ser accesible para toda la ciudadanía.

De este modo, tal y como afirma Cuenca (2004: 293), “no se trata sólo de fomentar iniciativas o potenciar la participación”, sino también “de descubrir la diferencia entre ‘llenar el tiempo’ y tener una experiencia humana”, ya que esta tiene una mayor incidencia en las personas en tanto que implica un proceso de planificación, desarrollo y evaluación; es decir, se necesita que esta ‘nueva’ visión pedagógica del ocio empiece a estar más presente.

Ante estas dos realidades -lo comunitario y el ocio- es preciso que seamos capaces de vislumbrar la interrelación y retroalimentación existente entre ellas, de modo que no nos limitemos a una visión única y aislada de las mismas y aprovechemos el potencial que se deriva de su unión.

Esta cooperación entre ambas está justificada por la educación que, presente en todos los ámbitos de vida y a lo largo del periplo vital de todas las personas, se constituye como la ‘herramienta’ básica y fundamental que nos permite tomar conciencia “del mundo en el que vivimos, de sus posibilidades y limitaciones” (Burbules y Torres, en Melendro, 2010: 7), haciendo posible, también, que las comunidades se puedan desenvolver de forma integral, integrada y bajo líneas de equidad y justicia social.

De este modo, cabe mencionar la Educación del Ocio, en tanto que su finalidad es “aumentar las opciones, personales y comunitarias, para tener experiencias de ocio de calidad” (Cuenca, 2004: 15); es decir, influye tanto en el autoconocimiento como en la adquisición de habilidades que favorezcan relaciones abiertas con otras personas. Por ello, de cara a alcanzar tiempos y actividades que impliquen un ocio de calidad dentro de la sociedad global y capitalista en la que nos encontramos -dónde la manipulación de las personas se presenta como algo fácil y común-, el ocio y su educación nos invitan a huir de la homogeneidad, las masificaciones, el estrés y la impersonalidad.

Además, la Educación del Ocio se centra en la visión que las personas tienen sobre el ocio, en tanto que este no depende sólo de la cantidad, es decir, de la disponibilidad de tiempos y recursos, sino que también se debe valorar su calidad y su contenido.

Según la Asociación Mundial del Ocio (WLRA) la finalidad principal de esta educación es reducir las diferencias, de modo que se garantice la “igualdad de oportunidades y recursos”, por eso considera que esta debe “adaptarse a las necesidades y demandas concretas de los países y comunidades”, teniendo en cuenta sus particulares sistemas (sociales, culturales y económicos). Esto entronca con algunas de las características que definen el Desarrollo Comunitario, en tanto que se basa en la necesaria participación de todos los miembros de la comunidad que deseen formar parte del proceso de acción social, está dirigida a personas en situación de desigualdad social y las acciones que se emprendan deben partir de las problemáticas y carencias que detecte y demande la comunidad, evitando las imposiciones y los autoritarismos.

En base a esta perspectiva de igualdad social y equiparación de oportunidades, se le solicita “a la comunidad que fomente la educación del ocio en contextos idóneos para la formación, la rehabilitación y la integración”, así como que también oriente y conciencie “a los miembros de la comunidad en la supresión de las barreras que permitan a las personas vivir un ocio de calidad” (Cuenca, 2004: 277).

Según Espinosa (1995, citado en Cuenca, 2004: 279) las actividades de ocio repercuten positivamente en el desarrollo integral de las personas debido a los siguientes motivos:

- La mayor flexibilidad del aprendizaje no reglado, junto a las menores expectativas familiares y sociales.
- La posibilidad de alcanzar hábitos y responsabilidades diversas generalizables.
- El desarrollo de la sociabilidad a través de la participación.
- El desarrollo de actitudes positivas y lúdicas.
- La posibilidad de potenciar diferentes formas de expresión y comunicación entre distintas personas y en distintas ocasiones.

Todo ello nos lleva a hacer referencia a la Educación Comunitaria del Ocio entendida como la educación que nace desde la comunidad y que busca el “cambio de actitudes y hábitos comunitarios en beneficio de una paulatina implantación del derecho al ocio y el aumento de la calidad de vida” (Cuenca, 2004: 274) en esa comunidad. Además, pretende que las personas participen activamente en los espacios comunitarios, de forma que se impliquen en procesos de mejora y tomen conciencia de su realidad. Por ello, favorece la participación, la autorganización, la accesibilidad a los servicios y recursos, así como el emprendimiento de iniciativas creativas. De este modo, esta Educación contempla a los programas, servicios y centros (deportivos, socioculturales, turísticos y recreativos) de los municipios, así como también a todas aquellas organizaciones que lleven a cabo programas educativos y de formación.

Partiendo de una de las características del Desarrollo Comunitario, relativa a la existencia de objetivos comunes, uno de los motivos que justifican la necesidad de la Educación Comunitaria del Ocio es la falta de coherencia y coordinación a nivel general en las comunidades pero, sobre todo, entre las diversas instituciones que promueven acción de ocio en deportes, cultura, espectáculos, turismo, etc. Es decir, falta comunicación y una visión unitaria del ocio, que se centre en un desarrollo de las comunidades eficaz, eficiente y a largo plazo.

En esta línea, la propuesta de educación comunitaria de la WLRA se concreta en ocho líneas de actuación (Cuenca, 2004: 306-307):

- *Capacitación* de las personas y del grupo para aumentar la autoorganización y la calidad de vida durante el tiempo de ocio.
- *Accesibilidad* de todos los colectivos de la comunidad a las iniciativas que se lleven a cabo, de cara a disminuir los obstáculos y favorecer el acceso de todos y todas a los servicios de ocio.
- *Aprendizaje de por vida* como un objetivo posible de alcanzar.

- *Participación social* mediante la creación de redes sociales.
- *Disminución de impedimentos* mediante estrategias creativas que satisfagan las necesidades personales y comunitarias.
- *Inclusión* mediante el reconocimiento de los aspectos multiculturales, sociales, etc. que caracterizan a los diversos colectivos que conforman nuestra sociedad.
- *Responsabilidad cívica y moral* a través de la promoción de un ocio serio y responsable.
- *Preservación y conservación* de los recursos naturales y culturales mediante la concienciación y la sensibilización.

Teniendo en cuenta la realidad de dificultad social en la que se encuentran muchas personas en nuestra sociedad, la Educación Comunitaria del Ocio cobra especial interés, en tanto que las propuestas y las actuaciones parten de la identificación de problemáticas y necesidades y no se limitan a imposiciones autoritarias, sino que se basan en la participación activa de toda la ciudadanía, de forma que no sea un privilegio de unos pocos.

Por lo tanto, consideramos de especial relevancia hablar del ocio comunitario en relación a colectivos en vulnerables socialmente, como es el caso de la infancia y la juventud en contextos de riesgo, debido a los beneficios que éste tiene en la equiparación de oportunidades, en la integración social y en el desarrollo sociopersonal.

El ocio, al igual que la educación y la cultura, como algunos de los pilares que favorecen el desarrollo humano y una mejor calidad de vida comunitaria deberían ser accesibles a todas las personas independientemente de su condición (edad, sexo, raza, nivel socioeconómico, etc.). Por eso, aunque no sean la solución a todos los males, los tiempos de ocio bien planificados, tanto a corto, medio como a largo plazo, favorecen nuestro desarrollo y, sobre todo, si están acompañados de acciones, tiempos y espacios comunitarios.

De todos modos, a la hora de desarrollar actividades de ocio podemos encontrarnos con diversos obstáculos que impiden o dificultan que las personas las realicen. Estos impedimentos pueden ser, por una banda, barreras intrínsecas, aquellas que aparecen cuando la actividad ya se está desarrollando e impiden que este sea un ocio de calidad y, por otra, barreras extrínsecas, más relacionadas con las dificultades de acceso y participación (ambientales, actitudinales, arquitectónicas y ecológicas y de omisión) (Cuenca, 2004).

En relación a estas últimas y de cara a su supresión es imprescindible la implicación y concienciación de la comunidad, de modo que mediante las actitudes colectivas se facilite la desaparición de cualquier tipo de barrera, disminuyendo los temores y las inseguridades e iniciando experiencias de ocio positivas.

Actualmente, en nuestra sociedad la cultura juvenil del ocio se basa en el consumismo y en el individualismo, se trata de una concepción del ocio basada en el resultado y en la producción de bienes y servicios, en vez de abogar por un tiempo de

ocio comunitario que favorezca el desarrollo de identidad y sentimiento de pertenencia. Esto es así porque su entorno comparte y vivencia estos valores también.

Por lo tanto, es preciso que mediante la Educación Comunitaria del Ocio se lleven a cabo acciones que le den respuesta a esta situación. Esta no es una tarea sencilla en tanto que implica `ganarle el pulso` a los intereses de mercado, a los medios de comunicación, a la mentalidad y a los hábitos de la población, pero no debemos darnos por vencidos dados los resultados positivos que se derivan de su conquista: un desarrollo humano integral y enriquecedor y una mayor calidad de vida en nuestras comunidades.

La educación `eco-social` de los menores en contextos de riesgo como el horizonte al que debemos dirigir nuestros esfuerzos

En relación a la Educación Comunitaria del Ocio, nos parece de especial relevancia hablar de la educación eco-social, ya que el Desarrollo Comunitario parte de la sostenibilidad como principio ecológico y social, es decir, parte del Desarrollo Local como un tipo de desarrollo socioeconómico basado en el aprovechamiento sostenible de los recursos de cara a preservarlos para el futuro de sus descendientes, es decir, parte de la calidad de vida con prospectiva como el centro de sus objetivos (Caride, Pereira y Vargas, 2007).

Habitualmente cuando escuchamos el prefijo `eco-` pensamos en la naturaleza al relacionarlo con la ecología, el ecosistema, etc. No obstante, si reflexionamos, si nos dejamos llevar y nos atrevemos a romper barreras y jugar con las palabras podemos llegar a visualizar conceptos y, por lo tanto, contenidos innovadores y relevantes como puede ser el de la educación eco-social de la infancia y la juventud en situación de exclusión social. Esta interesante perspectiva de la que habla el profesor Miguel Melendro (2009: 443), hace referencia a la *“transformación de la realidad social desde la educación y desde un planteamiento `eco`: ecológico y sistémico”* que va *“más allá de lo meramente ambiental, y de lo simplemente social”*.

De este modo, el objetivo fundamental de la educación eco-social es favorecer *“que lo que los jóvenes excluidos aportan a la sociedad se encuentre en justo equilibrio con lo que reciben de ella”* de forma que se produzca un *“acceso equitativo de cada niño, joven y adulto a su legítimo lugar en el mundo”* (Melendro, 2009: 449).

Todos y todas escuchamos hablar alguna vez, en relación al medioambiente y los recursos naturales, del desarrollo sostenible como aquel que *“satisface las necesidades de la generación presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades”* (CMMAD, 1987).

En este sentido, si visualizamos el término sostenibilidad desde una perspectiva más amplia, seremos capaces de reflexionar acerca de uno de los propósitos que entendemos que busca la educación `eco-social`: evitar que las situaciones de

desigualdad social en la que se encuentran algunos/as menores se perpetúen. Para tal fin será necesario ofrecerles las herramientas necesarias para su inclusión social, de forma que no se comprometa a las siguientes generaciones a pasar por situaciones similares y se ponga freno a la expansión y `reproducción´ generacional de la realidad de dificultad social en la que viven algunos niños/as y jóvenes.

Esta mirada `eco-social´ nos permite ampliar nuestros esquemas mentales y, por lo tanto, afrontar y entender la intervención socioeducativa desde un punto de vista diferente (más amplio y enriquecedor), en tanto que la educación se entiende como un proceso que se desarrolla hoy pero que, también, está orientado al futuro. Es decir, es una tarea que se realiza en el presente pero que incorpora una mirada prospectiva, con carácter preventivo, de cara a una sociedad sostenible en el futuro.

De este modo, las acciones socioeducativas que se lleven a cabo no deben limitarse a paliar y `parchear´ la realidad pues así la problemática seguirá latente, por el contrario, deben partir de los fundamentos del Desarrollo Comunitario y, en la misma línea, de la Educación Comunitaria del Ocio, ya que es necesario un enfoque integral e integrado, multi- e interdisciplinar, donde estén presentes diversas perspectivas en el análisis de cada caso.

Embarcarnos en este desafío que supone partir de la sostenibilidad desde un punto de vista sociocultural, en el que el protagonista sea un colectivo en situación de vulnerabilidad social, adquiere un mayor significado si tenemos en cuenta que

“ser un excluido, un marginado, implica que no se puede participar, que no se accede a la toma de las decisiones sociales, políticas, económicas, de la sociedad en la que se habita. Que las decisiones sobre una parte importante de tu propia vida, de tu propio futuro, las toman otros. Que la realidad que te construye y en la que te construyes es `otra´ realidad” (Melendro, 2009: 444).

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Líneas de actuación en el trabajo socioeducativo con la infancia y la juventud en situación de riesgo y/o dificultad social: la misión de los educadores/as

Tal y como se ha ido poniendo de manifiesto, el tiempo y las actividades de ocio -tanto de carácter individual como colectivo- tienen un potencial importante en el desarrollo integral de las personas. Por ello se presentan como un elemento clave en la mejora de la calidad de vida, en general, y del colectivo de los menores que viven en contextos de riesgo, en particular. De este modo, es una realidad que el ocio -al igual que el Desarrollo Comunitario- favorece las relaciones sociales y, por lo tanto, la integración de las personas en su comunidad.

Todos los aspectos positivos que se derivan de este hecho como pueden ser vínculos afectivos seguros, el conocimiento de recursos sociales y/o institucionales a los que acudir, habilidades sociales y una mejor autoestima, entre otros, implica que debamos relacionar las actividades de ocio con la capacidad de resiliencia, entendida

como aquella que permite hacerle frente a las adversidades saliendo -en la medida de lo posible- fortalecidos/as de las mismas. Esta vinculación se debe a que mediante este tiempo se fomenta el optimismo, la capacidad de relacionarse y tener iniciativa, la creatividad, la independencia, etc., es decir, algunos de los pilares que sustentan la resiliencia. Todo este entresijo de vinculaciones positivas y de retroalimentación aparece reflejado en el gráfico 3.

Las posibilidades del ocio y el desarrollo comunitario como fuente de riqueza social y personal se presentan de especial necesidad en la infancia y la juventud en situación de dificultad social, ya que este colectivo se encuentra muchas veces en una realidad de soledad vincular y relacional. En ocasiones esto se debe a que estos menores no tuvieron la oportunidad de vivenciar un modelo de referencia positivo y protector, lo cual se agrava si a este hecho le añadimos la falta de un grupo de iguales, pues esta carencia vincular aumenta.

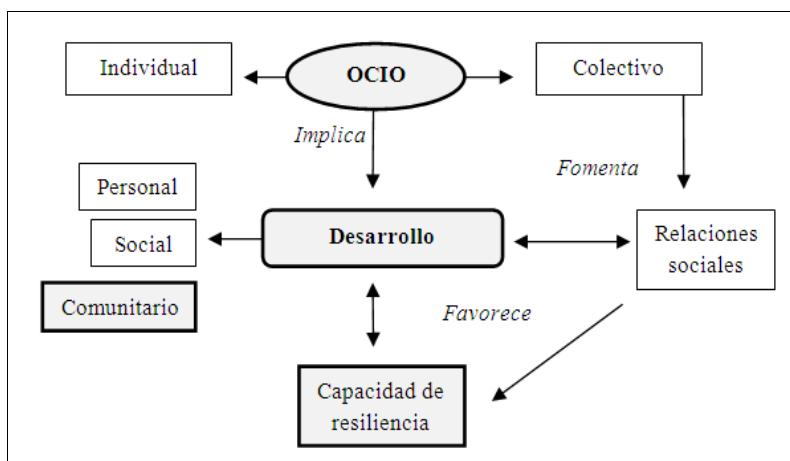


Gráfico 3. Repercusiones del ocio en el desarrollo sociopersonal
ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Todo esto adquiere una mayor importancia si partimos de la necesidad vital de los vínculos afectivos, pues no es posible una vida sin ellos. De hecho, *“toda persona prefiere tener una mala base de su pirámide a no tenerla, prefiere existir para otro, aunque este sea un maltratante, a no existir para nadie”* (Horno, 2009: 120), es decir, se trata de un modo para sobrevivir psicológicamente.

Por ello, a pesar de que no hay nada que se pueda predecir y, por lo tanto, no sabremos nunca con seguridad el tipo de relaciones y vinculaciones que se establecerán, lo cierto es que en el encuentro y la participación en tiempos y espacios comunes se favorece la oportunidad de conocer un mayor número de personas de crear y vivenciar nuevas experiencias mediante las que ir aprendiendo y construyendo una red social. Una vez más, no debemos olvidar la importancia de la participación activa de los/as jóvenes en este proceso, de forma que se sientan implicados y protagonistas del mismo.

Este es uno de los motivos principales que justifican la importancia de que se empiecen a valorar y a fomentar las actividades y el tiempo de ocio comunitario de este colectivo, por ejemplo, a través de la planificación de programas que se concreten tanto en iniciativas de participación comunitaria como de sensibilización sobre el carácter autotélico del tiempo de ocio. En todo ello, las políticas socioeducativas tienen un papel principal de cara a ofrecer, favorecer y garantizar que una nueva realidad social sea posible.

Así mismo, consideramos relevante que las acciones educativas que se emprendan no se limiten a aspectos compensatorios y paliativos, sino que son necesarias intervenciones integrales e integradas, ya que al igual que

“el resto de chicos de nuestro entorno, aquellos que se encuentran en dificultad para transitar socialmente con normalidad, que están abocados a un futuro comprometido y poco esperanzador, tienen derecho a recibir una educación -y nosotros el deber de ofrecérsela- que persiga los mismos objetivos que la que recibe el resto de la población juvenil” (Melendro, 2009: 445).

Las problemáticas que caracterizan al ocio de nuestros días pueden resolverse mediante un ocio de calidad que se corresponda con los nuevos tiempos. Pero no debemos creer que esto surgirá de forma espontánea, sino que *“los intereses económicos privados y los intereses ideológicos públicos hace tiempo que descubrieron el potencial de las experiencias de ocio”* (Cuenca, 2011: 39). Por eso, si queremos alcanzar un ocio integral, basado en la libertad y la solidaridad, que repercuta positivamente en el desarrollo sociopersonal, todos y todas tenemos una importante responsabilidad, pues debemos creer en este `nuevo ocio´ y vivenciarlo en la práctica.

Para tal fin, hay que comprender y profundizar en el significado real que tiene el ocio, es decir, dejar a un lado las concepciones que lo interpretan como un tiempo cualquiera y comenzar a estimar su potencial y su trascendencia, partiendo de una concepción del mismo como experiencia con valor en sí mismo (autotélica) que favorece la innovación social y potencia el desarrollo humano.

Esta debe ser una tarea compartida, ya que *“requiere la acción coordinada de los gobiernos, asociaciones no gubernamentales y asociaciones de voluntarios, industria, instituciones educativas y medios de comunicación”* (Carta Internacional para la Educación del Ocio, 1993); así como también precisa de la responsabilidad individual y toma de conciencia de todos nosotros como ciudadanos/as de una sociedad cada vez más `des-socializada´.

En relación al papel de la Educación Social en todo este proceso, cabe destacar que dentro de los seis grandes ámbitos de actuación que señala Caride (2005: 111-112), consideramos que cuatro de ellos están directamente relacionados con este ámbito de intervención, lo cual pone de manifiesto su heterogeneidad, ya que puede ser analizado desde diferentes campos de conocimiento.

De una banda la *Educación en y para el tiempo libre* (pedagogía del ocio) de otra la *Educación especializada* (pedagogía de la inadaptación social), pero no desde la perspectiva de las discapacidades sino de las dificultades de adaptación, inclusión e integración social. Así mismo, en lo que respecta al quehacer educativo en las políticas culturales y en el trabajo en comunidades locales, cabría hablar de la *Animación Sociocultural* y del *Desarrollo Comunitario*, así como de la *Educación cívico-social*, ya que esta se centra en la formación de valores esenciales para la convivencia y la ciudadanía, ofreciendo la posibilidad de ejercer el pleno ejercicio de los derechos y responsabilidades. Todo lo anterior implica que la educación, el desarrollo comunitario y el ocio son tres conceptos, acciones y realidades que caminan de la mano, aunque muchas veces se entiendan como entes aislados.

A continuación, y partiendo de los múltiples y diversos ámbitos de actuación de los profesionales de la Educación Social, vamos a centrarnos en sus funciones con los menores en contextos de riesgo. Su papel es fundamental, sobre todo, si tenemos en cuenta que cuando una persona está 'herida' como consecuencia de una circunstancia externa, su vinculación con el mundo está -de uno u otro modo- dañada. Esto no impide que pueda ser feliz, ya que es posible restablecer los vínculos mediante la presencia y el apoyo de otra persona; de ahí que dada la realidad carencial de los colectivos en situación de vulnerabilidad social, la tarea de los educadores/as sociales sea esencial.

De este modo, apostamos por la necesidad de no dejar a un lado los vínculos afectivos cuando hablamos de la relación educador/a - menor, pues si no estaremos limitando su quehacer profesional a ser vigilantes y guardianes de un espacio, olvidándonos de que entre las funciones educativas está la de favorecer el desarrollo integral de las personas con las que se trabaja, lo cual implica abordar la afectividad.

Esta necesidad del otro como elemento para hacerle frente a las adversidades, en cierta medida, se justifica partiendo de que "*si el mundo externo produjo una implosión traumática en el sujeto, el auxilio exterior de otro puede restituir la capacidad de recuperar el curso de su existencia*" (Melillo, Suárez Ojeda y Rodríguez, 2005: 74), sobre todo, si el hecho de encontrar tiempos y espacios compartidos permite adquirir y desarrollar un sentimiento de autoestima y pertenencia que fortalezca al individuo.

Normalmente desde que nacemos nuestras madres, padres y/o contexto familiar próximo son las primeras personas que satisfacen nuestras necesidades -ofreciéndonos amor y protección- y moderan nuestra angustia ante los peligros externos. Esta circunstancia que se le presenta al sujeto tempranamente, basada en la necesidad del otro para hacerle frente a las adversidades, permanece a lo largo de toda nuestra vida, favoreciendo el desarrollo de las fortalezas que constituyen la resiliencia.

En esta línea, partiendo de que mayoritariamente el contexto sociofamiliar de los niños/as y jóvenes en situación de dificultad social se caracteriza por ser un contexto con carencias educativas, problemas económicos, desestructuración familiar, violencias, etc., nos gustaría destacar la importancia de los educadores/as como tutores/as de

resiliencia que le ofrezcan a estos jóvenes las estrategias necesarias para hacer frente a su realidad, su pasado y su presente; siendo la afectividad en este proceso un elemento clave.

A pesar de que los educadores y educadoras no son los padres ni las madres de los chicos/as con los que trabajan, tienen una relevancia fundamental en su proceso educativo, en tanto que al convivir y/o compartir experiencias y tiempo con ellos/as son responsables de la transmisión de valores, normas, límites, derechos, deberes, etc.; es decir, muchas veces están obligados/as a desempeñar las funciones que normalmente llevan a cabo los progenitores y/o tutores/as legales. En este sentido, y partiendo de la perspectiva resiliente, es esencial tener en cuenta la importancia de estar acompañados/as por otra persona que sirva como punto de apoyo para superar las adversidades, por ello, estos/as profesionales son un elemento clave como `sostén´ de estos/as menores.

Dar sentido a la vida es un aspecto imprescindible en el proceso resiliente, el cual se consigue buscando un nexo de unión con la vida, donde el aspecto más básico es la necesidad del otro como punto de apoyo para la superación de la adversidad. Es decir, la seguridad se deriva de una base emocional equilibrada que, si no existió puede existir más adelante a través de otras personas que no tienen porque ser necesariamente familiares, pues el afecto no tiene límites. Lo que sí es importante es que la afectividad se pueda ofrecer de forma constante, de ahí la necesidad de que los tutores/as de resiliencia sean personas que van a estar cerca o presentes en la vida de aquellos jóvenes que los necesitan, y con los cuales han establecido una relación, pues de esta forma el distanciamiento no se vivirá como un fracaso personal.

Por ello, estos/as profesionales de la educación deberán promover la participación de los menores en diferentes actividades de su comunidad, dónde exista la posibilidad de conocer a diferentes personas, entre ellas también adultos, que se puedan constituir como personas de referencia para ellos/as.

Por lo tanto, partimos de la relevancia de que se produzca un cambio en las circunstancias del sujeto, de modo que cuente con el socorro de una persona que fomente sus capacidades y favorezca su autoestima y seguridad (tanto personal como con el entorno en el que se encuentra). Es decir, este auxilio, soporte y ayuda llevará implícito una transformación en el individuo.

De este argumento basado en la necesidad de `tener´ a una persona con la que compartir tiempos, alegrías, inquietudes, penas, etc. surge nuestra intención de relacionar la afectividad, la capacidad de resiliencia y el Desarrollo Comunitario con las actividades y el tiempo de ocio, siendo la educación en este proceso de unión el eje fundamental para garantizar un desarrollo enriquecedor y de calidad tanto a nivel personal como social.

Conclusión

Es curioso y al mismo tiempo preocupante observar las incoherencias que pueden depararnos la condición humana, ya que somos una ciudadanía teóricamente (sobre) informada y sensibilizada con las necesidades y problemáticas sociales, pero a la vez nos seguimos moviendo en estilos de vida caracterizados por el individualismo, la falta de empatía, el egoísmo, las pautas que marca la economía de mercado, el consumismo y la competitividad. Es decir, solamente con la información e, incluso con una buena formación, no es suficiente, siendo preciso que repensemos la organización actual de los tiempos sociales, ya que la cantidad y la calidad -entendida como enriquecimiento- no van de la mano, y que los gestionemos autónomamente, desde una perspectiva que esté en consonancia con una mejor calidad de vida y que repercuta en un desarrollo más integral e integrador.

Por este motivo deben emprenderse acciones a nivel socioeducativo que incidan en la toma de conciencia sobre la manipulación a la que estamos siendo sometidos/as, haciendo hincapié en el deseo que crea la publicidad en las personas y en la falta de seguridad, sentimiento de pertenencia e identidad que actualmente vivimos y que nos lleva a aferrarnos a las modas y a las 'nuevas necesidades' que crea el mercado como el modo de solventar estas carencias.

En esta línea, las intervenciones y las iniciativas comunitarias se presentan como una necesidad urgente y una solución idónea, sobre todo, si tenemos en cuenta los ejes principales sobre los que, según Úcar y Llena (2006: 38), se construyen los procesos de acción comunitaria: participación, concienciación, educación, empoderamiento y desarrollo. Cinco elementos que, actualmente, se nos presentan como los pilares básicos en los que deben sustentarse los procesos de cambio social, y que deben acompañarse de un proceso reflexivo previo sobre el modelo de sociedad al que queremos enfocar las intervenciones educativas, sociales y/o comunitarias, es decir, las transformaciones sociales.

Estas iniciativas deben surgir de lo próximo, de lo local, porque este tipo de respuestas parten de necesidades de la población y "*se asientan fundamentalmente en la movilización de lo Local por lo Local y por lo Global*" (Caride, Pereira y Vargas, 2007: 92), es decir, se inician desde lo local pero partiendo de un proceso dialógico entre lo local y lo global; lo que nos lleva a hablar de una necesaria y armoniosa 'glocalidad'. En este proceso hay elementos que no están a nuestro alcance como ciudadanos/as y no podemos controlar, impidiendo que el cambio sea real, es aquí donde la educación política, entendida como la apuesta por un modelo de sociedad democrático, que incentive la condición ciudadana y la participación social, tiene mucho que decir al respecto.

Con todo a pesar de que se tienen emprendido ciertas iniciativas encaminadas a la transformación social en esta temática, aún queda mucho por hacer, en este sentido hay que destacar positivamente las declaraciones, los acuerdos y los pactos entre

naciones que están encaminados a tal fin; un ejemplo, pueden ser los ocho Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), cuya finalidad es erradicar, o cuando menos disminuir, la pobreza extrema en el mundo para el año 2015. Todas estas medidas no dejan de ser un modo de poner a prueba la voluntad política, pero esta no es una tarea que dependa sólo de los jefes de Estado y de Gobierno, sino que es relevante que todos y todas a nivel particular sumemos esfuerzos y asumamos nuestra responsabilidad en las acciones positivas de cambio que en relación al ocio, al desarrollo comunitario y a los menores en dificultad se lleven a cabo.

Por lo tanto, al igual que los Objetivos de Desarrollo del Milenio, debemos entender la Educación Comunitaria del Ocio como una ruta de oportunidades, como un horizonte hacia el que nos dirigimos asumiendo que no será una meta que podamos conseguir a corto plazo, sino que, dado que se requiere de un proceso educativo y formativo previo basado en el esfuerzo y en la constancia, deben formularse como finalidades a medio y largo plazo.

Tenemos ya decidido el `destino´ hacia el que queremos dirigirnos, somos concedores/as de quiénes (profesionales, instituciones e investigadores/as) están caminando hacia él, así como también sabemos algunas de las `herramientas´ y equipajes necesarios para participar en esta aventura, que no es otra que la de contribuir a la construcción de una sociedad más justa e igualitaria que tenga en cuenta la situación de la infancia y la juventud en riesgo y/o exclusión social y parta del ocio como un tiempo favorecedor de una mejor calidad de vida. Con páginas que preceden estas conclusiones hemos dado un primer paso, y aún sabiendo que esta no será una tarea fácil, no podemos eludir que si todas las personas cooperamos y participamos podremos alcanzar nuestro propósito, individual y colectivamente.

Para finalizar, nos gustaría presentar unas líneas cargadas de contenido y significado, con las que Miguel Melendro (2009: 443-444) describe esta necesidad de cambio social partiendo de la realidad de la juventud en situación de riesgo y/o dificultad social; la claridad de sus palabras no da pie a modificaciones:

“Educar en los espacios más difíciles, con las personas que más lo necesitan, en los momentos más delicados y cargados de riesgos, en la vulnerable etapa de la adolescencia y el inicio de la juventud. Educar en uno de los puntos nodales del sistema, ese en el que se produce el tránsito a la edad adulta, a la sociedad del riesgo y de la globalización. Un punto sensible en el que la intervención orientada de educadores y trabajadores de lo social puede marcar un punto de inflexión en el comportamiento de las generaciones que nutrirán el futuro de esta sociedad. Interviniendo desde lo próximo, desde la solidaridad, en clave de sostenibilidad, asumiendo la responsabilidad de educar a las personas que más vulnerables se encuentran en un modelo social con elevados componentes de exclusión y manipulación. Unas personas que no pueden quedar en la periferia del problema, sino que deben ocupar el centro de nuestras miradas y de nuestras acciones”.

Referencias Bibliográficas

- Bauman, Z. (2003). *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Madrid: Siglo XXI de España editores.
- Caride, J.A. (2005). *Las fronteras de la Pedagogía Social*. Barcelona: Gedisa.
- Caride, J.A., Pereira, O.M. e Vargas, G. (2007). *Educação e Desenvolvimento Comunitário Local. Perspectivas Pedagógicas e Sociais da Sustentabilidade*. Porto: Profedições.
- Comisión Mundial del Medio Ambiente y del Desarrollo (1987). *Nuestro Futuro Común*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cuenca, M. (2004). *Pedagogía del Ocio: Modelos y Propuestas*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Cuenca, M. (2011). "El ocio como ámbito de Educación Social". *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 47, pp. 25-40.
- Cyrułnik, B. (2002). *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Barcelona: Gedisa.
- Horno, P. (2007). *Educando el afecto: reflexiones para familias, profesorado, pediatras...* Barcelona: Graó.
- Horno, P. (2009). *Amor y violencia: la dimensión afectiva del maltrato*. Bilbao: Desclee de Brouwer.
- Melendro, M. (2009). "Educación eco-social. Medio ambiente y sostenibilidad con jóvenes excluidos". En S. Yubero, J.A. Caride y E. Larrañaga: *Sociedad educadora, sociedad lectora. XXII Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 443-450.
- Melendro, M. (2010). "Presentación". *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*. 17, 7-11.
- Melillo, A., Suárez Ojeda, E.N. y Rodríguez, D. (2005). *Resiliencia y subjetividad: los ciclos de la vida*. Buenos Aires: Paidós.
- Nogueiras Mascareñas, L.M. (1996). *La práctica y la teoría del Desarrollo Comunitario. Descripción de un modelo*. Madrid: Narcea.
- Úcar, X. y Llena, A. (ccord.) (2006). *Miradas y diálogos en torno a la acción comunitaria*. Barcelona: Graó.

Webgrafía consultada

- Carta Internacional para la Educación del Ocio (1993). Asociación Mundial del Ocio (WLRA) <http://www.asociacionotium.org/wp-content/uploads/2009/03/carta-de-la-educacion-del-ocio.pdf> (Consultada el 02/01/2013).

30. GRAFITI, JÓVENES Y MAYORES HACIENDO BARRIADA.

Flores Domínguez Caro.

Víctor Amar Rodríguez.

Antenor Rita Gomes.

José Antonio Márquez Aguirre.

Resumen.

Esta comunicación relata la experiencia socioeducativa realizada con el programa “Entre jóvenes y mayores hacemos barriada”, que establece unión entre centro educativo, asociación de vecinos y barriada. A través del grafiti, que se establece como una herramienta educativa, se transmite a jóvenes en contexto de riesgo, una serie de valores. Este programa viene realizándose ya dos cursos y terminará en junio de 2014. Con esta práctica se pretende continuar la labor educativa emprendida con el alumnado más joven, participante desde dos cursos anteriores. Nuestra meta final es empoderar al joven sin que pierda el sentido de arraigo con las experiencias que los mayores le pueden transmitir, y así poder intercalar trabajo cooperativo y convivencia entre ambas generaciones. El objetivo de esta comunicación es difundir esta experiencia por haber sido muy positiva, reconfortante y de fácil extrapolación a otros contextos y situaciones.

Palabras clave: Grafiti, convivencia, empoderamiento, contextos de riesgo, adolescencia, mayores.



Introducción

Corren tiempos difíciles, donde los sistemas políticos tienen poco o ninguna credibilidad y donde sus propuestas propagandísticas, más que seducir aumentan la desconfianza social. Este malestar se hace extensible a todos los segmentos de la sociedad; pero no afecta a todos de la misma manera. Los diferentes grupos sociales o colectivos y, entre ellos, los jóvenes y mayores, demandan acciones prosociales y culturales. El grafiti es más que una simple pintura polícroma sobre un muro. En estos momentos, se rompen los estereotipos; por una parte de una juventud, que se deja llevar por los impulsos de la efervescencia juvenil y por la otra, de los mayores, anclados en un pasado que no siempre fue mejor. Con este tipo de acciones la barriada se convierte en un baluarte de acción para combatir los excesos de los políticos y para dar respuesta a las demandas de los jóvenes y mayores. Este será nuestro crisol de actuación. Un

contexto en continuo cambio, un recurso que ayuda a iluminar un muro redimensionando con cualidades éticas y estéticas y unos receptores que se han de tornar activos, pues no vale ser pasivos.

Son tiempos, también, donde la diversidad étnica y funcional (entre otros) son motivos de discordia, donde los niveles de crispación ideológica, política y social alcanzan cotas históricas y donde el estatus social, los modelos estéticos, la competencia, el individualismo o el dinero predominan sobre lo humano. Nos encontramos ante un conjunto de ingredientes donde el “YO” está por encima de todo y la preocupación por el “OTRO” y el “NOSOTROS” se deja en un segundo plano. El barrio, ya no es lo que era. La singularidad del prójimo se ha tornado por la excentricidad del prójimo. No nos miramos a las caras, tal vez porque no hay tiempo o ni tan siquiera recordamos cómo hacerlo. Una especie de ignorancia rezuma entre los muros de la barriada y han de ser los mismos habitantes del barrio los que tomen la iniciativa de llamar la atención a través de organización en vertical, en color, con mensajes y creando acciones directas por y para la comunidad. En este contexto actual de aparente desilusión, emana el entusiasmo de ver en el grafiti un objeto cultural, artístico y cargado de valores, capaz de transformar mentalidades, para seguir pensando, actuando y, como no podría ser de otra forma, sintiendo.

Las situaciones de conflicto y episodios violentos son difundidos constantemente, por los medios de comunicación, influyendo de forma directa en el conjunto de la sociedad, y muy especialmente, en los jóvenes que enojados con ésta, expresan su rechazo, utilizando diversas prácticas. Exigen de forma urgente, la creación de espacios alternativos que impulsen y faciliten la deseada emancipación juvenil. Por otra parte, las personas mayores, se sienten desplazadas pues sus formas de pensar y su momentos históricos han pasado. Las TIC, los cambios educativos y la transformación de la sociedad le hacen ser meros sustentadores económicos de sus familias. Asumen esas responsabilidades pero no se sienten felices de poder participar y poder vivir como les gustaría.

De esta forma sería una buena alternativa pedagógica que la juventud y los mayores pudiesen expresar sus sentimientos y derechos utilizando la pintura mural ya que de doble forma les estarían formando (estética y educativamente). Es legítimo oponerse contra lo que no está bien o no gusta. Por ello, se insistirá en la búsqueda de soluciones alternativas y creativas con las que podamos exigir nuestros derechos, pero también sabiendo que tenemos unos deberes que cumplir. Se establece por tanto un compromiso compartido entre todas las personas participantes en el proyecto.

No debemos olvidar que la personas del barrio son parte activa, directa y perteneciente a un grupo social, por ellos es imprescindible conocerlas y respetarlas, pues en la manera que lo hagamos estaremos preparados para generar en la barriada una mejoría de la convivencia usando sus muros para expresar en ellos el respeto y las exigencias de un grupo de personas que trabajan conjuntamente para mejorarlo.

La Universidad debe y tiene que ser una puerta abierta a estos valores; ya que el resultado del aprendizaje de los discentes, con el impulso de los docentes, harán que la sociedad se modifique y se cambie. Siempre, a lo largo de la historia, ha sido un órgano precursor e innovador que hace que las conciencias sociales cambien y/o se modifiquen. De hecho la Universidad de Cádiz a través del grupo de Investigación (Educación y Comunicación) -Educom- implementa el programa “Entre jóvenes y mayores hacemos barriada”. Anteriormente, lo hizo en un proyecto de tesina llamado “el mayor decide, el barrio mejora”. Entre los años 1999 y 2002 el proyecto ADENMA (aprendemos de nuestros mayores fue proyecto pedagógico estrella de la Unión Europea). Hagamos de la Universidad lo más universal posible. No sólo de quienes la pagan sino, también, de los que la sostienen socialmente. Por ello, lo relevante y novedoso de este proyecto de grafiti de la Universidad pasa de lo particular a lo universal. Nuestro compromiso por tanto es luchar por: Una universidad internivelar pero, asimismo, multicultural y, sobre todo, intergeneracional (VV.AA., 2002; García y Bedmar, 2003).

Por tanto es necesaria la actuación inmediata en el propio contexto de la investigación para así proceder cooperativamente y de forma horizontal a alcanzar los objetivos propuestos y, dónde no debe olvidarse el respeto al entorno y contribuir además, a su embellecimiento. De esta manera, tanto jóvenes como mayores, aprenderán a valorar, a comportarse, a respetarse y hacer una barriada digna.

Experiencia

Justificación

La sociedad, en estos momentos y en general sufre una constante transformación política, cultural y social. Estos cambios traen consigo signos evidentes de las reivindicaciones de los grupos históricamente discriminados o desfavorecidos. Este nuevo entorno requiere acciones educativas que sean capaces cambiar las percepciones y las estructuras para promover el desarrollo de manera amplia, conectada con las exigencias y compromisos socialmente compartidos. El papel de los educadores, es esencial, en este caso, va mucho más allá de presentar o transmitir el conocimiento: el profesorado es un agente promotor y gestor de las acciones comprometidas con el desarrollo de las personas. Para ello es necesario que la acción educativa salga a la calle y a pié de ésta promueva acciones sociales transformadoras tanto desde el punto de vista ético y estético. Nos encaminamos hacia una educación transformadora que pueda cambiar y mejorar las actitudes de las personas.

Una educación que se relaciona con el desarrollo social tiene en cuenta el contexto natural. Éste incluye, a su vez, los contextos políticos y culturales de las personas y deben ser tomados en cuenta para visualizar e implementar prácticas directas de formación, pues el alcance de estos objetivos van a dar lugar a nuevas iniciativas políticas, educativas y culturales. En este concepto se comparte la idea de la educación como un espacio de construcción de significados que también asume una nueva

dimensión epistemológica en la que el campo del conocimiento es un campo de la educación política y social que debe ser compartida con el colectivo. El aprendizaje desde esta perspectiva, es el resultado de un modelo en red, en el que el educador es una especie de mentor y organizador de las fuerzas constituyentes de una nueva realidad.

Las prácticas artísticas y sociales relacionadas con el muralismo, además de conectarse con otras formas de arte y de historia, traen consigo una serie de razones para su práctica como acción social con potencial formativo capaz de promover el aprendizaje significativo. Entre estas razones, podemos destacar:

a) La actualidad y el dinamismo de los mensajes - El muralismo es una arte con fuerte connotación social y forma parte decisiva del “ethos” contemporáneo que es visual por excelencia. Las imágenes con sus características de comunicación rápida, condensada y espectacular han servido para “integrar” a las masas a la modernidad. Las imágenes también, se encuentran en la película, en el ordenador, en la televisión, en libros, en revistas, en las calles, en los supermercados, en los vehículos, en el tráfico, en los bancos y espacios sin nombre creados para la vida moderna. El arte de las paredes es un buen ejemplo de esta cultura y la práctica educativa a través del grafiti es, de alguna manera, una forma de integrar a la juventud y su lenguaje en lo contemporáneo.

b) La conexión con el movimiento dinámico y social - La vida moderna se caracteriza, entre otras cosas, por el flujo, el espectáculo y lo diverso. El carácter efímero, el tránsito, la visualización rápida y sencilla, parecen ser características de la vida urbana contemporánea. En este contexto, el grafiti es una síntesis de este movimiento, ya que se ocupa de las cuestiones y demandas de ciertos grupos sociales mientras que es como un lenguaje propio al mismo tiempo.

c) El diálogo entre el “académico” y “no académico” - la primacía del conocimiento clásico, de inspiración en el modelo de fabricación, con las prácticas técnicas y mecánicas, aprobada por la educación formal hizo que se prepararan a las masas para el mundo del trabajo y de imitación de sabiduría de las clases dominantes. Este modelo de conocimiento, adoptado por la escuela hemos apartado el conocimiento en conocimiento escolar y “no escolar”; hemos apartado la cultura en la cultura y “no cultura”, el arte separado en el arte y “no-arte”. El trabajo de aprendizaje con el grafiti promueve la ruptura con estas dicotomías para entenderlo como arte social capaz de expresar la cultura y el conocimiento.

d) La promoción del conocimiento emancipador - Boaventura Santos (2000) reconoce dos formas principales de conocimiento de lo que llama: a) conocimiento-regulación y b) conocimiento-emancipación. El conocimiento-regulación (el colonialismo) avanza a partir del caos (la ignorancia) a la orden (saber), mientras que el conocimiento-emancipación progresa del colonialismo (ignorancia) para la solidaridad (saber). La solidaridad se entiende como vivir con lo diverso, con lo diferente. El grafiti por su carácter adversa y alternativa desde el punto de vista del lenguaje y del arte es, por excelencia, un representante legítimo de la diversidad cultural de nuestro tiempo, y

por lo tanto un representante de la diversidad que lleva a la producción de conocimiento emancipado y de la solidaridad.

e) La valoración del conocimiento ocupado - Cuanto mayor es la profusión visual en nuestra sociedad, más difícil se hace - en los medios comerciales de comunicación - la distinción de la política cultural que la sustenta. Con el grafiti tiene lo contrario: por tener una fuerte relación con el contexto y la historia del presente el grafiti contiene en si un cierto compromiso con las propuestas y visiones de los grupos que se concibe; son grupos habitualmente alternativas, nacidas de la diversidad.

La educación en riesgo de alguna manera es educar para el desarrollo. La educación para el desarrollo comprende los distintos temas y dimensiones de la vida humana como determinante del crecimiento y la sostenibilidad; incluye la participación y la conciencia global, como medio de inclusión y lucha contra las desigualdades. (BARZABAL y Rodríguez, 2013). Por lo tanto, para que se eduquen en riesgo, estamos trabajando hacia el desarrollo, ya que no hay desarrollo real sin promoción de la igualdad entre todos. El significado de esto para los países en desarrollo también se guía por la emancipación y la solidaridad. No es posible pensar en el desarrollo sin compromiso social, sin el reconocimiento y la valoración de la cultura, sin la continuidad de las prácticas educativas más allá de la escuela y sin la participación de la comunidad. Visto desde este ángulo, el trabajo de la educación para el desarrollo y la lucha contra el riesgo es fundamentalmente una propuesta de educación a la ciudadanía que requiere la continuidad y la participación de toda la comunidad. Por eso es muy importante en la educación en situación de riesgo y el desarrollo, la inclusión de las nociones de educación continua y de las comunidades de aprendizaje.

Antecedentes y contexto

La asociación de vecinos San Lorenzo del Puntal se pone en contacto con el grupo Educom de la Universidad de Cádiz para seguir trabajando en la misma línea que se venía trabajando en años anteriores con el programa ADENMA y con el programa “El mayor decide, el barrio mejora”. Se le presenta un nuevo programa: “Grafiti, jóvenes y mayores haciendo barriada”. Este programa se fundamenta en el trabajo conjunto de estos dos colectivos para que trabajando cooperativamente, de forma solidaria, respetando y valorando el aprendizaje que nos puedan transmitir, se genere un buen clima de convivencia y estabilidad en la barriada.

Dicho barrio de Puntales tiene unos antecedentes históricos singulares pues durante gran parte del siglo XX experimenta cierto hermetismo respecto al resto de la ciudad de Cádiz. De hecho, esta parte de la ciudad de Cádiz es considerada durante bastante tiempo una zona marginal con graves problemas en infraestructuras, servicios y equipamientos que las administraciones públicas pasan por alto.

La progresiva industrialización del barrio provoca el aislamiento de éste y toda la zona colindante contiene distintos tipos de industrias perjudiciales para la salud, como la central térmica o las empresas CASA y CAMPSA. Estas dos últimas incluso llegan a proceder a la instalación de conductos de gas bajo la barriada de Puntales con el consecuente riesgo para la salud de los habitantes de la zona.

Uno de los pilares clave en este barrio es su Asociación de Vecinos, fundada en 1969 y que se convierte en la primera asociación de este tipo en Cádiz, a la que se considera incluso como la primera de este tipo en todo el territorio español.

La premisa inicial de esta asociación está fuertemente vinculada al estado del barrio, que con sus deficiencias está urgentemente necesitado de una transformación de su realidad inmediata. Desde esta asociación se apuesta desde el principio por unas estrategias de motivación y apego de sus habitantes que ayuden a cambiar sus condiciones sociales, económicas e incluso urbanísticas.

El anhelo de esta asociación por el cambio, que perdura hasta hoy día, promueve una evolución continua que no se ha detenido en ningún momento desde su creación. Este ideal permanece bien anclado a la realidad inmediata del barrio y ocasiona un interés de crecimiento y adaptación a los tiempos actuales, siempre con el objetivo claro de trabajar por y para el beneficio de todos los vecinos y vecinas de Puntales.

Por todo esto, universidad y asociación mantienen una colaboración activa desde hace ya algunos años en diversos proyectos educativos que comprenden diferentes valores y conceptos como ciudadanía, cooperación, voluntariado, cooperación internacional, tutorización, prevención e intervención socio-educativa.

La universidad tiene presente que el alumnado pertenece a la sociedad y es ahí no sólo dónde comienza su formación, sino que seguirá inmerso en ella durante todo su desarrollo. Por su parte, la asociación sabe que la universidad es el lugar idóneo donde poder aprender y donde poder proyectarse social, educativa y laboralmente, y es por ello que se forma una colaboración tan estrecha que beneficie a ambas partes por igual.

En este entorno, universidad y asociación se unen en un solo proyecto bien definido y en el que establecen y diferencian claramente sus partes. Ambas entidades han trabajado y se han esforzado conjuntamente y así lo van a seguir haciendo por el bien del alumnado, el de sus familias, y, en definitiva, todos los habitantes del barrio de Puntales que colateralmente acaben siendo positivamente afectados por la iniciativa de la universidad y la asociación.

Desde la universidad se seguirá proyectando esta seña de identidad que avala que el trabajo de los docentes y la educación verá su propio beneficio en la educación de los futuros docentes el día de mañana y que a la larga revertirá en la educación del conjunto de la sociedad en general.

La idea parte de una formación holística e integral en la que los aprendizajes no se encuentren al margen de su realidad social o de su día a día, y es este concepto el que

se pretende alcanzar en este proyecto. Así, proporcionaremos recursos y herramientas a nuestro alumnado que ayuden a transformar y mejorar su contexto social y que repercuta de la mejor manera posible en su barrio y, por consiguiente, la vida de todos aquellos que les rodean. Además, se debe llevar al olvido el manido concepto del docente como transmisor de conceptos formales aislados de la realidad inmediata del alumno y pasar a una integración mucho más positiva para ambas partes. Hay que considerar necesario que la familia, universidad y entorno social establezcan una coordinación y así unan esfuerzos que reviertan en la mejora y el progreso de los más jóvenes. Todo esto ya lo establece Garrido (2009:4) que dice que:

“La función de la educación es la consecución de logros con significación personal por parte de quienes intervienen en ella, a la vez que se busca la mejora y la transformación social a través de un mayor compromiso de las personas en su entorno concreto y en el sistema global.”

La universidad por sí sola no puede cambiar completamente un barrio, una sociedad o su entorno más próximo, pero puede contribuir en la realización de una serie de mejoras y en la educación de aquellas personas que a la larga se encargarán de esas mejoras, proporcionando proyectos y programas que se orienten a los habitantes del lugar para que sirva de nexo de unión de todos los agentes implicados en ese cambio y mejora.

Grafiti en el barrio

El muralismo fue nuestra primera herencia cultural y de manifestación plástica. Ya desde el Paleolítico, nuestros antepasados, plasmaron sus vivencias en los muros de las cavernas. Durante toda la historia, el ser humano ha mantenido y transformado el legado cultural del muralismo, lo ha ido convirtiendo en una herramienta útil para muchos fines, entre otros; político, místico o religioso, decorativo, etc.

Dentro de estos grandes bloques y según Pierre Bourdieu, podemos destacar tres tipos de artes fundamentales:

- El arte publicitario, que solo pretende influir en los espectadores para favorecer el consumo.
- El arte por el arte, que es, el estilo y que a su vez es el equivalente al control de la estética y el rechazo a todo tipo de compromiso.

- El arte social, el cual permite interactuar con la sociedad empleando simbología y un lenguaje sencillo y claro, con temática general inspirada en los problemas y necesidades educativas y culturales de la sociedad.

Sin duda el bloque con el que profundiza nuestro proyecto es este último. Pues los discentes plasman, después de las sesiones teóricas, sus necesidades, tanto culturales, educativas, como sociales. Obtenemos unos resultados muy cercanos a la realidad, concretos y claramente definidos, pues contamos con una muestra real y actual. Sus problemas, sus compromisos y sus reivindicaciones son plasmadas en el grafiti, por lo que el barrio y su entorno la acogen como herramienta de cambio y de mejora.

El muralismo moderno urbano, sin duda, es ágil, está en continuo movimiento y se transforma. Es por esta razón que, entre otras que está concebido para ser contemplado por espectadores en movimiento. El discente, está en contacto con su tiempo, con su realidad y por ello debemos utilizarlo (empleada positivamente esta palabra) pues supone un acercamiento a su mundo, a su realidad. El profesorado se encuentra más cerca, también a esa realidad conocida de primera mano. Su implicación es así, más directa y el aprendizaje es mutuo.

El arte mural urbano expresa unas realidades diversas, que van desde lo más personal como las firmas del grafiti o tacs, hasta las manifestaciones de colectivos sociales que, están más cercanos a los problemas sociales en general. El conocimiento de estos problemas y de sus propias necesidades es enriquecedor y el resultado es que “ganamos todos y todas”.

El hacer que nuestros jóvenes, docentes, mantengan buenas relaciones, primero para sí mismos luego entre sus iguales y, en la misma línea, con todas las personas y con el entorno es el objetivo esencial para que una ciudadanía competente. Este aprendizaje es mutuo, tanto para los jóvenes como para los adultos.

El trabajo se realiza, cuatro horas al mes, teniendo dos más de planificación entre la presidenta de la asociación, la alumna de la UCA en práctica y la persona que dirige el programa. En estas reuniones se programan las actividades que surgen de los diferentes contenidos para conseguir así los objetivos planteados.

Objetivo de la experiencia

Hacer que el alumnado exprese sus expectativas, sus pensamientos, sus creencias y sus intereses, utilizando el grafiti como forma de expresión.

Ser parte de este objetivo general para ir describiendo otros objetivos operativos, que surgen en el mismo momento en el que trabajamos para conseguir el objetivo general.

Estos objetivos operativos se desglosan, por tanto en:

- Hacer que jóvenes y mayores expresen, sus expectativas, y sus intereses por el barrio utilizando el grafiti como herramienta de expresión.
- Cooperar y trabajar conjuntamente para que la barriada mejore.
- Valorar las individualidades de cada colectivo para generar experiencias que generen una buena convivencia.
- Aprender intergeneracionalmente,
- Adecuar el espacio del barrio más del agrado de jóvenes y mayores.
- Respetar y admirar ciertos espacios como partes imprescindibles del barrio y reconocer la participación que se ha hecho en ellos.
- Inclusión, coeducación, respeto y mejora de la convivencia en el barrio, al trabajar conjuntamente en un proyecto.
- Analizar y estudiar los cambios sociales y las expectativas de la juventud en la actualidad.
- Examinar y comprender los parámetros en los que se desarrolla la cultura de la juventud y de las personas mayores del barrio.
- Incluir este proyecto como intercambio de experiencias entre otras entidades y en otros países.

Contenidos

Los contenidos que se impartieron durante la ejecución de esta experiencia se subdividen en dos grandes bloques, que nunca se darían por separados, sino que por el contrario, serían transversales y complementarios.

En el primer bloque, los contenidos desarrollados son:

- El arte grafiti. ¿Qué es?
- Historia del grafiti.
- Artistas más destacados. Su implicación social, cultural y educativa.
- El grafiti como herramienta en la mejora de la convivencia.
- El barrio como espacio de unión, cuna de habilidades sociales y nuevos retos.
- El barrio como un espacio de desarrollo persona. Inteligencia emocional.

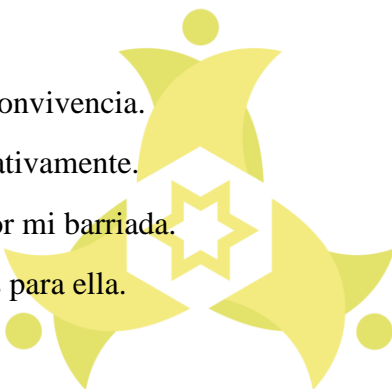
- El grafiti en el barrio.

En el segundo bloque:

- Boceto y pintura.
- Manejo del spray.
- Decoración en nuestros muros.

Se incluyen además de estos contenidos que se van a tratar durante el curso 2012/2013 y 2013/2014 se trabajan también:

- Vivir en paz.
- Generamos buena convivencia.
- Trabajamos cooperativamente.
- Conozco y paseo por mi barriada.
- Proyecto novedades para ella.



Metodología

Nos encontramos en una experiencia especialmente práctica, sin olvidar que los conocimientos teóricos son primordiales para la comprensión, más real y más cercana al grafiti.

La metodología empleada fue:

- Directa.
- Precisa.
- Novedosa.
- Participativa.
- Transversal.
- Colectiva y a la vez individual.
- Genera investigación.
- Agente de cambio.

Público destinatario

El alumnado en general, el profesorado, los mayores, el barrio y, no olvidemos que la implicación con otras entidades, nos hace tener más amplitud de miras, pues la juventud es la que empapa y manifiesta sus realidad. Es muy positivo extender el proyecto a otras entidades para que esta diversidad enriqueciera la experiencia.

El público destinatario es, a la vez, todas aquellas personas que contemplan la obra terminada, y que comprenden l resultado final, tanto a nivel pedagógico., como educativo-social.



Ilustración 1. Jóvenes y mayores.

El alumnado que participa cursa primaria, secundaria, bachillerato, ciclos formativos medios y superiores y grados. Las edades comprendidas de éste son desde 11 años a 21 años. Como puede verse en la ilustración 1.



Ilustración 2. Desarrollo de actividades.

Las personas mayores que intervienen, que viven y que trabajan en la barriada comprenden las edades entre 50 a 83 años. Como puede verse en la ilustración 2.

El alumnado que hoy está participante en este taller eran los que cuatro años antes empezaron a trabajar en el proyecto de tesis “el arte mural: el grafiti como herramienta de inserción escolar y mejora de la convivencia”. Este alumnado, proveniente del centro Nuestra Señora de Lourdes de la barriada de Puntales, presentaba perfiles absentistas, de exclusión social y con problemas de convivencia. Con la implementación de este proyecto, se reeducaron estas conductas, favoreciendo un mejor clima de aula y escolar, así como una mejor participación en la vida social, cultural, educativa de la barriada.

Conclusiones

La experiencia ha resultado muy gratificante, en ningún momento exenta de esfuerzo, ya que no sólo hablamos de la atención directa sino de la indirecta que supone un gran trabajo de coordinación de propuestas y organización de las mismas, ya que al mismo tiempo supone que hay que mantener informado, motivado al grupo y paralelamente llevar un trabajo al uso tradicional a través de un libro que se está elaborando con el desarrollo de las sesiones y a través de medios informáticos para llevar el seguimiento y control de la actividad. Todo ello merece la pena, por la originalidad de la práctica, por la innovación que supone la propuesta, por ir más allá de la instrucción formal, por ser un aprendizaje inherente y por la posibilidad de enriquecernos como personas, en la línea de la psicología de la felicidad.

A lo largo de la presente experiencia se ha intentado defender una idea sumamente simple en apariencia: **“El arte mural como herramienta mejora de la convivencia intergeneracional”**, pero compleja en lo que atañe a su organización y su aplicación. Una experiencia a la vez motivadora, excitante, novedosa, no exenta de dificultades y que ha supuesto un reto constante personal y profesional.

El simple hecho de transmitir una práctica educativa que supone una fuente de recursos posteriores que enriquecen tanto a la juventud como a los mayores, ha originado una comunicación circular de la que todas las personas implicadas hemos salido fortalecidas, motivadas y empeñadas en que la cooperación entre ambos colectivos:

- Repercute en el bienestar de las personas participantes.
- Facilita la comunicación entre iguales y mayores.
- Fortalece el respeto y la comunicación entre jóvenes y mayores.
- Los jóvenes y mayores se ven realizando algo que le motiva.

- El empoderamiento para realizar la actividad le ha supuesto sentirse partícipe de su propio aprendizaje.
- Aprender respetando la diversidad del resto de sus iguales y de los mayores.
- El aprendizaje creativo ha sido el detonador para originar nuevas y diferentes estrategias.
- Tanto jóvenes como mayores, parten de unos intereses propios y empieza a abrazar que el trabajo cooperativo, el apostar por una herramienta construida entre todos y todas y que beneficie a todo el barrio.
- El conocer que el proyecto, al principio de poca difusión, es percibido por la comunidad educativa a mayor escala y su interés por él va creciendo, supone para las personas pioneras un reto y a la vez un acierto didáctico.
- Tanto jóvenes como mayores se sienten portavoces de lo que hacen y se sienten orgullosos con el resultado.
- El respeto a las normas es una constante, con lo que se afianza el compromiso personal y el respeto entre sus iguales e intergeneracionalmente.
- El sentir útil y necesario tanto a jóvenes como mayores, provoca en ellos y en ellas una sensación de agrado y de no defraudar a quien ha puesto la confianza plena en sus personas.
- El hacerle partícipes tanto a jóvenes como mayores de unos pensamientos positivos y que garanticen que no es falso lo que se le está pidiendo, hará posible que sucumba en una explosión de querer hacer las cosas mejor, de pertenecer al grupo, de respetarlo, de no provocar enfrentamientos, de aprender de los fracasos..., que, en resumidas cuentas, los va convirtiendo en mejores personas.
- Fundamentar que la pedagogía de contrato es eficiente y necesaria. A la vez estudiar y profundizar en el contrato didáctico, en sus aplicaciones y sus tipologías, hacen que el profesorado que realiza la acción esté alerta y atento a las nuevas realidades educativas.
- Es una manera de estar innovando y de ir acercando a los barrios prácticas educativas.
- Utilizando y conociendo un mismo objetivo que, en estos momentos es necesario, tanto jóvenes como mayores adoptan un enfoque globalizador que facilita que el conjunto de esfuerzos dedicados a sacar adelante este proyecto, se orienten en una sola dirección con lo que se obtienen unas finalidades concretas.
- La reflexión obtenida de los grupos de trabajo han servido para concretar cuáles son los elementos básicos necesarios para llevarlos a término de una manera satisfactoria.

- Tanto a jóvenes como mayores se ven en la necesidad de crear, ordenar y embellecer el entorno de su barrio, con lo que la cooperación y el trabajo en grupo es un buen sistema para orientar, a estas personas, el empeño de construir entre todas una ciudad mejor y un entorno respetuoso con el medio ambiente.

- Sin quererlo se ha provocado, con la experiencia, una comunidad de aprendizaje, barrio con el que muchos y muchas soñamos. El barrio es un lugar dónde las personas que participan están motivados y motivadas para aprender, donde la implicación de todas las partes va más allá de la participación en él por separado.

Para finalizar, resaltar que el proyecto de grafiti como herramienta educativa sigue ampliándose en la zona, estableciendo nuevos lazos con asociaciones así como con la Universidad de Cádiz y la Univesidad Estatal de Bahía en Brasil.

Referencias Bibliográficas

Alcántara Garrido, M.C. (2009). *La importancia de la educación*. Revista Digital Innovación y experiencias educativas. Granada.

Barbazabal, L.T. y Rodríguez, J.M. (2013). *Medios de Comunicación social y redes en educación para el desarrollo*. Revista Hachetetepe 7. Educación y comunicación para el desarrollo. Grupo Educón. Facultad de Educación. Universidad de Cádiz, pp. 39-54.

Montero, I. y Bedmar, M. (2003). (Coord.,) *La educación intergeneracional: un nuevo ámbito educativo*. Dikynson. Madrid.

VV.AA. (2002). *Hacia una pedagogía intergeneracional*. Madrid: Dikynson.

Santos, B.S. (2000). *A crítica de razão indolente: contra o desperdício da experiência*. 2ª ed. São Paulo: Cortez.

31. VIVIENDO LA MÚSICA CON VVVV Y MAKEY-MAKEY

José Antonio Márquez Aguirre.

José Carlos Ferrer Hernández.

Cristina Iglesias Alférez.

Mercedes Escarcena Pérez.

Miguel González Otero.

Sara Román García.

Resumen

La presente comunicación recopila la experiencia piloto desarrollada conjuntamente por el Laboratorio de Sonido de la Universidad de Cádiz y la Asociación Cardijn, con el fin de conectar con la realidad de los menores en contexto de riesgo de la zona a través de la música y las nuevas tecnologías. Realizamos dos sesiones sobre música y creatividad con dispositivos electrónicos Makey Makey y software libre, en la que el grupo participante además de crear instrumentos musicales no convencionales, desarrolla valores de cooperación, aceptación y superación. La música se establece como hilo conductor capaz de proporcionar herramientas de expresión, comunicación y desarrollo personal a la par que posibilita la inclusión de cualquier colectivo. Estas sesiones nos sirven para tener un primer contacto con los jóvenes y para desarrollar una propuesta más amplia a desarrollar con un grupo mayor.

Palabras clave: Inclusión, música, nuevas tecnologías, creatividad, software libre.

Introducción

Vivimos en una sociedad diversa, en la cual cada persona produce un impacto real en la vida de los demás con sus circunstancias, sentimientos y sueños. Esta diversidad muchas veces no es apreciada como algo positivo, y se tiende a homogeneizar desde una perspectiva reduccionista. Es importante aunar esfuerzos para conseguir, tal como propone Echeita, el progreso hacia una sociedad más tolerante y respetuosa con la diversidad, más pacífica y próspera, más democrática e inclusiva. (Echeita, 2002).

Nuestra iniciativa, utilizar la música unida a las tecnologías de la Información y la Comunicación para favorecer la posibilidad de expresión, comunicación e integración de jóvenes en contextos de riesgo, es un ejemplo más de cómo se puede poner freno a procesos de exclusión que se producen día a día en nuestro entorno más cercano.

La colaboración entre profesionales de la Universidad de Cádiz, ligados al Laboratorio de Sonido de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UCA, y de la Asociación Cardijn, expertos en el trabajo con jóvenes en contexto de riesgo, ha permitido realizar la experiencia que se presenta en esta comunicación, entendiendo que, tal como indica Robert Barth, “las diferencias encierran grandes oportunidades de aprendizaje” y pueden ser útiles y contribuir a la mejora de la educación, porque lo que pueden aportar las personas a través de sus diferencias individuales, constituye “un recurso gratuito, abundante y renovable” (citado en Echeita, 2007:95).

A lo largo de la presente comunicación se muestra la experiencia llevada a cabo en la Asociación Cardijn los días 15 y 16 de Noviembre de 2013, organizada en una serie de apartados diferentes, comenzando por una introducción, un acercamiento hacia las dos instituciones colaboradoras, explicitando las características de los participantes, desarrollando las actividades planteadas a lo largo de las dos sesiones que conforman la experiencia, y terminando con los apartados de resultados y conclusiones.

Experiencia

Fundamentación Teórica

Creemos importante establecer los principios teóricos que nos han movido a realizar esta experiencia en la que el principal motor ha sido la inclusión de los y las jóvenes que se encuentran en exclusión o en riesgo de ella. Para ello, pasamos a definir el concepto de inclusión y cómo lo hemos ido desarrollando a través de la música y de las TIC.

De la exclusión a la inclusión

Cuando hablamos de *exclusión social* hay que determinar en primer lugar que nos referimos a grupos de personas y a la sociedad; y en segundo lugar al concepto de que hay un grupo que excluye a otro, un grupo que le niega la posibilidad de pertenecer a él o que simplemente descarta a otro grupo. Se podría decir entonces que hay quienes están dentro y quienes están fuera.

Según la RAE *exclusión* proviene del verbo *excluire* que entre sus dos primeras acepciones incluye: Quitar a alguien o algo del lugar que ocupaba; descartar, rechazar o negar la posibilidad de algo.

Todos y cada uno de nosotros puede vivir un proceso de exclusión en algún periodo de su vida, ahora bien, es cierto que existen varios colectivos especialmente más sensibles a ese proceso de exclusión. Podríamos clasificarlos en estas categorías:

- Menores.
- Jóvenes.
- Personas con diversidad funcional.
- Personas de diferente etnia o religión.
- Mujeres.
- Personas mayores.
- Personas LGTB (siglas que designan colectivamente a lesbianas, gais, bisexuales y personas transgénero).
- Personas drogodependientes.
- Población inmigrante.
- Personas sin hogar.
- Solicitantes de asilo.
- Población reclusa.

Puede darse el caso de que una persona pertenezca a varios de estos colectivos simultáneamente y entonces el riesgo será mucho mayor ya que puede producirse el fenómeno de doble/triple/cuádruple exclusión.

En este artículo centraremos nuestra atención en dos de los grupos anteriormente mencionados: Los menores y los jóvenes. Éstos se encuentran en riesgo de exclusión, principalmente porque pasan por una etapa de su vida con innumerables cambios, están en pleno desarrollo. Los cambios físicos producen inseguridades y problemas con la autoestima; además el aumento de edad conlleva la exigencia de un mayor nivel de responsabilidad y seriedad.



Por otro lado no podemos olvidar que la situación actual afecta especialmente al colectivo de jóvenes ya que, para que éste pueda ser autosuficiente y emanciparse, necesita un pleno acceso al mercado laboral. La situación de desempleo o de empleo precario e intermitente, cada vez más usual en las familias españolas conlleva que una persona sea la responsable de los ingresos de la unidad familiar o que haya familias que no dispongan de ingresos para poder afrontar las necesidades familiares, situaciones difíciles de afrontar que aumentan la desigualdad social y crean una situación de indefensión entre los jóvenes.

La Asociación Cultural Norte Joven, 2000 (citado en Manzano, 2008:52) establecía el perfil de estos jóvenes con las siguientes características:

- Edad comprendida entre 14 y 25 años.
- Proceden de familias desestructuradas con muy bajos niveles socioculturales y económicos (abandono/sobreprotección).

- Presentan un historial recurrente de fracaso escolar (y muchas veces personal) que incide en su autoestima y su motivación.
- Evidencian indefensión aprendida para enfrentarse al aprendizaje, a las relaciones interpersonales, a la búsqueda de empleo y, en general, al mundo adulto.
- No muestran habilidades para el “éxito”, es decir exhiben poca motivación de logro, baja tolerancia a la frustración, poco control de las situaciones, etc.
- Cuentan con escasas oportunidades de aprender los patrones básicos de comportamiento social adoptado.
- Presentan desventaja sociocultural sostenida, patrones de relación familiar inadecuados y subdesarrollo de capacidades básicas.
- No han tenido modelos de comportamiento adecuados (social, laboral, etc.).
- Tienen preconcepciones negativas sobre el trabajo y los empresarios, asimilando trabajo a explotación y aburrimiento.
- Han sido “educados” en la calle con roles sociales agresivos y bajo la ley del más fuerte.
- Viven experiencias de consumo de alcohol y/o drogas.
- Aumentan los jóvenes excluidos pertenecientes a minorías étnicas o culturales (inmigrantes, cultura gitana).

Es importante por tanto tener muy presentes los posibles riesgos para estos colectivos. Las características que hacen que los dos grupos elegidos para nuestro estudio sean considerados sensibles a la exclusión, lleva consigo una serie de consecuencias como pueden ser: pobreza; acoso; drogodependencia; abandono escolar; rechazo; desmotivación ante el trabajo o estudios; conductas disruptivas, entre otras.

Se deben tomar medidas que actúen frente a ese proceso de exclusión social y apuesten por la inclusión. Estas medidas requieren la participación de la sociedad, luchando por los derechos, fomentando interrelación e intercambios para conseguir compensar las desigualdades, para que todas las personas vivan dignamente. En palabras de Echeita:

“La importancia de seguir aunando esfuerzos para tratar de progresar (...) no lo es tanto por la bondad intrínseca de la iniciativa, sino como prevención y freno a los fortísimos procesos de exclusión a los que, cada vez capas más amplias de nuestros conciudadanos y tristemente países enteros, están abocados a no producir un importante cambio hacia una sociedad más tolerante, respetuosa con la diversidad, pacífica y próspera, esto es, más democrática y si se me permite más inclusiva”. (Echeita, 2002:75)

Caminar hacia una sociedad más deseable, necesita, como plantea Echeita, esfuerzos colectivos a favor de la mejora de situaciones extremas que viven hoy en día miles de familias.

Desde el campo de la educación, conceptos como la diversidad, interculturalidad e inclusión adquieren una gran importancia, y nos han guiado en nuestra propuesta de actuación, que utiliza la innovación metodológica y las tecnologías para lograr una experiencia práctica con menores en contexto de riesgo, en la que la música se presenta como vehículo de aprendizaje, convivencia, comunicación e inclusión social.

El papel de la música en la inclusión

La música es un lenguaje universal que nos sirve como hilo conductor para enlazar a personas y unirlos. La música no excluye sino incluye, ya que como sabemos, para crearla o interpretarla es necesaria la interacción directa entre los componentes para alcanzar un equilibrio y objetivo común. Pero, tratándose de un área artística, no existe ningún tipo de competencia rival, sino más bien un afán de mejora colectiva por mostrar una creación a otras personas con el único fin de transmitir una visión particular de sentimientos, sensaciones, conceptos, etc. En definitiva, es una expresión artística sin barreras.

Además de la sensación de cohesión, no debemos dejar de lado que como cualquier proceso creativo, nos induce a sacar individualmente parte de la personalidad, pensamientos, vivencias y estados de ánimo, dando lugar a un constante conocimiento y control de nosotros mismos. Por ello, se trabaja con las particularidades personales, puesto que permite participar a cualquier persona sin conocimientos musicales e instrumentales previos, a gente de distintas culturas, lenguas o a personas con diversidad funcional, haciendo inclusive más rica e interesante la música con la interacción de todos estos factores, fundamental en esta experiencia.

Centrándonos en la parte pedagógica musical inclusiva de nuestra actuación, hemos trabajado el ritmo y la pulsación, unidades indispensables para el desarrollo de competencias musicales y que según palabras del músico y pedagogo J. Dalcroze (1915):

“(...) es, el orden, la medida en el movimiento y la manera personal de ejecutar ese movimiento. El estudio del ritmo debe llevar a que nos conduzcamos de una manera individual en todas las manifestaciones de la vida”.

No obstante, y siguiendo con los argumentos anteriores, se potenció también las características individuales a través de la discriminación auditiva prestando atención a las cualidades sonoras, creando así las bases de la memoria auditiva como parte de la audición interior.

Por otra parte, utilizamos la improvisación y la agrupación musical como medios para favorecer y desarrollar ciertas actitudes en los participantes, tales como:

- La autoafirmación y la capacidad de comunicación.
- La confianza en uno mismo y en los demás.

- El sentimiento grupal y de comunidad.
- Toma de decisiones.
- Valoración del propio cuerpo como instrumentos de expresión y comunicación.
- Descubrimiento del potencial musical.

El papel de las tecnologías de la información y la comunicación en la inclusión.

En el momento histórico en el que nos encontramos, disponemos de una gran cantidad de recursos tecnológicos que nos pueden ayudar a mejorar las prácticas que realizamos y a partir de ellas atender mejor a la diversidad en nuestro entorno.

Preparar las actuaciones teniendo en cuenta las personas con las que nos vamos a encontrar es un aspecto muy necesario, para conseguir que cada una, con sus características y ritmos, se sientan importantes e imprescindibles dentro del grupo. Especialmente si estamos trabajando con jóvenes.

Las tecnologías, pueden permitirnos trabajar la misma cosa de maneras diferentes, crear, innovar, encontrar diferentes formas de solucionar un problema, contactar con otras personas que se encuentran en nuestra misma situación, entre otras muchas cosas que hacen posible modificar las actuaciones tradicionales y/o poco motivadoras.

Actualmente, los jóvenes se encuentran con cantidad de información que llega desde distintos medios, utilizar los instrumentos que conocen y mostrarles cómo pueden sacar partido de ellos y los diferentes usos que les pueden dar, garantizará la conexión y el acercamiento a su realidad. Además, mostrándole instrumentos nuevos, poco conocidos y con los que se puedan expresar, aumentará el nivel de competencias e incitará a realizar actividades para las que a priori no estaban muy interesados.

Dentro de la perspectiva inclusiva, se encuentra el movimiento del Diseño para Todos o el Diseño Universal compuesto de siete principios:

1. Principio: uso equiparable.
2. Principio: uso flexible.
3. Principio: simple e intuitivo.
4. Principio: información perceptible.
5. Principio: con tolerancia al error.
6. Principio: que exija poco esfuerzo físico.
7. Principio: tamaño y espacio para el acceso y uso.

Estos siete puntos permiten el acceso a materiales, prácticas, actuaciones, etc. de un gran número de personas, consiste en tener en cuenta a las personas y adaptarse a su singularidad y hacer lo posible para que todos tengan un lugar. Esto es de máxima importancia, ya que sólo creando espacios donde la diversidad sea un aspecto positivo,

que nos hace grande, conseguiremos sentirnos únicos e importantes y esto es necesario en los jóvenes que se encuentran en una edad de cambio, donde se muestran muy inseguros y pueden no encontrar su lugar.

Las tecnologías permiten intercambio de información y prácticas, con las que se consigue una gran red de contacto que permite nutrir nuestras realidades.

Nuestra apuesta: VVVV, Tinkering y Makey-Makey como dispositivo inclusivo



Fotografía 1: Tinkering

Cuando hablamos de Tinkering, estamos hablando de “cacharrear” o “juguetear”. Este término surge en Estados Unidos de la mano de Frank Oppenheimer, uno de los creadores del Proyecto Manhattan. Esta idea tenía que ver con que la gente pudiera disfrutar de las cosas en un nivel más profundo y aprender jugueteando. Con el tinkering, se trabajan conceptos, competencias y valores en un entorno experimental dónde las personas implicadas son protagonistas del proceso de aprendizaje. Como vemos en la fotografía 1.

“Más allá de la improvisación, el tinkering y (...) las investigaciones indican que uno de los rasgos de las lecciones que son efectivas motivando la participación del estudiante es el modo en el que los recursos que están disponibles, particularmente los recursos humanos, son utilizados para apoyar el aprendizaje. En particular, hay fuertes evidencias del potencial de las aproximaciones que motivan la cooperación entre estudiantes para crear condiciones de clase que puedan también maximizar la participación, mientras que al mismo tiempo se logran altos niveles de aprendizaje para todos los miembros de una clase (e.j. Thousand, Villa & Nevin, 1999; Johnson & Johnson, 1999; Johnson, Johnson & Holubec, 1998)” (Ainscow, 2012:58)

Ofrecer múltiples formas de representación, acceso y motivación, hace posible que las personas participantes disfruten de una experiencia de aprendizaje significativa, que además de trabajar determinados contenidos, los enriquezca y motive.

“Por lo tanto, siempre ha sido natural y obvio para mí que la experiencia personal auténtica es crítica. Para ofrecer este tipo de oportunidades para los estudiantes sigue siendo mi prioridad como educador. He llevado a cabo este tipo de educación desde hace años y he visto funcionar excepcionalmente bien en nuestros Talleres de Ciencia de la Comunidad y los sitios que servimos. He visto a maestros tirando fuera admirablemente ante las sofocantes restricciones en sus aulas”. (Ainscow, 2012:23)

Además la oportunidad de establecer una actividad más flexible, en un entorno no formal ayuda a salirnos de las restricciones que nos encontramos con el curriculum estándar oficial, diseñado para dar respuesta al alumnado modelo sin atender a sus particularidades.

Aspectos técnicos

En cuanto a los aspectos técnicos que hacen posible la puesta en práctica de las distintas actuaciones, hemos creado instalaciones interactivas para la realización de las dinámicas de ambas sesiones.

Dichas instalaciones constan de: vídeo proyecciones que se adaptan a las superficies (vídeo mapping), pudiendo generar interactividad visual en cualquier espacio (suelo, caras de cajas de cartón, tatami interactivo, etc.). Para ello, hemos trabajado en dos niveles:

- **Software:** Mediante la plataforma de programación VVVV (<http://vvvv.org/>).

El principal motivo que nos ha llevado a utilizar esta plataforma, es que es una herramienta de programación multipropósito, con licencia gratuita para proyectos de experimentación (uso sin fines comerciales). Dicho software, nos ha permitido desarrollar aplicaciones musicales interactivas que se adaptarán a cada una de las dinámicas, obteniendo un control absoluto tanto de las proyecciones, como de los sonidos utilizados y la lectura de los actuadores, accionado a través de los dispositivos Makey Makey.

- **Hardware:** Nos hemos basado en el dispositivo Makey Makey (<http://www.makeymakey.com/>).

Esta placa, a su vez, está basada en el dispositivo Arduino Leonardo, cuyo diseño y plataforma es abierto también. Al ser un dispositivo OPENSource hemos podido modificar el código fuente interno para ampliar y adaptar la respuestas de los Makey Makey a nuestras necesidades específicas.

Finalmente, todo esto es accionado mediante elementos construidos con materiales conductores (plastilina, papel aluminio, objetos metálicos, pan de molde, grafito...), realizados por los usuarios del taller, aplicando los principios del tinkering.

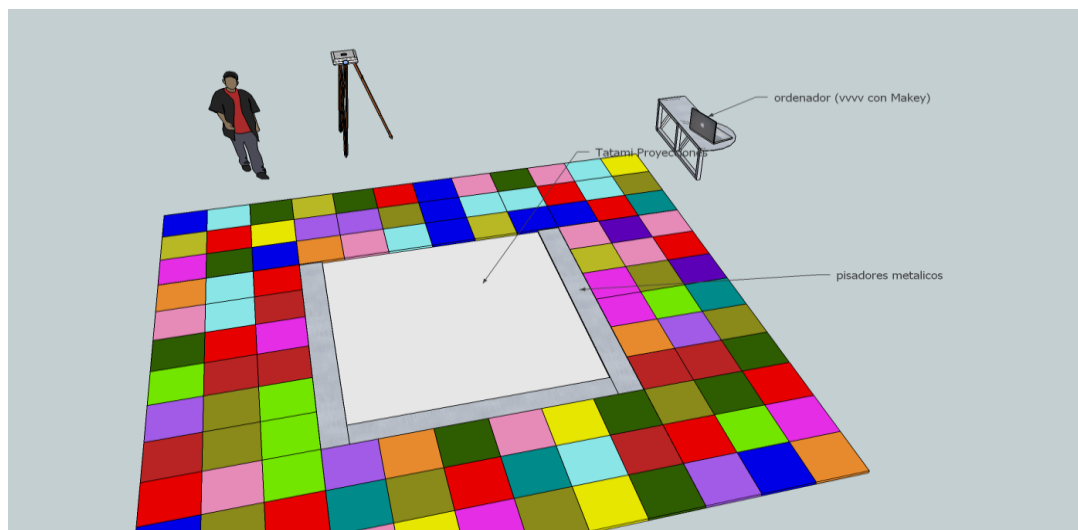


Figura 1 [Modelo virtual](#)
Contextualización

Las personas que hemos participado en esta actividad, pertenecemos a dos organismos diferentes:

La asociación Cardijn

El área de juventud la Asociación Cardijn, lleva ofreciendo desde el año 1993 a los jóvenes autóctonos e inmigrantes un conjunto de acciones dirigidas al asesoramiento y orientación con el único objetivo de evitar su exclusión social y facilitar su integración socio laboral. Esta asociación apuesta por seguir trabajando en el ámbito de la emancipación, ofreciendo a los destinatarios todas las herramientas posibles para la transformación social de un colectivo de jóvenes que por distintas circunstancias se encuentran en riesgo de exclusión social.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Es necesario hacer un *análisis de la realidad*, para justificar el colectivo con el que se ha llevado a cabo la experiencia.

Los jóvenes de Cádiz presentan distintas características e intereses y juntos, forman un grupo heterogéneo, con edades que comprenden desde los 14 hasta los 25 años. Esto hace complicado definir un perfil concreto con el que marcar el trabajo. La edad no es la única que determina esta heterogeneidad entre los jóvenes, hay que tener en cuenta otros factores que dan lugar a este compendio de caracteres que identifica a la población juvenil (los caminos elegidos para su formación, el ocio y tiempo libre, los gustos culturales...).

Es una realidad que la situación de crisis que estamos viviendo, y la poca salida al mercado laboral que tienen los jóvenes, está provocando un aumento en la vuelta a la formación (formal y no formal) de éstos, pero la experiencia y la participación de la Asociación Cardijn en las distintas plataformas y consejos locales, hacen ver que

todavía hay un grupo amplio de jóvenes que, por unas razones u otros abandonan el circuito escolar. De nuevo el final de estos jóvenes es entrar en un círculo que genera una situación de riesgo de exclusión de la que se ve poca salida.

Otro obstáculo con el que se encuentra el colectivo elegido es, *el desempleo*. Los niveles de desempleo en la juventud son cada vez más alarmantes, y principalmente en jóvenes que se encuentran en riesgo de exclusión social.

Las actuaciones que viene realizando la Asociación Cardijn, tienen el objetivo de promover la plena inclusión social, cultural y laboral de los jóvenes autóctonos e inmigrantes de los barrios populares de Cádiz, facilitando el camino a su primera incursión en el mercado laboral y a mejorar las posibilidades de su emancipación.

La zona de influencia originaria del colectivo objetivo son las instalaciones del Centro Tartessos, en la Barriada de la Paz de la ciudad de Cádiz, declarada como Zona con Necesidad de Transformación Social por la Consejería de Asuntos Sociales de la Junta de Andalucía en el año 1998.

Según los últimos datos cuantitativos existentes recogidos por el Observatorio de Empleo y Desarrollo Social del Excmo. Ayuntamiento de Cádiz en el "Estudio socioeconómico de barrios", se extraen los siguientes datos:

1. La población de la Barriada de la Paz, en líneas generales, se caracteriza por: Descenso de habitantes acusado; densidad población muy elevada y estructura de población joven.
2. Con respecto a los estudios, destacar que el nivel de instrucción que presenta la barriada de la Paz tiene dos rasgos fundamentales: escaso y en la mujer es inferior al del hombre.
3. El nivel de desempleo de esta barriada se encuentra por encima de la media de la ciudad, siendo una de las zonas más afectadas por el desempleo en Cádiz.
4. El nivel socioeconómico de los habitantes de la zona es, en general, medio - bajo; sin embargo, se distinguen dos grupos bien diferenciados, por un lado familias de clase media, y por otras familias de clase baja y con graves problemas, muchas de las cuales tienen pocos recursos, incluso algunas carecen totalmente de ingresos.

El análisis que se podría presentar sería aún más amplio, pero justifica con claridad la necesidad de trabajar este tipo de experiencias con el colectivo elegido.

Laboratorio de Sonido de la Universidad de Cádiz

El Laboratorio de Sonido surge en 2007 en el seno del Departamento de Didáctica de la Educación Física, Plástica y Musical de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz. En un principio se establece como un lugar donde experimentar con temas relacionados con la música y más estrechamente con la

educación musical. Los trabajos que se realizan en un primer momento, van desde la digitalización de cintas de casete y vinilos a formato digital, a la edición del sonido a través de programas musicales específicos como Soundforge y Audacity. En este camino, nos unimos profesionales de la enseñanza de la música y alumnado de la especialidad de Educación musical.

Las actividades que en él se realizan son co-dirigidas por los profesores Dr. Marcelino Díez y Dra. Sara Román, TU del área de Música del Departamento, que se empeñaron en conseguir una buena infraestructura con la que poder investigar y trabajar el sonido, así como nuevas metodologías relacionadas con la enseñanza de la música y las TIC. Empezamos por tanto a investigar y a difundir nuestros logros a través de diferentes foros y congresos para que estos avances logrados tuvieran la mayor repercusión posible en las realidades educativas.

Para ello, comenzamos a escribir comunicaciones a Congresos basándonos en las experiencias realizadas en la Facultad de Ciencias de la Educación:

- Alfabetización musical en el marco común europeo. Una experiencia de innovación educativa con alumnado de Grado en Educación Infantil. Jute 2013. Valladolid. 27 y 28 de junio de 2013.
- Nuevas tecnologías aplicadas a la educación musical (Incluye CD). 2013. Universidad de Cádiz. Servicio de Publicaciones. ISBN 978-84-9828-386-0.
- Rediseñando la formación musical: El profesorado, las Nuevas Tecnologías y el Sonido / Jute 2011 Sevilla 16,17 y 18 de Noviembre de 2011 – Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla. ISBN: 978-84-695-0744-5 XIX Jornadas Universitarias de Tecnología Educativa. Editor Juan de Pablos Pons. Universidad de Sevilla. 2011.
- Música y Nuevas Tecnologías en la educación / I Simposio Internacional Buenas Prácticas
- Educativas con TIC Cáceres, 5 y 6 de Noviembre de 2009 - Facultad de Formación del Profesorado, Universidad de Extremadura. ISBN: 978-84-7723-927-7 Depósito legal: BA-645-2010.

En este curso nos propusimos dar el salto de nuestra facultad, de la investigación a la realidad social y educativa que nos rodea para poder establecer así un vínculo permanente que dé una respuesta efectiva a las necesidades educativas que tienen las personas de nuestra zona. Este primer paso lo dimos con la seguridad y la confianza que nos daba trabajar con una asociación con tan buena trayectoria como Cardijn.

Participantes y características

Las personas que han participado en la actividad han sido un total de 14 jóvenes con edades comprendidas entre 17 y 25 años, de muy diversas características, pero todos con necesidad de inclusión social.

Dentro de este grupo de participantes se encontraban personas de diferentes nacionalidades: un senegalés, dos marroquíes, un guineano y los demás eran autóctonos de la Ciudad de Cádiz, concretamente de los barrios determinados como zonas de necesidades de transformación social y en donde la Asociación se encuentra.

Estos jóvenes han llegado hasta la Asociación por diferentes circunstancias y desde distintas instituciones. Algunos de ellos, derivados de Asuntos Sociales, otros desde pisos de Acogida de Menores, por necesidades de formación académica derivados por los propios institutos, o por voluntad propia participando de las diferentes actividades que ofrece la institución.

Sesiones y actividades

En esta primera experiencia con la música y los Makey Makey, organizamos actividades para desarrollar en dos sesiones de tres horas cada una, realizadas el viernes y el sábado de la misma semana. Ambas sesiones comenzaron con dinámicas en las que no se requería el uso de los dispositivos y que tenían la finalidad de acercarnos al grupo, que ya se conocían y “romper el hielo”. Pasamos a describir las sesiones y su contenido.

Sesión 1

En esta sesión se realizaron un total de tres actividades, en dos de ellas se usó el dispositivo Makey Makey.

- a) Juegos previos de calentamiento y puesta en marcha: La pulsación en el ritmo.



Fotografía 2 Toma de contacto

Como toma de contacto, planteamos dos actividades que nos sirvieron, por un lado, para entrar en sintonía con la experiencia, y por otro como saludo inicial.

En primer lugar utilizamos *Rondó alla Turca* de Mozart para explicar al grupo completo, que ya están en pie ocupando todo el espacio, las diferencias que existen entre los términos *pasear* (que será a ritmo de blanca por cada paso), *caminar* (a negra) o *correr* (corcheas). Acto seguido con la misma pieza musical, comenzaron a moverse primero *paseando* para luego, bajo indicaciones del director de la actividad, alternaron entre las tres figuras rítmicas intentando no dejar ningún hueco sin ocupar en la sala.

Con esta actividad aprovechamos para tener un primer contacto, por lo que le añadimos una variante: mientras se iban desplazando a ritmo, la persona que conducía la actividad según su conveniencia, paraba la música por lo que los participantes también debían detenerse y buscar visualmente al compañero más cercano para hacerle una reverencia al más puro estilo clásico y presentarse. Una vez realizado el saludo, el director reanudaba la pieza para continuar con la actividad. Como vemos en la fotografía 2.

En segundo lugar, repetimos el ejercicio anterior utilizando una canción de la banda *Bèla Fleck & The Flecktones*, con un tempo más rápido que la anterior. Al igual que antes, el coordinador paraba la música en varias ocasiones, pero ésta vez la orden no era saludar, sino dar la mano a nuestro compañero más próximo. Después de varias pausas, se iban formando pequeños grupos que se desplazaban unidos, permitiéndonos la sincronización rítmica y la sensación de trabajo en equipo. Al final, todos terminan de la mano, formándose un círculo.

b) Discriminación y memoria auditiva.



Fotografía 3. Conectando

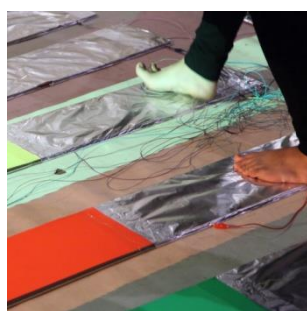
Antes de comenzar el trabajo con los Makey Makey, se les presenta a los jóvenes un video sobre sus posibilidades. Éste ya era conocido por algunos de ellos porque fue presentado en una sesión informativa que tuvo lugar unos días antes de la experiencia. El vídeo utilizado se encuentra en el siguiente enlace disponible online: <http://www.youtube.com/watch?v=rfQqh7iCcOU> y se les mostró a los participantes proyectado en una alfombra. Una vez visualizado, se realizó una pequeña explicación y aspectos a tener en cuenta en la utilización del material conductor. Como se puede ver en la fotografía 3.

Para esta actividad se formaron tres grupos a los que se le asignó a cada uno cinco materiales programados con antelación, para que representaran un sonido diferente (ascendente, descendente, agudo, grave,...) en cada uno de los objetos, pero iguales entre sí. Al primer grupo se le dio plastilina, al segundo rebanadas de pan de molde, y al tercero latas vacías de refresco, que conectarían ellos mismos a los dispositivos Makey Makey. El conductor de la actividad, que al principio era el guía, también tenía el mismo número de objetos sonoros con los mismo sonidos, y que haría

sonar correlativamente para que todas las personas usuarias supieran cómo sonaban y así poder diferenciarlos.

Después por grupos, pisando tierra, tocarían sus objetos sonoros creando pequeñas secuencias musicales para que sus compañeros valorasen los distintos sonidos, buscando luego en sus propios objetos aquellos que sonaban como los escuchados; así el grupo 1 presentaba una pequeña "melodía" sin que el grupo 3 pudiera ver en qué orden se tocaban. Para comprobarlo debían saber reproducirlo sin tocar, para después comprobarlo tocando. Este mismo ejercicio se repitió entre todos los grupos, proponiendo combinaciones cada vez más complejas

- c) Los elementos básicos dentro de la música moderna y la construcción de la melodía a través de la improvisación.



Fotografía 4. Melodía a través de la improvisación

En esta última dinámica de la sesión, nos dispusimos en el espacio formando tres grupos alrededor de la pantalla de proyecciones del suelo. Justo en el centro y en el suelo, se encontraba un piano con cinco teclas diseñado especialmente con cartulinas de diferentes colores y papel de aluminio, perfectamente conectados a cinco notas musicales (escala pentatónica) en un dispositivo Makey-Makey. Aquí, también hubo un cuarto grupo que se encargaría de tocarlo andando sobre él como se puede ver en la fotografía 4.

En primer lugar, cada grupo conectó un número de objetos y cartulinas a los dispositivos, para posteriormente enseñarles su función dentro de la banda musical que estábamos creando. El primero de ellos se encargaría de hacer la sección rítmica con sonidos de una batería, tocando con las manos trozos de plastilina; el segundo, con sonidos de un bajo sintetizado, apoyarían a los primeros en el peso de la canción conectados a latas de refrescos; y la sección armónica creada a partir de sonidos de cuerdas de orquesta representadas con cartulinas de colores, el tercer grupo. El cuarto grupo, colocados en medio junto al piano, serían los encargados de improvisar con los pies sobre él, pero antes se mostró qué células rítmicas o melódicas debían tocar los demás para crear una buena base musical. Así, mientras los jóvenes practicaban por y entre grupos, se les dieron nociones básicas sobre la improvisación a los encargados del particular piano.

Una vez que todos tenían clara su función y los grupos eran capaces de interactuar entre ellos para crear la música propuesta, los jóvenes que se encontraban al piano fueron creando pequeñas melodías por turnos. Con todo esto, la sensación de tocar en conjunto, estableciendo vínculos entre todos los instrumentos, iba aumentando, así como el disfrute de la libertad creativa con objetos no convencionales dejaría un buen sabor de boca una vez finalizada la sesión.

Sesión 2

En esta sesión hubo nuevas personas que se incorporaron a la actividad. Antes de empezar completaron el cuestionario previo y el documento que permite publicar imágenes. Estuvo compuesta por un total de cuatro actividades, utilizándose en dos de ellas el dispositivo Makey Makey.

a) Flujo de energía



Fotografía 5. Flujo de energía

Nos colocamos en círculo y se les explica que vamos a pasar un flujo de energía, damos una palmada hacia la izquierda y pasamos el flujo a la vez que hacemos un sonido “chummmm”. Se hace hasta acabar el círculo intentando que sea algo rápido. Vamos añadiendo diferentes acciones y posibilidades, la segunda consiste en decir “no, no, no” cuando no queremos el flujo de energía que nos han pasado y entonces cambia el sentido del flujo. Se sigue el juego pasando el flujo y cada vez que un jugador no lo quería, lo paraba diciendo las palabras correctas. La tercera acción consiste en lanzar el flujo, lo disparamos diciendo “pon, pon” hacia la persona que queremos. Todo esto se hace muy rápido buscando crear diferentes melodías con los sonidos propuestos, usando diferentes movimientos corporales. En la fotografía 5 se muestra la preparación de esta actividad.

La última acción, permite cambiar de posición a los jugadores, para ello se necesita poner cara de científico chiflado, con las manos en la cabeza y la lengua fuera mientras se dice “aaaaaaaaah”. Todos se mueven haciendo el mismo gesto y cambian la posición.

b) Composición colectiva de música electrónica



Fotografía 6. Composición colectiva

Para esta actividad, se utilizó un software libre para componer de manera intuitiva a través de tantos samples de sonido como teclas tiene cualquier teclado de ordenador. En él nos podemos encontrar multitud de secuencias rítmicas, melódicas y efectos sonoros conjugables entre sí. Posteriormente, tras la composición, se interpretaría a través de cartulinas conectadas a Makey Makey con las mismas letras utilizadas con el programa.

Para ello, a cada uno de los dos grupos en que estaban distribuidos los asistentes se les facilitó un ordenador portátil con el programa antes mencionado, como se puede ver en la fotografía 6. Como introducción a la actividad, se explicó la estructura básica de una canción así como las diferentes intenciones sonoras entre ellas, para que pudiesen trabajar en su propia creación grupal durante aproximadamente media hora.

Una vez finalizadas y ensayadas las canciones, cada grupo la interpretó para todos los participantes, pudiendo disfrutarlas audiovisualmente a través de un video mapping proyectado sobre cajas de cartón, en el centro del escenario, que cambiarían de color según el ritmo y/o sonidos producidos.

c) Creación de instrumentos musicales



Fotografía 7. Creación de instrumentos

En esta actividad, las personas participantes realizaron instrumentos que usarían en la siguiente actividad a través de Makey Makey. Para ello contaban con diferentes materiales familiares como: plastilina, cartulinas, papel de aluminio, sacapuntas, lápices, latas, etc., como se puede ver en la fotografía 7. Con esto, pretendíamos que cada

participante diera rienda suelta a su creatividad y se expresara a través de la creación de su propio instrumento y consolidar el conocimiento de la cantidad de materiales que conducen la electricidad y con los que podemos trabajar de manera diferente.

d) Musicograma audiovisual



Fotografía 8. Musicograma audiovisual

Organizando a los participantes en cuatro grupos alrededor de nuestra pantalla sobre el suelo, se conectaron cada uno de los instrumentos anteriormente confeccionados a las unidades Makey Makey, programadas a cuatro instrumentos musicales, para poder aprender los ritmos y las melodías que más tarde íbamos a interpretar.

La base de esta actividad es una canción bastante actual y muy reconocida por los asistentes, cuyo videoclip proyectado sobre el suelo, nos serviría como musicograma. Por tanto, una vez los cuatro grupos sabían qué debían tocar, se mostró el vídeo dos veces para poder explicarles cuándo debían comenzar o parar de tocar, todo ello bastante definido en la proyección ya que nuestra partitura no convencional.

Por último, con sus propios instrumentos en las manos (o pies), acompañaron con ayuda de un director y del musicograma audiovisual a la reconocida canción mientras sonaba, con un alto grado de satisfacción y disfrute como se puede ver en la fotografía 8.

Resultados

Para recopilar datos relevantes del grupo de jóvenes con el que hemos trabajado, realizamos dos encuestas: una previa y una final. En las preguntas de ambas, se tuvo en cuenta las características de los destinatarios. Al contar con los datos facilitados por la asociación sobre el grupo, planteamos unas encuestas sencillas para evitar así su desmotivación y la falta de colaboración.

Es importante resaltar que en el momento de realizar la encuesta, también se les presentó un documento para dar su consentimiento y poder publicar fotos y videos de la actividad realizada.

La encuesta previa que realizaron los participantes de esta experiencia incluía los siguientes ítems:

- Edad.
- Género.
- Ocupación actual.
- Nivel de estudios.
- Interés por la música.
- Formación musical.
- Conocimientos sobre Makey Makey.
- Motivación para la inscripción en la experiencia.
- Expectativas de la experiencia.
- Intereses relacionados con la actividad.

Asimismo, la encuesta final incluía los siguientes ítems:

- Opinión sobre la experiencia.
- Puntos fuertes de la experiencia.
- Propuestas de mejora.
- Nuevas propuestas de trabajo con el Laboratorio de Sonido.
- Interés por repetir la actividad.



Grafica 2 Aceptación de la actividad



Grafica 1 Participantes por género

De estas dos encuestas realizadas, podemos destacar los siguientes datos correspondientes a las preguntas sobre el género, de la primera encuesta y las preguntas sobre si repetirían la experiencia y qué mejorarían, de la segunda:

En cuanto a las propuestas de mejoras que plantean los destinatarios que han contestado la encuesta posterior a la actividad, destacan la idea de realizar un mayor número de actividades, además las otras respuestas han sido: ampliación del tiempo; más libertad para experimentar; organizar mejor los cables de los Makeys para que no resulte tan complejo; una persona no dice nada respecto a las mejoras y otra expone que no hay que mejorar nada.

Observación etnográfica

Son las 17 h de un viernes de noviembre en la sede de la asociación Cardijn en Cádiz. Esperamos la llegada de los jóvenes que van a participar en nuestra experiencia. Afuera luce el sol y en la cancha deportiva hay chicos jugando al fútbol.

El salón donde se va a realizar la sesión está preparado. En el fondo, una mesa redonda con sillas donde los que llegan completan un pequeño cuestionario preparado para la ocasión. Conversan con E. a quien conocen bien, ya que trabaja con ellos todos los días.

Observamos cómo estos jóvenes se toman su tiempo para incorporarse a la actividad. Una chica entra por la ventana, mira y sale de nuevo afuera. A los pocos minutos se asoma otra vez. J. la invita a incorporarse. Ella duda, y por fin entra otra vez por la ventana y se dirige a la mesa. El tiempo transcurre lentamente. Los que llegan saludan educadamente a sus monitores: ¡Hola E.! ¡Hola A.! y luego conversan con ellos y completan el cuestionario.

En el centro del salón a modo de escenario, se ha preparado en el suelo un tatami de cuadrados de colores encajables, formando un gran rectángulo. En la cara interna del mismo unas planchas de madera recubiertas de papel de aluminio circunscriben el espacio central que está iluminado por un proyector, y donde se ven escritas dos palabras: UCA y Cardijn, símbolo de la colaboración entre ambas entidades: La Universidad y la Asociación, “su casa”.

Al fondo del salón, en una tarima se encuentra todo el montaje técnico: ordenadores, focos, amplificadores para la música... C. está al mando, es nuestro ingeniero de sonido.

17:37. Casi todos han terminado ya de realizar el cuestionario y algunos comienzan a acercarse tímidamente al tatami. En pocos minutos todos estamos alrededor del escenario y J. presenta a los componentes del equipo. Recibimos cada uno un saludo a coro por parte del grupo de jóvenes, con énfasis: ¡Hola J.!, ¡Hola C.!, ¡Hola M.! ... Sus voces llenan el aire estableciendo los primeros lazos de comunicación con nosotros. Nos dan la bienvenida y a la vez nos comunican que están preparados para iniciar la sesión.

Desde el principio todos los jóvenes se muestran muy interesados. M. es nuestro director artístico-musical. Propone las dinámicas una tras otra y se observa por parte de los destinatarios un alto nivel de implicación y participación en las actividades propuestas.

Se comienza la sesión con una dinámica que trabaja el desplazamiento en el espacio, la vivencia del ritmo, y que a la vez incide en la cohesión de grupo. Nuestra mirada sobre estos jóvenes intenta comprenderlos como personas individuales,

diferentes entre sí, y a la vez como sujetos sociales que forman parte del grupo y nos muestran su determinada forma de ser.

Iniciada ya la sesión llega S. Es una de las jóvenes invitadas a participar en la actividad. Rápidamente el grupo apoya su entrada en la sala con una acogida calurosa, coreando: ¡Hola S.! ¡Bienvenida S.! Ella se incorpora rápidamente a la dinámica.

Todos estamos atentos a la evolución y respuesta de los chicos/as a cada actividad que propone M. Con buen criterio las ha organizado de forma que cada una de ellas requiera una organización grupal diferente facilitando la interacción entre ellos. Si la primera actividad había sido de conjunto y se trabajaba en gran grupo, en las siguientes se les pide que formen 3 equipos. Se entra de lleno en el trabajo con Makey Makey. Los jóvenes se distribuyen en los equipos libremente, se respira un ambiente agradable de camaradería. Cada equipo es apoyado en el trabajo por uno de nosotros. El proceso de montaje técnico para conseguir el producto musical final de cada dinámica, es largo y laborioso. Sin prisas y con nuestro apoyo cada equipo se concentra en establecer las conexiones a los objetos que se convertirán “mágicamente” en diferentes instrumentos.

La sesión es técnica y a la vez creativa. Se implica a los jóvenes en la construcción de los elementos que llevarán a la consecución del resultado final. Ellos se aplican a fondo, muestran sus habilidades y eligen entre las distintas opciones que se les presentan, aquella con la que más se identifican, autoafirmando.

Es emocionante verlos creando música con plastilina, con rebanadas de pan de molde o con latas de refrescos. En actividades como esta los jóvenes también construyen su propia forma de ser, la música actúa como vehículo de expresión y comunicación, que cohesiona el grupo, que afianza relaciones, que reafirma su personalidad, que les llena y les divierte, que les permite expresar desde lo más profundo de su ser.

La sesión culmina con una actividad que les entusiasma. Dos de los grupos siguen haciendo música con los instrumentos creados por ellos y el tercero inventa melodías sobre la base armónica que les proporcionan sus compañeros, en unas grandes láminas de cartón forradas de papel de aluminio (conductor) dispuestas en el suelo como teclas de un piano, que suenan cuando las pisan. Es importante reflejar que es necesario tener una mano “conectada” al Makey y pisar el aluminio a la vez para que suene. De esta forma los miembros del equipo enlazaban las manos entre sí y se creaba una conexión desde la primera persona que sujetaba el Makey hasta la última que podía moverse, pisar y bailar sobre las “teclas” haciendo música gracias a la labor de equipo. El aire se llenó con los sonidos que improvisaban los jóvenes y se les veía felices sintiendo que entre todos conseguían “hacer música”. Con camaradería se turnaban entre ellos asumiendo las distintas funciones para que todos los miembros del equipo pudieran probar la experiencia.

La segunda sesión se realizó al día siguiente. La hora de comienzo fijada, las 10 h. Nuestro equipo se reúne una hora antes para preparar los detalles técnicos necesarios para que las actividades fluyan con mayor rapidez que el día anterior. Es sábado y algunas de las chicas que vinieron ayer hoy han fallado. E. nos comenta que la situación de estos jóvenes en sus casas no es fácil y que a veces tienen que asumir obligaciones que les impiden asistir a este tipo de actividades. Otras veces presentan problemas de conducta, les cuesta asumir responsabilidades y fallan en la asistencia. De todas formas el grupo se constituye con algunos chicos que no habían asistido el día anterior. En total, 9, frente a los 13 del viernes.

Las dinámicas de hoy son diferentes a las del día anterior y de la misma forma utilizan diferentes agrupamientos favoreciendo la cohesión grupal. Después de una actividad de calentamiento en gran grupo, se distribuye a los jóvenes en dos equipos y frente a dos ordenadores, cada grupo crea una composición musical según las indicaciones de M. Eligen entre los sonidos sampleados que les ofrece el programa, y a ritmo de hip hop, organizan, estructuran, deciden las frases musicales y obtienen un producto final que luego muestran a los compañeros en una pequeña actuación y realizando los sonidos con los Makey. C. nuestro ingeniero de sonido ha programado un espectáculo de luces de colores que se activa sobre unas cajas de cartón colocadas en el escenario cuando ellos disparan su creación musical a través de los Makey.

Se observa nuevamente que a pesar de tener todo preparado, las cuestiones técnicas referidas a la elaboración por parte de los equipos, ralentizan mucho la actividad; conseguir el producto final cuesta demasiado tiempo y mostrarlo, en contrapartida, muy poco.

Aún así, no se observa en ningún momento desinterés por parte de los participantes en la actividad aunque resulte largo el proceso de elaboración. Cabe preguntarse si esto es debido a que están poniendo en juego sus recursos para crear algo propio, único, diferente, y que por tanto se convierte en una identificación del grupo, algo que construyen de la misma manera que lo hacen con su modo de ser día tras día. Pensamos que estas experiencias vividas en contexto de grupo pueden ayudarles de alguna forma a construir su identidad social.

La última dinámica, consistente en la construcción de instrumentos más sofisticados dándoles vida con el Makey Makey y acompañar con ellos una canción de Carlos Jean, que se está proyectando en el centro del escenario, resulta verdaderamente espectacular. M. dirige y ellos “tocan con Carlos Jean”, se sienten parte integrante de la música que suena, en la que colaboran sacando sonidos de guitarra a una raqueta de ping pong con cuerdas de plastilina, o de instrumentos de cuerda a un cartón de huevos con bolas de papel de aluminio que se toca con baquetas forradas de estropajo metálico, o de sintetizador a bolas de plastilina.

13:06 La sesión ha terminado. J. se despide de ellos en nombre de todos y les da las gracias por venir. Todos parecen muy satisfechos, se ve en sus caras que han disfrutado. Cada interpretación ha terminado con un caluroso aplauso. Y de nuevo aplauden en la despedida. ¿Queréis seguir haciendo cosas con nosotros? Les pregunta J. Contestan animadamente que sí. “Con la guitarra” dice uno de ellos.

La interpretación musical desempeña aquí una importante función social ya que no sólo desarrolla las potencialidades del individuo sino que favorece la inclusión en contextos desfavorecidos. Tal como lo expresa Dayrell (2003) los momentos que se viven con intensidad pueden originar transformaciones en estos jóvenes que estarán ya presentes a lo largo de sus vidas.

Y teniendo en cuenta que el pleno desarrollo de sus potencialidades depende en cierta manera de las relaciones sociales que establecen en su entorno, se puede concluir que la música es uno de los mejores medios para ayudar a estos chicos/as a construirse como sujetos. Las experiencias musicales vivenciadas pueden constituir un espacio y un tiempo para la propia afirmación de estos jóvenes. Los intereses comunes entre los miembros de un grupo pueden constituir una referencia para ellos.

Los jóvenes viven en un continuo presente, en un aquí y ahora que les invita a aprovechar la diversión, el placer de los encuentros, a valorar el intercambio afectivo... Necesitan grandes dosis de refuerzos positivos, y ahí la música puede servirles de referencia para su crecimiento y reelaboración personal.

Apostamos por la realización de experiencias como ésta, utilizando la música unida a los avances tecnológicos para llegar a estos jóvenes en contextos de riesgo, ofreciéndoles un tiempo y espacio donde puedan expresarse y construirse como ciudadanos de pleno derecho.



Conclusiones

Esta experiencia es la primera que hemos realizado uniendo la música con los dispositivos Makey Makey como hardware, y la plataforma de programación VVVV como software. Por otro lado también hemos establecido el primer contacto con el público al que nos hemos dirigido, desde el Laboratorio de Sonido.

Desde la experiencia, reivindicamos que se hace fundamental establecer vínculos entre la Universidad y la realidad social con la que trabajan de primera mano las diferentes asociaciones que brindan soporte y apoyo al colectivo de jóvenes y menores. Éstas ofrecen un conocimiento profundo sobre las situaciones, necesidades reales e inquietudes de aquellas personas jóvenes con las que trabajan.

Uno de los principales cometidos que tiene la Universidad es revertir toda la investigación y conocimiento en la mejora de la realidad actual.

Tenemos que decir que estas actividades planteadas en las dos sesiones que han conformado esta experiencia, sólo es un ínfima parte de todas las acciones que pueden confeccionarse y que queremos hacer en colaboración con las diferentes asociaciones que trabajan en Cádiz.

El público participante se muestra receptivo y reclama nuevas actividades en la línea de música y TIC.

No existe otra forma de acabar este trabajo sobre nuestra práctica, que dando las gracias a las personas que han colaborado, por dedicarnos su tiempo y permitirnos conocerlas.

- A Alesa Raschet por inmortalizar los momentos que vivimos.
- A Miguel González Otero por poner todo su buen hacer en la experiencia y transmitir sus conocimientos y práctica musical.
- A Carlos Ferrer por ofrecernos un montaje y una programación increíble.
- A Cristina Iglesias por poner su grano de arena en que la actividad fuese lo más inclusiva posible y trabajar durísimo para que todo saliese redondo.
- A Mercedes Escarcena, por recibirnos siempre con una sonrisa y trabajar codo con codo como una persona más del Laboratorio de Sonido.
- A Antonio Guerrero, por disfrutar y mostrar tanta ilusión o más que los chavales.
- A Sara Román, por haber dicho que sí antes que nadie y por haber seguido en todo el proceso.
- A José Antonio Márquez, por su increíble paciencia, motivación, habilidad para ver el lado bueno de las cosas y coordinarnos de la mejor manera posible.

Y sobre todo, a los jóvenes de la asociación Cardijn por sus risas y visión del mundo.

Gracias a todos por demostrar que unidos valemos y podemos hacer mucho más que separados. Que gente de diferentes mundos conecten para hacer posible esta experiencia es el mejor regalo que nos llevamos todos.

Referencias Bibliográficas

Ainscow, M. (2012). Algunas lecciones de los esfuerzos internacionales para promover la educación inclusiva. *Innovación educativa*, (21). Recuperado de:

<http://www.usc.es/revistas/index.php/ie/article/view/24/141>

Booth, T. et al. (2002). *Index for inclusión*. Bristol: CSIE. Pp. 18-22.

Cabero, J., Córdoba, M. y Fernández, J.M. (2007). Las TIC para la igualdad. Nuevas tecnologías y atención a la diversidad. Sevilla: Eduforma, pp. 215-218.

Cousik, R. (2011). A case study of four children with multiple risk factors in a music class. Indiana University. Recuperado de:

<http://search.proquest.com/docview/906498620?accountid=14495>

Dayrell, J. (2003). Cultura e Identidades Juveniles. Última década, 11 (18), 69-91. Recuperado de:

http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362003000100004&lng=es&tlng=pt.10.4067/S0718-22362003000100004.

Manzano, N. (2008). Jóvenes en contextos de vulnerabilidad y la necesidad de una escuela comprensiva. *Revista Docencia*, (35). Recuperado de:

<http://www.revistadocencia.cl/pdf/20100730180249.pdf>

Pérez, S. (2010). Inclusión social en el aula a través de la música. Orientación e intervención educativa. *Retos para los orientadores del S.XXI*, 637-647.

Sarrionandia, G.E. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones* (102). Madrid: Narcea Ediciones. 75-97.

Vandespar, E. (1990). *Manual Jaques Dalcroce*. Barcelona: Pilar Llongueres.

Willems, E. (1984). *Las bases psicológicas de la educación social musical*. Buenos Aires: Eudeba.

Willems, E. (1981). *El valor humano de la educación musical*. Barcelona: Paidós.


AICE
ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

32. EN MARRUECOS LA PROTECCIÓN DE LA INFANCIA Y ADOLESCENCIA DEBERÍA COMPRENDERSE DE MANERA MÁS COMPLEJA Y GLOBAL

David Herrera Pastor

Resumen

Shila era un joven marroquí que siendo menor de edad vivió una serie de circunstancias que le hicieron estar insatisfecho con su vida: Su familia tenía pocos recursos económicos, las condiciones de vida eran duras, su paso por el sistema educativo fue casi testimonial, su incorporación al mercado laboral fue prematura y precaria, sus posibilidades de mejorar socialmente eran limitadas, etc. Además, se dio cuenta de que existían otros tipos de vida mucho más acomodados. Como consecuencia, decidió transformar su realidad: Un día montó en una barca cargada de hachís y cruzó el Estrecho de Gibraltar. Tras aquella operación se instaló en el sur de la península ibérica, desde donde siguió colaborando con la mafia que le había llevado hasta allí.

Aunque la historia continuó y dio varios giros interesantes, en este escrito se quieren analizar algunas de las carencias que presentan distintos ámbitos de la vida en Marruecos. Ámbitos que de una forma u otra afectan el desarrollo de dos etapas evolutivas muy importantes para los sujetos: la infancia y la adolescencia.

Palabras clave: Infancia, Adolescencia, Sistema de Protección (Marruecos), Perspectiva compleja y global.

Introducción

El trabajo que se presenta a continuación se destila de la investigación-tesis titulada: *La historia de vida de Shila. Análisis educativo de un proceso de 'reforma' juvenil*. El propósito esencial de dicha investigación es analizar los elementos sociopedagógicos que se pusieron en marcha con motivo del proceso de 'reforma' juvenil vivenciado por Shila Delargo, un joven marroquí que emigró de manera ilegal a España, donde fue detenido siendo menor de edad por traficar con estupefacientes. Como consecuencia de dicha infracción la justicia le sancionó con el cumplimiento de un proceso de reforma de dos años que se dividió en dos medidas: la primera, internamiento en centro de régimen semiabierto, y la segunda, libertad vigilada. En la actualidad, reside de manera permanente en Málaga, tiene una situación completamente

regularizada y lleva aproximadamente una década trabajando como educador de menores en el ámbito de protección.

A pesar de que la investigación-tesis es más compleja, en este artículo vamos a: 1) Tratar de vislumbrar las características de la vida que tuvo Shila Delargo en su país de origen. A través de su historia de vida podremos ver dicha realidad. Y 2) Analizar cómo dichas características influyeron en su desarrollo. Teniendo en cuenta que en un momento determinado decidió incorporarse a una organización mafiosa para cambiar de vida.

La historia de vida de Shila Delargo. Evidencias e interpretaciones

Entorno de origen

Shila nació en el seno de una familia humilde del norte de Marruecos. Es el menor de diez hermanos (siete hombres y tres mujeres). Concretamente, se crió en una aldea situada a unos diez kilómetros de la ciudad de Tánger. El poblado está situado sobre una colina.

La vivienda familiar se encontraba situada en el campo. Se puede decir que tenía unas características rústicas. Carecían de algunos elementos e infraestructuras que hacían que las condiciones de vida no fueran fáciles. Por ejemplo, no poseían un suministro básico de agua.

“No tienen agua corriente, luz si tienen. Sus padres, vamos yo no sé el resto de la gente, me imagino que irán al pozo a llenar agua, pero sus padres pagaban a una persona que se dedicaba a llevar agua a las casas, y las gentes pues.... La madre con la edad que tenía, y lavar lavaba a mano, con poca agua, porque cuando tú te pones a lavar y encima no tienes agua corriente pues tienes que estar pendiente de no gastar más de lo necesario. Y sin muchos medios. Sin embargo tenían una casa preciosa, preciosa (...). Pero aquella aldea pues está muy mal de infraestructuras, muy mal” [Laura (Madre de acogida de Shila durante el proceso de reforma juvenil), Historia de Vida, p. CLXV].

Las carreteras que comunicaban la aldea eran de tierra, lo que conllevaba una serie de inconvenientes. Al mismo tiempo, las numerosas curvas del trazado impedían una comunicación rápida con la ciudad.

Por otro lado, los recursos del seno familiar eran muy ajustados. La principal actividad económica del pueblo eran los transportes y la construcción. Su padre sacó la familia adelante desarrollando distintos trabajos no cualificados, la mayoría como obrero. Su madre se dedicó siempre a la crianza de los hijos.

Casi todos los hermanos varones de Shila se dedicaron a los transportes cuando crecieron, la mayor parte como camioneros y uno como taxista.

Por los datos que se tienen, parece que el sueldo mínimo interprofesional en Marruecos sobrepasaba levemente los 200 euros al mes, cantidad que resultaba insuficiente para cubrir las necesidades básicas de una familia, sobre todo, teniendo en cuenta que los precios de la mayoría de productos eran, en relación, bastante elevados.

“el salario normal en Marruecos son doscientos euros, eso es lo que tiene una familia normal para vivir. La regla es que el trabajador tiene que ganar 6’86 euros el día. Esa es la ley. Yo trabajé de contable ahí, la mayoría de la gente que teníamos en la empresa declarados, está declarado a ese precio (...). Por eso yo vivía en la casa de mis padres, no pagaba ni el alquiler... y los 200 euros nunca me llegaban a final de mes para mí solo, porque un paquete de tabaco en Marruecos vale 3’20 euros, aquí vale 3’10 euros. Y por ejemplo, para desayunar 2 euros por la mañana, un café vale 80, 70 [céntimos], 1 euro, a un salón de café así normal, un euro, igual que aquí. La mano de obra en un restaurante es la más barata porque el camarero gana 150-180 euros al mes. Allí un camarero nada, aquí un camarero tiene un buen coche, un camarero en Marruecos no tiene ni para comer” [Tarik (Hermano de Shila), Historia de Vida, pp. CLXVIII].

Parece que en la relación ingresos-gastos pesaban más los segundos, lo que desequilibrada la balanza disminuyendo el poder adquisitivo de la población y, en consecuencia, su calidad de vida. Por ejemplo, el alquiler de un apartamento oscilaba entre los 200-250 euros al mes, prácticamente, el sueldo íntegro de una persona por mensualidad. Esa situación socio-económica demandaba la búsqueda de estrategias extraordinarias para salir adelante. Tarik, por ejemplo, además de desempeñar su labor profesional ordinaria, se dedicaba a comprar y vender coches de segunda mano y recambios de automóviles para obtener un sobresueldo.

Al mismo tiempo, esto hacía que los hijos, fundamentalmente varones, de las familias se incorporasen al mundo laboral a edades tempranas con el propósito de contribuir económicamente en el seno familiar. La mayoría de los miembros de la familia de Shila se fueron incorporando al mercado de trabajo antes de finalizar los estudios primarios⁶⁹. En ese sentido, los hijos son potenciales contribuyentes para la familia. De manera tácita, se entiende que cuando alcanzan una edad adecuada deben ir

⁶⁹ Por los datos que se tienen, sólo su hermano Tarik, el segundo más pequeño de la familia, fue el único que consiguió un mayor aprovechamiento del sistema educativo, obteniendo incluso un título universitario.

colaborando, en la medida de sus posibilidades, con la economía familiar. Ése es uno de los motivos por los que las familias tienen tantos descendientes.

Quienes proceden de familias no acomodadas suelen realizar trabajos manuales no cualificados. A pesar de las deficientes condiciones laborales y las pocas perspectivas de futuro que suelen acarrear esos puestos, parece que los jóvenes, en cuanto tienen posibilidad, dan el salto y comienzan a trabajar.

Otro elemento que influye de manera sustantiva para que los jóvenes se incorporen de manera precoz al mercado laboral es la consideración identitaria que se atribuye socialmente a la tarea que se desempeñe. Parece que al estudiante no se le ubica en un estadio considerado de plena madurez. Sin embargo, la incorporación al trabajo es interpretado como un cambio de etapa, significa entrar a formar parte del mundo de los adultos. Consideración que resulta atractiva para muchos adolescentes, que en cuanto tienen oportunidad se incorporan al mercado laboral.

Sistema educativo

Los factores mencionados animaron a Shila a abandonar la escuela e incorporarse al mercado de trabajo de manera prematura, antes incluso de finalizar la etapa escolar obligatoria.

Parece ser que cuando el joven Delargo tenía edad de acudir al colegio no existía una consideración social extendida sobre la obligatoriedad y necesidad de asistir a la escuela. El sistema educativo formal parece que no era entendido como un elemento de relevancia para el desarrollo de los sujetos. La educación parecía no estar considerada como un bien fundamental de la sociedad marroquí, por el contrario, popularmente apenas se le daba importancia a su función social y de desarrollo. Resulta significativa su intrascendencia.

Shila expresaba que la educación en su país no era obligatoria, cuando parece ser que sí lo era en la denominada etapa 'Fundamental'. En cierto modo, esa consideración de nuestro protagonista ilustra en qué tipo de sociedad se encontraba y qué lugar ocupaba la 'educación' dentro de ella.

Llegado a la adolescencia (con aproximadamente trece años) el joven Delargo esgrimió ante su familia varios argumentos para poder abandonar la escuela y empezar a trabajar: 1) Recortar los gastos que su situación de estudiante suponía a la familia y 2) Contribuir con la economía familiar. El joven Delargo tenía muy claro que no quería seguir estudiando. La familia no estaba de acuerdo con su planteamiento. De hecho, siempre apostó porque los descendientes más jóvenes obtuviesen una 'educación'. Jasmine, la hermana mayor, siempre estuvo muy pendiente de la educación de los más pequeños.

“Yo esa hermana para nosotros fue una segunda madre, siempre ha estado encima, muy encima y eso que ella no ha estudiado, pero aún así ha estado muy encima nuestra, con mucho control en tema de colegio...” (Shila, Historia de vida, p. XX).

Cuando Jasmine se casó, Shila aprovechó para dejar los estudios. Aunque en un principio argumentó que el trabajo iba a ser temporal, realmente, sabía que una vez comenzase a trabajar difícilmente después iba a volver a la escuela.

“Cuando mi hermana se casó, aproveché la oportunidad y dejé el colegio, si no se hubiera casado yo no hubiera podido dejar el colegio porque no hubiera querido. Cuando se fue yo he quedado con mi padre y mi madre en casa. Tenía trece años y aproveché las vacaciones de verano y busqué un trabajo en Tánger, una cafetería restaurante. Me lo buscó un chaval de allí cerca que me conocía. En principio casi me lo negaban mis padres, pero dije que era sólo para las vacaciones.

Me iba muy bien el trabajo y yo no quería estudiar. Allí estudiar no es obligatorio, si tú no quieres no vas, peor para ti. Tenía que ir a estudiar a la ciudad. Mi pueblo está a unos diez kilómetros de Tánger. Está en alto y Tánger está en una depresión, como en un valle. Mis padres me decían: «Pues igual que el trabajo», pero es diferente, el trabajo voy a trabajar, me van a pagar todo, me van a dar dinero para el autobús, me pagan. Pero el colegio tengo que ir y venir todos los días, por lo menos cuatro veces, ir, venir y volver a ir por la tarde. Allí hay jornada partida. La verdad que sale incluso más gastos, y aunque había autobuses, hay veces que va y otras que no va. O sea, que no puedes contar con él, y más para una cosa de esas” (Ibid., pp. XXI-XXII).

A Shila no le gustaba la escuela y tomó ventaja de aquella situación de descontrol que había propiciado la ausencia de su hermana mayor del hogar familiar para abandonar el sistema educativo.

No se puede considerar que la escuela fuese un agente social importante para Shila, por el contrario, resultaba para él una obligación insignificante, por ello, en cuanto tuvo oportunidad abandonó el centro escolar y comenzó a trabajar. Visto el desapego entre el joven y el sistema educativo formal la vía laboral se tornó una salida cargada de sentido. Lo que habría que pensar es a qué tipo de vida suele acarrear dicha salida y qué tipo de sociedad se construye cuando el sistema educativo (formativo) juega ese papel.

Situación laboral

Cuando tenía trece años comenzó a trabajar en una cafetería de la ciudad. Realizaba tareas básicas de distinto tipo: fregaba vasos, ayudaba al ‘barman’, echaba una mano en la cocina. Trabajaba una media de doce horas diarias, por lo que cobraba un euro al día.

“Un euro son 10 dirham, yo cobraba un euro al día. Iba a las ocho de la mañana y terminaba a las ocho o las nueve de la noche” (Ibid., p. XXIII).

“Me daban unos treinta euros al mes y estaba trabajando en la cafetería, limpiaba vasos y así. También trabajaba dentro de la barra con el barman que estaba. Luego empecé también en la cocina, en la segunda planta, en tema de restaurante, y me fue bien. Echaba una mano en la cocina y veía cómo se hacían las cosas” (Ibid., pp. XXII-XXIII).

Las condiciones laborales eran muy precarias: No tenía contrato, por lo que trabajaba de manera ilegal; A pesar de las extensas jornadas diarias, el horario tendía a extenderse con asiduidad; El sueldo era ínfimo. El salario era tan bajo que no le alcanzaba para pagarse el transporte público diariamente. En consecuencia, solía acudir a un lugar de paso de camiones para hacer auto-stop, allí esperaba a que alguien le acercase a casa. De esa manera, ahorraba el importe del autobús; Las posibilidades de promocionar eran prácticamente nulas. De hecho, parece que sus jefes no querían que aprendiese demasiado para evitar la solicitud de algún incentivo.

Poco tiempo después Shila cambió de trabajo y de gremio (se dedicó a la industria textil: vendiendo ropa en un bazar) y sus condiciones laborales mejoraron mínimamente. Sin embargo, estuvo realizando ese tipo de trabajos, soportando condiciones similares, alrededor de tres años.

En virtud de las evidencias, se puede decir que la estructura laboral de Marruecos posee numerosas carencias y éstas son de distinta naturaleza. A grosso modo, se puede decir que la regulación existente y la práctica que se realiza al respecto no está extendida en el tejido productivo ni consolidada en el entramado social.

“El 80% de la gente que está trabajando trabaja sin nada, no hay ni contrato ni nada. Yo tengo un amigo que trabaja de camionero con su jefe que tiene más de 10 camiones, lleva 17 años y gana 220 euros al mes. 17 años y este año se fue y ni un céntimo, no tenía ni seguridad social ni nada” [Tarik (Hermano de Shila), Historia de Vida, p. CLXIX].

Esta situación es negativa en muchos sentidos, puesto que va provocando agujeros que no permiten salir a flote al Estado: economía sumergida, fraude fiscal, descenso de los ingresos en las arcas públicas, menor cantidad de servicios y coberturas sociales, explotación laboral, etc. En definitiva, consecuencias que resultan contraproducentes para el desarrollo global y equilibrado de la sociedad.

Búsqueda y alternativa

Cuando Shila andaba errando por esos trabajos precarios empezó a darse cuenta de que existían otras maneras de vivir. Concretamente, veía gente que tenía otro estilo de vida.

“él estaba viendo otros modos de vida, de gente que venía con muchísimo dinero a Marruecos, y él era un chico de pueblo con una familia humilde, trabajadora” [Federico (Tutor de Shila durante la medida de internamiento), Historia de Vida, p. CCIV].

Aquello le hizo cuestionar los patrones vitales que tenía interiorizados y empezó a poner en tela de juicio la vida que le había tocado vivir. Se dio cuenta de que no tenía por qué someterse a la situación vital que parecía estar predestinado a tener. En consecuencia, se planteó romper con aquella situación determinista y empezó a buscar estrategias para transformar su realidad.

En un momento determinado nuestro protagonista parecía tener claro que quería buscar un futuro distinto y que ese futuro tenía que ser fuera de su país. Él quería cambiar su situación, aspiración que en Marruecos se veía muy complicada, por eso surgió la idea de migrar a España.

“surgen sus deseos de independencia [por]que las posibilidades de «ampliar sus horizontes» en su país están muy limitadas y que, en origen, plantea (...) la idea de venirse a España en busca de un futuro mejor” [Informe Inicial Arteria (asociación que materializó la medida de libertad vigilada), Historia de Vida, p. CCLXII].

Shila sabía que España le podía ofrecer la posibilidad de conseguir sus objetivos y satisfacer sus necesidades en ese sentido. Son muchos los ciudadanos marroquíes que, compartiendo esa premisa, intentan cambiar de vida cruzando el Estrecho de Gibraltar.

Es muy fuerte la influencia que desde occidente se ejerce sobre el resto de países del mundo mediante la globalización de su cultura y forma de vida. Marruecos, por su ubicación geográfica (junto a Europa), recibe numerosa información sobre las condiciones vitales existentes en esos países. Los medios de comunicación y las TIC pueden llegar a ser un arma muy poderosa y disuasoria al servicio de ese modelo.

Además, parece que el imaginario social también jugaba sus bazas. Conseguir una vida regularizada en Europa podía reportar una serie de beneficios para quienes decidían dar el salto y también un reconocimiento social en su país de origen.

“La gente allí ve España como más libertad, tranquila, trabajas, ganar dinero, hacer esto, esto... Además, como marroquí ya que viene aquí y vuelve ya tiene una ventaja, por ejemplo por las niñas y tal, nada más solo con sus papeles, viene de aquí si va a Marruecos y puede que case. Está en España, pues los papeles es como un título, como una carrera. Yo lo digo como lo ve la gente allí, hay de todo, lo que significa que tienes eso, estos papeles que estoy en España muere de hambre no vas a morir, en Marruecos tampoco vas a morir de hambre, pero puedes pasarlo fatal” [Tarik (Hermano de Shila), Historia de Vida, p. CLXX].

Características personales de Shila

Dicen quienes le conocían que, teniendo en cuenta las inquietudes e inconformismo de Shila, era comprensible que se plantease migrar a España.

“Hasta que yo no fui a Tánger la primera vez no me di cuenta realmente cómo se arriesgan a cruzar ese ‘Estrecho’ en patera para llegar hasta aquí. Hasta entonces no te das tú cuenta verdaderamente, la circunstancia que está allí (...).

Yo cuando fui allí comprendía que él quisiera venir para España. Y más con las inquietudes que él tenía, que no es un niño que se conforme con cualquier cosa, y que ha sido el primero que salió de allí y que era el más chico, me imagino que por estar rodeado de gente mucho más mayores que él pues por eso ha madurado de la manera que ha madurado y a lo mejor ha visto que no se quería conformar con lo que sus hermanos habían tenido y el quedarse allí anclado. Él quería algo más y bueno pues...” [Laura (Madre de acogida de Shila durante el proceso de reforma juvenil), Historia de Vida, p. CLXV].

Él además era un chico ambicioso que tenía afán de superación y se planteó como reto demostrar a su familia que podía mejorar socialmente.

Aunque no se mencione de manera explícita existió un factor, muy importante, que también influyó de manera determinante para que el joven Delargo finalmente tomase aquellas decisiones: Tenía dieciséis años y era un adolescente. En otras palabras, se encontraba en un momento evolutivo complicado. Ya se sabe que la adolescencia comprende un estadio del ser humano difícil y complejo. Es un proceso de transición hacia la vida adulta marcado por cambios anatómicos y fisiológicos importantes que tienen repercusiones psicológicas y sociológicas. Un estadio caracterizado por la reivindicación del sujeto como individuo independiente. Dicha reivindicación se realiza, a veces, a través de expresiones muy diversas: rebeldía, quebrantamiento de normas, inmediatez, impulsividad, arrojo, etc.

“Yo creo que Shila no es un delincuente, yo creo que se encontró con una edad y una forma rápida de ganar dinero y de pasar a este lado y pues lo hizo sin pensar mucho. Ya digo que es un poquito temperamental, impulsivo a veces, y eso más que una forma de delinquir, es un impulso. Le pondrían las cosas bien, se las pintarían bien y se lanzó” [Daniel (compañero de trabajo de Shila), Historia de Vida, p. CCCV].



Delincuencia

Tras varios años errando por trabajos con precarias condiciones laborales se fue una temporada con su hermano mayor, ‘el taxista’, que vivía en un pueblo pequeño cerca de Ceuta. Allí trabajó durante alrededor de un año en una herrería.

Aquél era un pueblo costero cercano a la frontera, donde la mayoría de la población se dedicaba al tráfico de estupefacientes y al contrabando.

“La zona tiene una cafetería donde se juntaban todos los que trapicheaban por allí, y la gente de allí todos son trapicheos, todos trapichean, entonces tú eres el tontito del pueblo porque tú estás trabajando en una herrería” (Shila, Historia de Vida, p. XXXV).

Habló con “Mustafá, el primogénito del herrero con el que había estado trabajando, un hombre un tanto altanero y arrogante, bastante popular por sus

«trapicheos» pasando mercancía para España. Shila tenía muy claro que quería cambiar de vida” (Ibid., p. XXXIX).

Nuestro protagonista llegó a un acuerdo con Mustafá sobre cuál había de ser su futuro. Dejó la herrería y empezó a trabajar temporalmente como porteador en la aduana, mientras esperaba el momento del golpe. Estaba decidido, no quería el estilo de vida que parecía estar predestinado a tener.

“Yo decido meterme en esa historia cuando vi cómo era todo eso, todo lo que había pasado, lo duro que es hacer las cosas bien, hacer las cosas bien es bastante duro y después hay gente que hace las cosas mal y le va mejor, más fácil, más cómodo. Yo pensando largo y viendo los resultados de algunos que están todavía muy jóvenes y tienen una vida estupenda, todo fácil, todo bien, y otros que llevan toda su puñetera vida trabajando y todo está mal (...).

La gente se sentía más orgullosa, más fuerte, más chula, más... de que hacía un trabajo ilegal. Encima de que a ti te van a dar la oportunidad de hacerlo, cómo vas a negarlo. Tú dices eso y la gente no te cree, porque hay quien paga para hacerlo (...).

Un día Mustafá me habló de venir aquí, que aquí hay mucho trabajo, que no sé qué, no sé cuánto. Yo le dije que sí que venía. Me dijo:

- Hay un barco....

- Sabes una cosa, que yo no voy a estar subiéndome en un barco, yo si voy quiero sacarme tajada desde allí.

- Es que tú no sabes lo que dices...

- Mira, yo no sé tu vida ni quiero saberla, cada uno que haga lo que quiera, pero yo te estoy diciendo lo que yo quiero hacer, es así, quieras o no, contigo o sin ti” (Ibid., pp. XXXIX-XL).

Un día Shila montó en una barca cargada de hachís y cruzó el Estrecho de Gibraltar, la operación le reportó 6000 euros de una tacada. Desde ese momento empezó a trabajar para aquella organización desde la orilla de enfrente. Entre otras cosas, su tarea consistía en estudiar los sitios para los desembarcos y establecer las coordenadas con un GPS.

Shila decidió cometer aquel hecho delictivo porque quería cambiar de vida, pensó que así podía conseguir su propósito migratorio y empezar a vivir de otra manera. Su primera actividad ilícita le permitió dar el salto a España y le reportó un beneficio económico muy importante.

Ciertamente, vincularse a aquella organización le dio la posibilidad de alcanzar su objetivo migratorio y obtener una enorme cantidad de dinero, pero también le obligaba a seguir participando y contribuyendo en la realización de actividades delictivas. Él tenía claro que quería cruzar a España y que no iba a estar transportando droga con una embarcación de un país a otro. La organización le proporcionó una infraestructura para subsistir y seguir trabajando para ellos desde el otro lado.

Revisión teórica

En el siguiente apartado se contempla la revisión teórica llevada a cabo a partir de los datos comprendidos en la historia de vida. La investigación se ha desarrollado de manera inductiva y, en ese sentido, la revisión de la literatura correspondiente se ha desarrollado tras la elaboración de los informes, poniendo el foco sobre aquellos aspectos que han emergido y suscitado interés durante el estudio.

Inmigración

El fenómeno de la inmigración ha crecido enormemente en las últimas décadas. Son muchas las personas que, desde diferentes partes del planeta, buscan una vida mejor lejos de sus lugares de origen. Las personas menores de edad se han ido sumando, progresivamente, a ese movimiento migratorio y han constituido un fenómeno digno de atención.

La tipología que comprende los movimientos migratorios para los menores de edad puede ser muy variada: país de origen, país de destino, franja de edad, etc. Uno de los tipos que se distingue con claridad, y lo destacamos porque parece coincidir con el caso objeto de estudio de esta investigación, es el Menor Extranjero No Acompañado (MENA), que son aquellos que migran sin estar “acompañados ni por sus padres o tutores ni por ningún otro miembro de su familia que pueda tener atribuido el cuidado del menor” (Senovilla, 2008, p. 21).

Desde un punto de vista migratorio, España posee una situación geográfica muy específica. Es una de las fronteras más importantes de Europa con África. Puede considerarse la puerta de entrada, o paso, a occidente para muchos países del Magreb y estados que se encuentran por debajo de ellos. De hecho, “desde hace años [es] uno de los países europeos que ha recibido un mayor número de menores no acompañados” (Ibid., p. 112).

Frente a las costas del sur de la península Ibérica está Marruecos, fuente principal de procedencia de la mayoría de estos jóvenes inmigrantes. Según un estudio realizado por Bravo en 2004, dentro del territorio nacional hay “alrededor de un 49% de marroquíes y algo menos de un 9% de rumanos, siendo el resto de nacionalidades poco significativas⁷⁰” (en *Ibid.*, p. 116). Por regiones, las Comunidades Autónomas Andaluza y Canaria son las que acogen a una mayor cantidad de menores de este tipo.

Causas

Las causas que propician la migración de las personas menores de edad no difieren en exceso de las que motivan a los adultos. En una investigación cualitativa realizada por el Instituto Vasco de Criminología sobre menores extranjeros infractores se llegaba a la conclusión de que la principal motivación migratoria de estas personas era económica (Cfr. Ocáriz y San Juan, 2006a). Diversos investigadores parecen coincidir con la esencia de esa conclusión: “Las razones económicas y la búsqueda de una vida mejor” son los principales motivos que animan la migración de personas menores de edad (López-Reillo, 2011, p. 40). Una de las causas que alientan a los menores a emigrar es “el poderoso estímulo producido, respecto a algunos grupos humanos, por el bienestar económico, social y político de determinados países que se convierten, así, en objetivos de apetencia migratoria” (Herrero Herrero, 2009, p. 163). Por su parte, Senovilla (*Op. cit.*, p. 118) coincide con lo señalado e indica:

“La mayoría de los menores que migran a España desde esta zona [Tánger-Tetuán] provienen de entornos familiares estables o desestructurados que atraviesan situaciones de gran precariedad económica. (...). El objetivo de prácticamente todos los menores implica una generación de recursos económicos para poder ayudar financieramente a sus familias”.

Características del entorno

En general, la vida en el entorno de procedencia de los menores suele ser dura. El contexto de origen de una gran parte de los menores inmigrantes marroquíes se caracterizaba por la inexistencia o el estado insuficiente de elementos e infraestructuras que en otros contextos serían considerados esenciales.

⁷⁰ No obstante, parece que “la homogeneidad del origen marroquí que caracterizaba la presencia de menores no acompañados en España parece estar difuminándose progresivamente” (*Ibid.*, p. 117), favoreciendo la diversidad de orígenes.

“Respecto al equipamiento [de los hogares], en el 84% de los casos suele reducirse a un lugar para cocinar, lo que a veces supone sólo la simple presencia de un hornillo para calentar la comida. Sólo el 28’8% de ellas tiene ducha, no encontrándose en muchas ningún tipo de elemento para el aseo diario, lo que se suple por regla general con la visita tradicional al baño público o *hamman*, que es además en esta cultura un lugar de sociabilidad. Agua corriente sólo tiene el 57’6%, lo que se suple con las fuentes cercanas desde donde se acarrea el agua a diario, sobre todo en el medio rural. El índice más alto de dotación lo tenemos en la electricidad, encontrando un 75% de casas que la tienen” (Cabrera, 2006, p. 40).

Por su parte, la universalidad de las enseñanzas mínimas está todavía lejos de alcanzarse, especialmente, para las niñas. El analfabetismo, que es una rémora tan importante para el desarrollo y progreso de la persona y la sociedad, es consecuencia directa de la desescolarización.

“la tasa de escolarización en Marruecos, las últimas cifras disponibles, relativas al año 1994, indican que sólo el 72% de los niños y el 51% de las niñas marroquíes iba al colegio en el tramo educativo denominado Fundamental, equivalente más o menos a la educación Primaria en España, correspondiente al tramo de edad entre los 8 y los 13 años. Si estas cifras son insuficientes en la Enseñanza Fundamental, las correspondientes a la Enseñanza Secundaria lo son aún más (...). Fruto de esta desescolarización alarmante, las tasas de analfabetismo en Marruecos rondan cifras altísimas. En el año 1994 la tasa general de analfabetismo de las personas con 15 años o más era del 58%. No obstante, esta tasa afectaba de manera más directa a las mujeres, pues mientras que el 45% de los hombres no sabía leer ni escribir, no podía hacerlo tampoco el 72% de las mujeres marroquíes” (Mijares y López García, 2004, p. 51). Estas cifras son bastante más elevadas en el ámbito rural.

El sistema educativo es un baluarte fundamental para el desarrollo de los ciudadanos y de la comunidad en general, sin embargo, en el caso de Marruecos parece no haber habido una determinación política clara en este sentido hasta los últimos años. La generalización de la enseñanza a todos los niños y niñas en edad escolar es una de las cuentas pendientes de la sociedad marroquí. Muchos han sido los elementos necesarios que ha habido que conjugar para poner las bases que permitiesen materializarlo. La promulgación de la ‘Charte’ (Carta Nacional de Educación y Formación) en 1999, es el resultado de todo ese proceso. En esa ‘carta’ se establece la primera década del siglo XXI, concretamente hasta 2010, como intervalo de tiempo para

escolarizar al 100% de niños y niñas de 7 a 13 años (Cfr. Mijares y López García, Op. cit.). No se han encontrado datos que certifiquen la consecución de dicho objetivo.

La dureza de las condiciones vitales se agrava aún más si cabe cuando conocen que a pocos kilómetros de distancia existe un mundo distinto que parece poder ofrecerles otro tipo de realidad. En ese sentido, los medios de comunicación y las tecnologías de la información y la comunicación son un arma de disuasión muy poderosa que han contribuido a la globalización del estilo de vida de los países ‘desarrollados’. El alcance de dichos medios es extraordinario, llegando a lugares remotos e insospechados.

En las tres últimas décadas ha crecido progresivamente “la atracción cada vez más fuerte que ejercen el modo y el nivel de vida de las poblaciones de Europa occidental y de América del Norte, gracias a la mundialización, al desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y, concomitantemente, a la penetración de imágenes en lugares aún inaccesibles” (Lahlou, 2004, p. 86).

Ante la situación que se vive en el país de origen y seducidos por la idílica imagen de la sociedad occidental propagada por los mencionados medios (también influyen las numerosas leyendas urbanas construidas por el imaginario social sobre las naciones de destino), los adolescentes ven en esos países la quimera que habría de sacarles de su situación, transformando y mejorando sus condiciones vitales. Como dicen “UNICEF (2009) y Quiroga y Sória (2010:16) [a veces se crea una] «visión idealizada de la sociedad europea»” (en López-Reillo, Op. cit., p. 42). Sin embargo, una vez en destino parece que la situación no suele resultar tan ideal como se esperaba. La llegada a la nueva realidad plantea una serie de vicisitudes y circunstancias que hacen muy difícil la inserción del adolescente en el novedoso entorno.

Conseguir cruzar con éxito la frontera significa haber superado la primera dificultad, “la geográfica, lo que los ha convertido en MENA. Ahora deben salvar otras fronteras como la idiomática o la social. Y a este reto, al margen de la denominación administrativa que les han asignado, se enfrentarán como jóvenes llegados de África, con lo que saben y lo que ignoran, con lo que sienten y lo que callan, con lo que sueñan y lo que extrañan” (Ibid., p. 26).

Cuando durante la travesía son interceptados por los correspondientes operativos del país receptor, suelen pasar al sistema de protección de menores o se ponen en marcha los mecanismos administrativos correspondientes. Pero en los supuestos donde

zafan dichos controles deben enfrentar circunstancias difíciles, que a veces les someten a situaciones muy complicadas. Las situaciones de irregularidad pueden derivar en situaciones de criminalidad y/o explotación.

“La experiencia nos habla claramente de que los menores más próximos a la mayoría de edad vienen con la idea de seguir subsistiendo y aprovechar todas las oportunidades que pueda ofrecerle esta nueva sociedad, ya sea de forma regular o irregular” (Cabrera, Op. cit., p. 31).

“Una parte de los menores queda bajo el control de redes criminales de trata y explotación que les obligan a prostituirse, trabajar o cometer delitos.

Finalmente, muchos menores –es probable que un porcentaje mayoritario en el caso español- permanecen ajenos a los dispositivos de protección y sobreviven de forma individual o grupal realizando actividades ilegales o ilícitas” (Senovilla, Op. cit., p. 157).

Es significativo que, a pesar de las dificultades que han de atravesar como consecuencia de ello, mayoritariamente, prefieren quedarse en el país de destino. Únicamente quienes no consiguen regularizar su situación se plantean, puntualmente, volver a su lugar de origen (Cfr. Ocáriz y San Juan, 2006b).

Delincuencia



En virtud de los datos que se desprenden del caso, parece que el análisis de la realidad vinculada con la delincuencia juvenil, no se puede abordar desde un solo enfoque, por el contrario, hay que conjugar varios para vislumbrar las motivaciones que fueron configurando el desarrollo de la historia.

Dice Hein (2004, p. 8) que, actualmente, “los diversos enfoques criminológicos tienden hacia la integración interdisciplinaria de las explicaciones sobre las variables que causan la delincuencia. Actualmente se estima que el crimen es un fenómeno complejo y multicausal, en cuya génesis participan múltiples variables (individuales, familiares, comunitarias, socioeconómicas, etc.) y cuyo peso relativo en la explicación del fenómeno aún es poco claro”.

Teniendo en cuenta la información que se tiene, se puede decir que las causas que animaron a Shila a cometer actividades ilícitas pueden descifrarse desde claves, mayoritariamente, sociológicas, a las que hay que unir una mirada psicológica. En la actualidad, la fusión de ambos enfoques también se conoce como psicosocial o interaccionista. Dicho enfoque se caracteriza por entender la delincuencia como “fruto de la interacción entre estímulos individuales, sociales y situacionales” (Herrero Herrero, Op. cit., p. 80).

Factores de Riesgo

Precisamente, en la investigación se ha intentado desvelar el marco social, las características familiares, los rasgos particulares del protagonista, etc., para, de manera concreta, tratar de comprender por qué Shila comenzó su actividad delictiva. En consecuencia, se han tratado de descubrir y escudriñar todos los elementos que ejercieron algún tipo de influencia para que iniciase aquellas acciones ilícitas. Los aspectos que en ese sentido se han descrito en los epígrafes anteriores pueden considerarse factores de riesgo.

“¿Qué es un factor de riesgo?”

.- Concepto de riesgo: Probabilidad de que ocurra un hecho adverso. El concepto de riesgo engloba la dimensión epidemiológica y la social.

.- Factor (es) de riesgo: Situaciones que si se suman a un riesgo existente, aumentan la probabilidad de que ocurra el hecho adverso” (Caballero, 2007, p. 25).


ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

“Los factores de riesgo son variables que pueden afectar negativamente el desarrollo de las personas.

En términos más específicos, cuando se habla de factores de riesgo se hace referencia a la presencia de situaciones contextuales o personales que, al estar presentes, incrementan la probabilidad de desarrollar problemas emocionales, conductuales o de salud. Estos problemas promueven la ocurrencia de desajustes adaptativos que dificultarían el logro del desarrollo esperado para el joven en cuanto a su transición de niño a adulto responsable y capaz de contribuir y participar activamente en la sociedad” (Hein, Op. cit., p. 2).

Los factores de riesgo son condicionantes desfavorables para el desarrollo parcial o global del individuo en la sociedad. Su influencia puede derivar en conductas que generen algún conflicto social, obstaculizando la evolución adecuada del sujeto.

Se podría decir que la conjugación de todos los elementos explicitados anteriormente animaron a Shila a cometer aquellas actividades delictivas. “Es especialmente importante recordar que los factores de riesgo no actúan de modo aislado” (Theis, 2010, p. 55).

“Antiguamente, se pensaba que ciertos factores podían tener una influencia causal directa sobre el desarrollo de algunos problemas, sin embargo, al avanzar la investigación se ha ido descubriendo que los factores coexisten, interactúan y son mediados por una gran variedad de otras variables que intervienen en la cadena causal del desarrollo de los comportamientos problemáticos” (Hein, Op. cit., p. 3).

En el caso de Shila se pusieron en juego aspectos de carácter individual (adolescencia, impulsividad, vehemencia), variables socioeconómicas internas (pobreza, incertidumbre, inmovilismo, futuro oscuro e incierto) y externas (influencia de la sociedad occidental), el grupo de pares (involucrados en actividades delictivas), factores escolares (irrelevancia del sistema educativo reglado), familiares (familia numerosa), etc.

“El desarrollo de los individuos no se da en forma aislada, ya que viven y se relacionan con una compleja red de sistemas interconectados, como la escuela, la familia, los grupos de pares y otras instituciones o situaciones que influyen en forma directa o indirecta en el desarrollo de las personas, y cuyas características pueden convertirse tanto en factores protectores como de riesgo. Es así como actualmente se considera la situación de «estar en riesgo psicosocial» como un estado complejo, que es definido por la intervención de múltiples situaciones” (Ibid., p. 2).

Las particulares características del caso sujeto a estudio hacen que la frontera entre las causas que animaron la migración y la comisión de actividades delictivas sea difusa.

Adolescencia

En la interpretación de los datos se destaca la adolescencia como un factor de riesgo importante. La relación adolescencia-delincuencia juvenil parece ser más común de lo que generalmente se piensa. A continuación, se va a tratar de abundar sobre ello.

Características de la adolescencia y su vinculación con la delincuencia juvenil

La adolescencia es un proceso de transición de la infancia a la vida adulta. Un proceso de transformación que conlleva, fundamentalmente, cambios biológicos, psicológicos y sociales. Se trata de un momento de cambio difuso, complejo y multidimensional, pues distintas crisis suceden al mismo tiempo en la vida del sujeto.

Es una etapa donde se cuestiona todo y todo se somete a escrutinio. Un periodo de conflictos internos y externos, de curiosidad por descubrir el mundo.

La identidad, que es un tema clave en el crecimiento de la persona, se desarrolla de manera fundamental en esta etapa (en las etapas posteriores se va definiendo con detalle, pero la infancia y la adolescencia son las etapas esenciales en su construcción).

La, hasta entonces, incuestionable relación con los padres se empieza a poner en tela de juicio y comienza a reivindicarse cierta independencia de la familia. Por su parte, el grupo de iguales se constituye en un elemento fundamental del proceso evolutivo del chico o de la chica. La valoración y expectativa social ejerce una importante influencia en el proceso de maduración del sujeto. El círculo social resulta esencial en el desarrollo psicosocial.

La adolescencia es un periodo de experimentación. Es una etapa donde se quiere examinar aquello que forma parte del entorno y donde se tiende a desafiar o poner a prueba la realidad circundante. El/la adolescente posee una visión del mundo muy egocéntrica. La necesidad de experimentar en primera persona, a veces, deriva en un atrevimiento que no en todos los casos resulta adecuado. “La osadía de la edad podrá ser perfectamente la osadía de la agresión social” (Funes, 1991, p. 60). En ocasiones, el/la adolescente no mide de manera ponderada las consecuencias de sus actos.

Por todo ello, la adolescencia puede considerarse un factor de riesgo, que puede influir en el desarrollo de comportamiento disocial y/o la comisión de algún hecho que genere daño. Como dicen Rechea et al. (1995a, p. 3), “la adolescencia es un momento de la vida en el que pueden darse, y de hecho se dan con cierta frecuencia, conductas desviadas como la delincuencia o el consumo de drogas. Es un hecho que durante la adolescencia aumenta sustancialmente la cantidad y variedad de actividades delictivas”.

La delincuencia juvenil es un fenómeno complejo que no suele ser producto de una única causa, pero lo cierto es que la adolescencia resulta un factor importante a tener en consideración al respecto.

“La etapa evolutiva genéricamente considerada como adolescencia, tiene una importancia decisiva en el fenómeno de la delincuencia juvenil. Importancia derivada no sólo de ser una edad clave en su manifestación, sino porque, además, los procesos de transformación del niño en adolescente y el propio cuadro adolescente comportan situaciones de riesgo de delincuencia y son etapas finales básicas para que no se produzca” (Funes, Op. cit., p. 55).

Adolescencia: Transgresión normal, ubicua y episódica

“Los adolescentes son fuente de preocupación para gran parte de la sociedad: es un grupo de riesgo respecto a la delincuencia” (Rechea et al., 1995b, p. 11). Sin embargo, la comisión de actos delictivos durante la adolescencia ha de ser comprendida como:

Un “fenómeno normal, ubicuo y provisional. En la mayoría de los casos la conducta delictiva aparece directamente relacionada con las transformaciones e incertidumbres propias de la fase adolescente, lo cual se pone de manifiesto en la remisión espontánea de tales conductas, que por lo general coincide con la superación de esta fase. Se trata en general, además, de una delincuencia leve o de mediana gravedad, que no suele aumentar tampoco en los casos de reincidencia” (Cruz Márquez, 2006, p. 44).

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

1) Normalidad. Según Martín López (2000, p. 102), las investigaciones criminológicas “demuestran que el porcentaje de jóvenes que se implica en comportamientos irregulares (especialmente de escasa importancia) es muy elevado y se habla, en consecuencia, de normalidad (estadística, no axiológica) del comportamiento infractor del joven”.

Parece ser que el quebrantamiento de las normas resulta bastante frecuente durante la adolescencia. Los datos indican que la mayoría de quebrantamientos son, por lo general, leves y de mediana gravedad. Y la gran mayoría de esas infracciones no suele ser tratada por el sistema de justicia juvenil. Algunas investigaciones desmontan ciertos mitos en torno a la adolescencia. En un estudio realizado por Rechea et al (1995b, p. 43) se llegaba a la conclusión de que la participación de los/las adolescentes en actos antisociales no es rara ni anormal.

“Estudiados los comportamientos comunes del conjunto de los adolescentes, vemos aparecer una delincuencia generalizada, como la parte sumergida de un iceberg que permanece escondido a la visibilidad social. Muy repartida, bastante voluminosa y cometida con impunidad, puede aparecer como inquietante para la comunidad. Pero si seguimos analizando el fenómeno mediante la evaluación del impacto longitudinal de esta disociabilidad o delincuencia, va haciéndose claro que permanece durante la adolescencia sin grandes consecuencias ya que ni compromete el desarrollo psicosocial del joven ni se agrava suficientemente como para franquear los límites de lo que la sociedad estima tolerable” (Diego, 2000, p. 70).

2) Ubicuidad. La comisión de infracciones parece no entender de estrato social, clase económica o nivel cultural. Parece que el/la adolescente tiende a quebrantar la normativa, por el mero hecho de serlo. Básicamente, se trata de un fenómeno vinculado al periodo evolutivo en el que el sujeto se encuentra.

Popularmente se piensa que quienes cometen actos delictivos son, mayoritariamente, adolescentes que provienen de estratos sociales desfavorecidos y/o zonas marginales. Sin embargo, los estudios indican que no hay una relación causal única y directa al respecto.

“Existe también la creencia de que existen zonas conflictivas en nuestras ciudades, y que las conductas antisociales y delictivas son propias de los habitantes de esas zonas. Algunos de los resultados obtenidos pueden resultar sorprendentes en este aspecto (...). Por ejemplo, la prevalencia total de conductas delictivas durante el último año resulta más baja entre los jóvenes de las zonas problemáticas, definidas como peligrosas por los servicios sociales y las fuerzas de seguridad locales. A nivel de conductas concretas, esta tendencia sólo se invierte para el consumo de drogas duras, la venta de drogas blandas y viajar en tren sin pagar. Solamente en este último caso la diferencia es significativa a favor de los jóvenes de zonas problemáticas” (Rechea et al., 1995a, p. 38).

Aunque se puede decir que quienes proceden de condiciones sociales deprimidas parecen tener menores posibilidades de remitir en la comisión de ciertos actos, mayoritariamente, la conducta desviada de los adolescentes viene dada por factores que tienen que ver más con la necesidad de crearse una identidad propia, de ponerse a prueba, la influencia del grupo de iguales o el aburrimiento, que con una problemática social determinada.

3) Provisionalidad. Generalmente la conducta disocial tiene un carácter episódico asociado al periodo adolescente. Se trata de un comportamiento que aflora y se materializa durante la adolescencia y van descendiendo en la medida en que se va madurando. “Muy pocos jóvenes superan la adolescencia sin haberse visto involucrados en algún tipo de conducta delictiva o desviada. Sin embargo (...), la tendencia de los datos ponen de manifiesto que este tipo de conductas tienden a disminuir con la edad” (Ibid., p. 37). En la mayoría de los casos ese tipo de conductas va descendiendo hasta extinguirse cuando alcanzan el siguiente estadio evolutivo. La delincuencia cometida por personas menores de edad tiene un carácter efímero. “Según los expertos no llega a «reproducirse» en las edades siguientes más que en un 10% de los casos” (Diego, Op. cit., p. 79).

Algunos autores entienden que la conducta desviada, el quebrantamiento o la comisión de infracciones durante la adolescencia se debe a un proceso natural de asimilación de la normativa social. “En un primer momento, el nuevo miembro social obedece la normativa familiar o comunitaria, después el joven se aparta, desobedece y transgrede la disciplina debida y, finalmente, ya adulto e integrado socialmente en una madurez responsable, el joven vuelve a obedecer la normativa comunitaria, que ahora asume como suya” (Martín López, Op. cit., p. 106). De algún modo, el joven necesita poner a prueba y experimentar de manera personal el conjunto de regulaciones establecidas para interiorizarlas y hacerlas suya:

“La común y genérica delincuencia adolescente (que aparece en casi todos los niños en torno a la mitad de la adolescencia y se materializa mediante un número limitado de infracciones de gravedad intermedia como el vandalismo y hurto diversos y está ligada en el proceso de integración de las normas que rigen la conducta a simples vicisitudes del desarrollo) permite de verdad un aprendizaje de la conducta adulta y de sus prescripciones normativas” (Diego, Op. cit., p. 78).

Conclusión

La vida en Marruecos posee una serie de características que repercuten en el desarrollo de los sujetos. En virtud de ellas, el desarrollo de la infancia y la adolescencia resulta complicado para un conjunto importante de la población. A continuación se presentan algunas de las ideas que se sacan en claro al respecto.

.- El índice de natalidad parece ser bastante elevado. Dicho índice puede tener repercusiones directas sobre la vida del sujeto y el tipo de sociedad que se construye en consecuencia.

.- El poder adquisitivo de un conjunto importante de la población resulta muy reducido. Los salarios suelen ser bajos en comparación con los precios. Muchas personas necesitan buscar un segundo trabajo para satisfacer las necesidades fundamentales.

.- El ámbito laboral presenta carencias significativas de distinta naturaleza: ausencia de contrato, jornadas de trabajo muy prolongadas (superando ampliamente las ocho horas), salarios por debajo del mínimo establecido, ausencia de coberturas sociales y sanitarias, etc. Todas ellas impiden el progreso social en su conjunto.

Como consecuencia, se puede decir que las relaciones laborales necesitan un mayor desarrollo en todos sus ámbitos.

.- A pesar de la situación laboral un número elevado de jóvenes deja de estudiar para incorporarse al mercado laboral. Resulta curioso porque la oferta para quienes no poseen ninguna cualificación suele ser: remuneración mínima y condiciones laborales precarias.

El hijo varón, que es quien fundamentalmente da este paso, resulta potencial mano de obra para la familia que, en cuanto está en condiciones, se incorpora al mercado laboral para colaborar con la economía del hogar.

No resulta apropiado que los sujetos dejen la escuela antes de tiempo para incorporarse al mercado laboral, mucho menos en etapas evolutivas como la infancia. Sería importante que la administración marroquí pusiese freno a ese éxodo (al abandono escolar). En lo posible, se deberían hacer todos los esfuerzos oportunos por garantizar la formación básica de cada persona, garantizando la alfabetización y culturización mínima de la población. De lo contrario, se les deja en una situación de vulnerabilidad y a merced de las circunstancias.

A la educación no se le da mucha importancia socialmente. En general no se considera que sea un bien fundamental de desarrollo. El desapego que parece existir entre la población y sistema educativo tiene consecuencias enormemente negativas para los sujetos y para el conjunto de la población. Si la población marroquí creyese que la educación le puede proporcionar unas condiciones de vida mejores, probablemente, se tendría un mayor apego hacia el sistema educativo. Probablemente, haya que hacer una labor pedagógica en ese sentido.

.- La sensación de pobreza, inmovilismo y determinismo social lleva a algunos ciudadanos a tomar decisiones radicales (ej: inmigración, delincuencia, etc.). De hecho,

parece haber contextos donde ese tipo de actividades están bastante extendidas y se han convertido en una forma de vida para una parte de la población.

Quienes migran de manera ilegal resultan seres muy vulnerables cuando llegan a su destino, ya que, entre otras cosas, suelen estar dispuestos a hacer lo que sea para salir adelante. Esa situación se considera de riesgo porque les puede hacer caer en manos de redes mafiosas.

Dicha realidad se agrava aún más cuando se trata de personas menores de edad, pues sus consecuencias pueden tener una enorme trascendencia. La infancia y la adolescencia son dos estadios trascendentales en el crecimiento de los seres humanos, de ahí la importancia de protegerlos y velar por su adecuado desarrollo. Por eso se considera necesario hacer un esfuerzo adicional, porque, si durante esas dos etapas tiene lugar algún acontecimiento que altere la adecuada evolución del sujeto, se condicionará su desarrollo en lo sucesivo.

A pesar de ello, por más duras que sean las condiciones de vida, el inmigrante no se plantea regresar a su país de origen. Ésa es la última opción que suelen manejar.

.- No existe una correlación directa entre pobreza y delincuencia, pero hay que tener en cuenta que quienes viven en situación de pobreza deben soportar muchos más factores de riesgo (que fomentan el desarrollo de conductas disociales), que quienes no lo hacen. Quienes viven en situación de pobreza deben lidiar con una cantidad de influjos que, de una u otra manera, pueden inducirles hacia la actividad criminal. Por ejemplo, algunas actividades ilícitas reportan importantes beneficios, sin duda eso minimiza los riesgos y anima a los sujetos a realizarlas.

Se hace necesario combatir las bolsas de pobreza y mejorar las condiciones de vida de las personas que la padecen. Muy probablemente, eso ayudaría a aminorar esas actitudes. Por consiguiente, se necesitan políticas que abunden en ese sentido.

.- Otro aspecto que parece importante destacar en virtud de la investigación y de los distintos estudios realizados, es que las conductas de riesgo no tienen una causa única y directa, por el contrario, dichas conductas se suelen producir por la conjugación de múltiples y diversos factores.

.- La compleja realidad en la que crecen muchos/as niños/as y adolescentes marroquíes debería ser comprendida de manera compleja y global por las distintas administraciones, que deberían atajar las distintas problemáticas que influyen directamente sobre ella. Y, cuando fuese necesario, hacer planes de actuación conjuntos para ir solucionando las distintas situaciones que afectan a ese colectivo tan vulnerable.

Por su parte, la Unión Europea, como ente supranacional en el que se enmarcan la mayoría de países receptores de MENAs debería hacer un esfuerzo decidido a la hora de abordar esta disyuntiva. Además de poner en juego una mayor cantidad de recursos

para ello, debería coordinarse más eficazmente con los países de procedencia de la mayoría de esos muchachos y muchachas para plantear de manera coordinada políticas preventivas que contribuyan a paliar la situación

.- Por último, la adolescencia es un factor de riesgo, que debe valorarse en su justa medida respecto de la delincuencia juvenil. Transgredir las normas durante la adolescencia se puede considerar: normal, ubicuo y episódico.

- Normal: Los estudios demuestran que es común que el/la adolescente tenga comportamientos desviados. Ciertamente es que mayoritariamente sus quebrantamientos son de escasa importancia. Y que casi ninguno pasa por el sistema de justicia juvenil.

- Ubicuo: El adolescente o la adolescente tiende a cometer el quebrantamiento de la normativa por el mero hecho de ser adolescente, sin que exista distinción de clase social, nivel cultural, condición económica, etc. Como se ha mencionado, es un fenómeno fundamentalmente relacionado con la etapa de desarrollo.

- Episódico: Generalmente, la conducta transgresora de el/la adolescente tiene un carácter provisional. Va descendiendo con la finalización de la adolescencia y suele extinguirse conforme se madura durante la juventud.

Se piensa que ese carácter transgresor de el/la adolescente resulta un proceso natural de experimentación y asimilación de las normas.

Referencias Bibliográficas

- Caballero Mariscal, M.A. (2007). *Técnicas y actividades para trabajar con menores en situación de riesgo e infractores*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Cabrera Medina, J.C. (2006). *Acercamiento al menor inmigrante marroquí*. Sevilla. Consejería de Gobernación (Junta de Andalucía).
- Cruz Márquez, B. (2006). *Educación y prevención general en el derecho penal de menores*. Madrid: Marcial Pons.
- Diego Espuny, F. (2000). *La intervención con menores infractores*. En M^a Teresa Martín López (Coord.). *Justicia con menores, menores infractores y menores víctimas*. Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha.
- Funez Arteaga, J. (1991). *La nueva delincuencia infantil y juvenil*. Barcelona: Paidós.
- Herrero Herrero, C. (2009). *Delincuencia de menores. Tratamiento criminológico y jurídico*. España: Dykinson.

- Lahlou, M. (2004). *Las migraciones clandestinas entre Marruecos (Magreb) y España (Unión Europea). Por qué, cuántos, qué hacer*. En Bernabé López García, Bernabé y Mohammed Berriane (dir.). Atlas de la inmigración marroquí en España (86-89). Madrid: UAM Ediciones.
- López Reillo, P. (2011). *Jóvenes de África reinventando su vida. Menores extranjeros no acompañados salvando fronteras*. Tenerife: Cabildo de Tenerife.
- Martín López, M^a.T. (2000). *Consideraciones sobre la delincuencia de menores*. En M^a Teresa Martín López (Coord.) Justicia con menores, menores infractores y menores víctimas. Cuenca. Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha.
- Mijares Molina, L. y López García, B. (2004). *Educación y sociedad en Marruecos*. En Bernabé López García, Bernabé y Mohammed Berriane (dir.). Atlas de la inmigración marroquí en España (50-52). Madrid: UAM Ediciones.
- Ocáriz, E. y San Juan, C. (2006a). *Perfil criminológico del menor infractor inmigrante: una investigación retrospectiva*. En Cesar San Juan y José Luis de la Cuesta. Menores extranjeros en la Unión Europea. Teorías, perfiles y propuestas de intervención. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- (2006b). Algunas historias de vida de menores extranjeros: una investigación cualitativa. En Cesar San Juan y José Luis de la Cuesta. Menores extranjeros infractores en la Unión Europea. Teorías, perfiles y propuestas de intervención. Bilbao. Servicio editorial de la Universidad del País Vasco.
- Rechea, C. et al. (1995a). *La delincuencia juvenil en España. Autoinforme de los jóvenes*. Madrid: Universidad de Castilla La Mancha y Ministerio de Justicia e Interior.
- (1995b). *Adolescencia, ¿un sarampión? Delincuencia juvenil en Castilla La Mancha mediante autoinforme*. Toledo: Junta de Comunidades de Castilla La Mancha; Cuenca: Servicio de publicaciones de la Universidad de Castilla La Mancha.
- Senovilla Hernández, D. (2008). *Los menores extranjeros no acompañados en Europa*. Murcia: Fundación Diagrama.
- Theis, A. (2010). La resiliencia en la literatura científica. En M. Manciaux (Comp.) La resiliencia: resistir y rehacerse (45-59). Gedisa: Barcelona.

Fuentes electrónicas

Hein, A. (2004). Factores de riesgo y delincuencia juvenil: revisión de la literatura nacional e internacional. Chile, Fundación Paz Ciudadana. http://www.pazciudadana.cl/docs/pub_20090623190509.pdf (Consulta: 20/05/2013).



33. MUNDOS VIRTUALES Y EXCLUSIÓN ESCOLAR EN SECUNDARIA

María del Mar Román García

Resumen.

El fracaso escolar es una realidad social que se construye en y por la escuela (Escudero, 2005) y que se aplica a aquellos alumnos que no logran los resultados establecidos a lo largo de su trayectoria escolar. No obstante, sus repercusiones no se quedan en el ámbito escolar y, cómo señala la Comisión Europea (2011), sus consecuencias van desde la reducción de oportunidades en cuanto a la participación en las distintas dimensiones de nuestra sociedad, al aumento de sufrir situaciones de exclusión social, rasgo que acompaña a un gran número de los llamados “menores infractores”. Los cambios metodológicos que propician la introducción de las TIC en las aulas suponen una potencial mejora de las condiciones de atención educativa en este marco de entendimiento.

En esta comunicación se presenta un estudio de caso centrado en la práctica docente de un profesor de secundaria que hace uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (en adelante TIC), y en concreto de mundos virtuales, dentro de un aula de diversificación curricular con alumnos que sufren una situación de exclusión educativa o fracaso escolar.

Palabras clave: fracaso, exclusión, TIC.



Introducción

La comunicación que presentamos, describe el trabajo realizado entorno a un estudio de caso que tiene como objeto la práctica docente de un profesor de secundaria que pertenece a una Comunidad profesional de Aprendizaje, y del uso que hace de las tecnologías de la información y la comunicación (en adelante TIC), en concreto de mundos virtuales, dentro de su aula de diversificación curricular, con alumnos que sufren una situación de exclusión educativa o fracaso escolar.

Para ello se trazó un camino, que recorría los principales aspectos en los que nos detuvimos para poder abordar el estudio con una visión lo más amplia e integral posible. Este camino nos llevó desde la aproximación conceptual al fracaso escolar y a las medidas legislativas que desde el Estado y el Gobierno catalán se plantean para minimizar su impacto en nuestro sistema educativo, pasando por los aspectos normativos sobre las TIC dentro de la ley educativa y la realidad de su introducción en las aulas especialmente en las aulas de diversificación curricular, y en concreto la utilización de Espurnik, el mundo virtual de aprendizaje tridimensional y su incidencia

en los alumnos y los procesos de aprendizaje. El sendero continuaba por las comunidades de aprendizaje y su importancia para la formación y la práctica de los docentes que pertenecen a ellas y que repercute de forma directa en los alumnos; en este caso concreto una comunidad con fuerte presencia virtual, Espurna.

La segunda parte, se compone del diseño metodológico y de los resultados, desde la codificación de la información, análisis de resultados y las conclusiones extraídas tanto de los objetivos planteados como de todo el proceso desarrollado a lo largo la investigación realizada.

La importancia de contar, narrar, descubrir en definitiva compartir experiencias que ayuden a expandir nuestras aulas y lo que en ellas ocurre, para seguir construyendo, desde la base, proyectos educativos que se adecuen a las necesidades reales del contexto actual y que realmente estén basados en el desarrollo integral de las personas.

Fracaso escolar

El fracaso escolar es un término vinculado exclusivamente a la escuela, una realidad social que se construye en y por la escuela (Escudero, 2005) y que se suele aplicar a aquellos alumnos que no logran los resultados esperados en su trayectoria escolar, pero sabemos que sus repercusiones van más allá de ese ámbito escolar del que hablamos. Como señala la Comisión Europea, las consecuencias del fracaso escolar:

“... afectan a las personas a lo largo de sus vidas, y reducen sus oportunidades de participar en la dimensión social, cultural y económica de la sociedad. Asimismo, aumentan su riesgo de desempleo, pobreza y exclusión social a lo largo de toda la vida, a su bienestar, a su salud y a la de sus hijos. También reducen las posibilidades de que sus hijos tengan éxito en sus estudios...” (Comisión Europea, 2011: 3)

Es por este impacto que el fracaso escolar tiene, no solo en el individuo, también en la sociedad, por lo que podemos encontrar una amplia bibliografía al respecto. Muchos son los autores que han escrito y reflexionado sobre este fenómeno que parece atormentar a nuestro sistema educativo (Escudero, 2009; Marchesi, 2003; Salas, 2004; Fernández, 2010; González 2011; Reynolds, 2010; Martínez, 2009; Navarrete, 2007 entre otros), y sin embargo parece imposible consensuar tanto una definición, como las causas de este fenómeno y tampoco una solución que pueda ayudar a reducir su incidencia en nuestros centros escolares y por ende en nuestra sociedad.

Podemos observar que estamos ante un término que se aplica tanto para hablar de aquellos alumnos que no finalizan sus estudios, como para los que sufren algún suspenso, repetición o retraso (Fernández, 2010), de ahí que las manifestaciones a las que se hace referencia al hablar de las tasas de fracaso escolar sean; bajas tasas de graduación, alto abandono escolar prematuro y bajo nivel de competencias básicas, aunque en Comunidades Autónomas como Cataluña se excluyen las repeticiones de curso en los datos sobre fracaso escolar.

En el 1º Congreso Anual sobre fracaso escolar Mariana Salas presentó un estudio documental (Salas, 2004) en el que aparecía la definición más “habitual” de

fracaso escolar realizada por Marchesi, y se refiere a aquellos alumnos, que al finalizar su permanencia en la escuela, no han alcanzado una preparación mínima que les permita vivir de forma autónoma en la sociedad: encontrar un trabajo, organizarse de manera independiente y comportarse de forma cívica, responsable y tolerante (Marchesi, 2003).

Si hoy en día asumimos que las situaciones de fracaso escolar se producen por una variedad de causas que interactúan entre sí -por lo que hablamos de un concepto multidimensional- la definición aportada en el párrafo anterior se queda incompleta al no recoger muchas de estas variables o dimensiones, como por ejemplo: la falta de acceso a la educación, abandono escolar, dificultad en la obtención de los niveles educativos, dificultad para superar un curso... es por esta característica multidimensional del término por lo que el propio autor amplió la definición incluyendo algunas de estas variables (Reynolds, 2010).

La propia expresión fracaso escolar también ha sido cuestionada por su alta carga negativa, ya que remite a la idea de persona fracasada lo que en nuestra sociedad se traduce en perdedor, por lo que la autoestima de la persona que vive esa situación puede verse afectada, provocando además un estigma social (Martínez, 2009); de ahí que algunos autores prefieran hablar de exclusión educativa (Escudero, 2009), zonas de vulnerabilidad (Escudero, 2005) o alumnos en riesgo (Navarrete, 2007).

Por lo tanto podemos hablar de una falta de consenso tanto en su definición como sus posibles causas, aunque sí podemos encontrar una serie de características principales: falta de claridad conceptual del término, pluralidad de factores que lo provocan y que es un fenómeno dinámico que se va construyendo en el tiempo.

Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto, existe una tendencia a utilizar modelos explicativos ecológicos para la comprensión del fracaso escolar (Escudero, 2005), ya que necesitamos explicaciones a distintos niveles “que conjuguen los aspectos micro o interpersonales que se dan en las aulas y los macro socioeconómicos que estudie los factores sociales, estructurales y culturales” (Abajo y Carrasco, 2011: 74) sustituyendo a otros modelos explicativos centrados en una sola causa; el sistema educativo, el alumnado o el entorno social y económico (Lucero y Viamonte, 2010), lo que puede resultar enormemente simplificador y por tanto no lograr a comprender la complejidad del problema y sus posibles soluciones.

Si bien es cierto que todos estos factores tienen su influencia en la construcción del fracaso o del éxito escolar, tampoco podemos afirmar que alguno de ellos ejerce mayor influencia que el resto (Marchesi, 2003).

Cuando hablamos de fracaso escolar es necesario plantearse la situación de riesgo a la que están sometidas las personas que lo sufren, desde la estigmatización a la que hacíamos referencia anteriormente, llegando a las marginación no solo de los estudiantes que lo sufren sino también de algunos centros y profesores y por ende creación de guetos (Escudero, 2005).

Tener una visión más integral sobre este concepto nos debe llevar a plantear propuestas y acciones que estén amparadas bajo el techo de una escuela más justa y equitativa, es necesario entender que factores y dinámicas lo inician y sobre todo dar una respuesta contundente al por qué no debe ser consentido (Escudero, 2005).

En esta sociedad tantas veces definida como la sociedad de la información y el conocimiento (Castells, 1999, 2002), parece que se hace aún más latente, la idea de que las oportunidades sociales de las personas dependen y dependerán aún más de su capacidad para continuar formándose a lo largo de la vida. También debemos ser conscientes de las consecuencias futuras que pueden tener las personas que viven una situación de fracaso escolar, no supone solo la falta de acceso a un derecho fundamental del ser humano y a garantizar su entrada al sistema en una etapa de la vida, sino acabar con la desigualdad “*en el acceso a un recurso clave de la estructura social y de la distribución de las oportunidades de vida individuales*” (Fernández, 2010: 18). El no contar con una formación adecuada puede llevar a la persona a formar parte de ese gran sector de riesgo de quedar excluido social y económicamente (González y Currás, 2011).

Medidas adoptadas en la legislación vigente en referencia al fracaso escolar.

En la actualidad del estudio que presentamos, nuestro sistema educativo no universitario se rige por la Ley Orgánica de Educación aprobada en 2006 (LOE) publicada el 4 de mayo de ese mismo año. Ya en el preámbulo de la Ley encontramos referencias explícitas a la necesidad de reducir “las elevadas tasas de terminación de la educación básica sin titulación y de abandono temprano de los estudios”, con una educación adaptada a sus necesidades, garantizando la igualdad efectiva de oportunidades, prestando los apoyos necesarios, tanto al alumnado como al centro. También el preámbulo recoge específicamente la creación de programas de diversificación curricular desde el 3º curso de La ESO, y el establecimiento de Programas de Cualificación Profesional Inicial para aquellos alumnos mayores de 16 años que no hayan obtenido el título de Graduado en ESO (LOE 2/2006 de 3 de mayo)

De un modo más concreto en el artículo 22 de la LOE (Capítulo III) se establecen el tipo de medidas que se llevarán a cabo y a quién y de qué modo se realizarán. La siguiente tabla (Tabla 1) resume de una forma muy visual este artículo de la LOE.

MEDIDAS PARA LA TENCIÓN A LA DIVERSIDAD SEGÚN LA LOE 2006.		Curso en el que se desarrolla
Medidas de apoyo ordinario	<ul style="list-style-type: none"> Refuerzo inicial en el grupo ordinario. Agrupamientos flexibles que permiten el refuerzo colectivo a un grupo de alumnos. Agrupamientos de materias. 	1º y 2º de la ESO (excepcionalmente 3º de ESO)
Medidas de apoyo específico	<ul style="list-style-type: none"> Para los alumnos que se incorporan tardíamente. Para los alumnos con necesidades educativas especiales. Para los alumnos con altas capacidades. 	Todos los cursos de la ESO
Programas	<ul style="list-style-type: none"> Programas de refuerzo de las capacidades básicas. 	Todos los cursos

<ul style="list-style-type: none"> Programas de Diversificación Curricular. 	3º y 4º de ESO
<ul style="list-style-type: none"> Programas de Cualificación Profesional Inicial, con tres modalidades: talleres profesionales, iniciación profesional e iniciación profesional especial. 	Para alumnos que no consiguen el título de Graduado en ESO.

Tabla 1. Elaborada por (González y Porto, 2011).

Posteriormente existe una Orden (O. ECI/2220/2007, de 21 de julio) por la que se establece el currículo y se regula la ordenación secundaria obligatoria y una Resolución específica para los programas de diversificación curricular (Resolución 8/2007 de 1 de agosto).

Sin entrar a realizar un estudio exhaustivo de la legislación en competencia de educación del Gobierno catalán (contexto en el que se desarrolla el estudio), podemos señalar, la existencia en su Ley educativa (LEC) de cuatro tipo de medidas, que tienen incidencia en la lucha contra situaciones de riesgo de fracaso escolar:

DESTINATARIOS	TIPOS DE MEDIDAS	ACCIONES
Sistema educativo	Estructurales	Proyectos de innovación pedagógica y curricular. Servicios educativos de apoyo Autonomía de los centros. Evaluación de resultados (Agencia de Evaluación y Prospectiva). Apertura del sistema educativo a las familias y otros agentes sociales, incrementando su participación (comunidades de aprendizaje, aulas abiertas...) Plan de mejora de la secundaria.
	Inclusivas	Reducción de la segregación interescolar garantizando la escolarización equilibrada del alumnado en todos los centros (número máximo por centro de escolarizados con NEE, reducción o ampliación del número de plazas para alumnado con NEE o de incorporación tardía, zonificación escolar, etc) El plan de acción catalán “aprender juntos para vivir juntos” prevé recursos personales especializados de apoyo a diferentes tipologías entre los que destacan las unidades de apoyo a la educación especial (USEE)
Alumnado	Medidas compensatorias de desfases académicos	Detección precoz de necesidades educativas especiales (planes educativos de entorno). Adaptaciones de la programación general a las necesidades de todo el alumnado. Programas de diversificación curricular (adaptados al alumnado con más dificultad) Los Planes individualizados.
	Medidas compensatorias de desigualdades económicas	Programa para la reutilización de libros de texto. Ayuda individual para desplazamiento. Ayuda para la adquisición de libros de texto y material didáctico complementario. Becas y ayudas para fomentar la continuidad en los estudios postobligatorios

		(becas de buen rendimiento)
	Medidas específicas para el alumnado de origen inmigratorio	<p>Divididas en tres categorías:</p> <p>Orientación y acogida en el ámbito escolar (aulas de acogida y espacios de bienvenida).</p> <p>Enseñanza de la lengua vehicular en la escuela.</p> <p>Adaptaciones curriculares (asistencia por parte del alumnado recién llegado a grupos de refuerzo y apoyo educativo)</p>
	Programas alternativos para el alumnado que no finaliza la ESO	Programas de Cualificación Profesional Inicial.
Profesorado	Formación inicial	<p>La determinación concreta de los Planes de Estudio corresponde a las universidades (implantación del espacio europeo de educación superior).</p> <p>Cabe destacar en el caso de Cataluña el máster de formación del profesorado de educación secundaria impartido por 9 universidades catalanas.</p>
	Formación continua	Plan Marco de formación permanente (destacando acciones formativas de atención al alumnado de origen inmigratorio y la atención a la diversidad cultural)

Tabla 2. Tabla resumen de Boada, Herrera, Miñarro, Olivella, y Ruidor, 2011.

Nuestra legislación, tanto la estatal como en este caso la legislación catalana, parecen complementarse en las acciones encaminadas a reducir los índices de fracaso escolar de nuestro sistema educativo, pero sin duda pueden adolecer de complejidad normativa (planes de acción, convenios de colaboración, etc.) y de falta de concreción para poder llevarlas a cabo (González y Porto, 2011).

Tanto los contenidos que se imparten y la metodología con la que se trabaja es algo que depende demasiado del profesorado encargado del programa, profesorado que en la mayoría de los casos no ha recibido una formación específica. Los programas de diversificación están bien valorados por parte de los centros pero acaban teniendo un carácter marginal, con espacios propios, profesorado que pertenece al departamento de orientación y que sufre una alta tasa de movilidad (González, 2004), por lo que se llega a convertir en una intervención paliativa y tardía en la mayoría de los casos, concebida para garantizar la inserción pero que acaba convirtiendo el programa en una cuestión marginal (Escudero, González, y Martínez, 2009).

También debemos tener en cuenta que en su título II la LOE, especifica que la atención educativa al alumnado se desarrollara atendiendo a los principios de normalización e inclusión, pero parece que se confunde el término integración con inclusión; la educación inclusiva se basa en un modelo competencial, vinculando el proceso de aprendizaje y desarrollo a la existencia de diferencias en el aula como elemento que potencia y enriquece el proceso de aprendizaje y transformador de la práctica educativa (García y Cotrina, 2004), algo que no parece estar acorde con la

separación de alumnos en aulas con un carácter específico como aulas de convivencia, de atención lingüística, de diversificación, etc.

Actualmente nos encontramos en un momento de cambio legislativo, con la aprobación por el Consejo de Ministros el proyecto de Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), que posteriormente será remitida al Congreso de los Diputados y al Senado para su debate y posterior aprobación, si pasa todos los trámites, de esta forma entraría en vigor en el curso académico 2014 – 2015.

Con respecto a las medidas que se plantean de manera concreta para afrontar el problema del fracaso escolar que aparecen en el texto del proyecto de ley están los Programas de mejora del aprendizaje y el rendimiento (en la LOE programas de diversificación curricular) con algunas diferencias como el inicio en 2º ESO, un curso antes que con la anterior ley, y con el objetivo de cursar 4º curso por la vía ordinario y obtener el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria y estará dirigido principalmente a aquellos alumnos que “presenten dificultades relevantes de aprendizaje no aplicables a falta de estudio o esfuerzo” (Art. 27 Ley Orgánica de Mejora de la Calidad de la Educación), dentro de este artículo también se establecen, de manera genérica, que se realizará con una “metodología específica a través de la organización de contenidos, actividades prácticas y, en su caso, de materias diferente a la establecida con carácter general”.

Las tic en diversificación.

Es casi un lugar común en la literatura sobre tecnología educativa hablar de un constante cambio de paradigma en nuestra sociedad, una sociedad a la que nos empeñamos en poner etiquetas con una clara intención de poder gestionar la incertidumbre que todos estos cambios, sociales, tecnológicos, económicos, culturales, productivos... nos crea.

Manuel Castells, en la ponencia presentada en el Congreso Internacional “Nuevas Perspectivas Críticas en Educación” (Castells, 1994: 3) recoge la idea de que “la tecnología no es solamente la ciencia y las máquinas: es también tecnología social y organizativa”, una aclaración importante desde una perspectiva educativa, ya que no podemos poner el acento en la tecnología en sí misma, ni en verla únicamente como un fin (Escudero, 2004) .

Es innegable lo que la revolución tecnológica ha supuesto en el campo de la educación con el acceso multitudinario a las TIC, y lo que las distintas administraciones han tenido que diseñar y desarrollar para poder dar una respuesta a los retos de una nueva escuela en materia de dotación de recursos, orientaciones didácticas, formación del profesorado, diversidad, etc. (Sola y Murillo, 2011), pero mucho más importante es valorar las TIC como instrumentos que nos ayuden a promover un cambio en el sistema educativo en cuanto a la didáctica, la metodología, organización del aula, currículo, (Martínez y Prendes, 2004. Preámbulo.) este aspecto sin duda nos ayuda a la transformación de los contextos educativos para que sean mucho más inclusivos,

“siendo entonces un instrumento que permite la optimización de la atención educativa a la diversidad del alumno” (García y López, 2012: 278).

Es importante aclarar la perspectiva desde la que vamos a mirar el uso de las TIC en un aula de Diversificación Curricular, yendo más allá de la dotación técnica que muchos planes contemplan en el desarrollo de las TIC en nuestro sistema educativo, y pasar a un uso realmente inclusivo de las mismas, al servicio de los procesos de aprendizaje y no tanto al servicio de los procesos de enseñanza, es decir cuando las TIC pasan a revisar, reconstruir, el diseño, el desarrollo, la evaluación del currículo, en definitiva de toda la organización escolar (García y Cotrina, 2004).

Como se explicaba en el apartado que hace referencia a la legislación, la Diversificación Curricular es una medida orientada a la lucha del fracaso escolar, cuyos principios se basan en la atención a la diversidad con la realización de diversificaciones en el currículo para que determinados alumnos puedan conseguir los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria (y la posterior consecución del título); para ello se refleja la necesidad de cambios en la metodología, organización de contenidos, actividades prácticas, materias, etc., sin duda un marco idóneo para la implantación de las TIC en las aulas de Diversificación ya que parecen las herramientas ideales para conseguir los objetivos planteados desde la normativa.

Algunos profesores de estas aulas ven cómo desde su práctica diaria las TIC han favorecido la transformación del aula (Hernández, Pennesi, Sobrino, y Vázquez, 2011) ayudando a la optimización en el acceso a la información, el desarrollo de nuevas formas de relación dentro del aula, proporcionar diferentes formas de acceder al conocimiento, sin olvidar la importancia que tiene la adquisición de la competencia digital como una cuestión de equidad educativa, minimizando también la barreras de aprendizaje, participación, comunicación, etc.

La oportunidad que ofrecen las TIC para proporcionar contextos de aprendizaje cooperativo, la realización de proyectos compartidos, que fomentan la motivación, la oportunidad de aprender a aprender, desde una atención mucho más individualizada y adaptada a las necesidades e intereses reales de cada alumno, nos debe llevar a un análisis de todas aquellas prácticas educativas innovadoras que favorezcan el desarrollo de respuestas educativas, que quizás en un futuro, consigan que dejemos de atender a las diferentes diversidades de un modo segregador, y que dichas respuestas se realicen en las aulas ordinarias. De esta manera avanzaremos hacia una escuela más integradora, que se construye con y desde la diversidad, en definitiva un modelo de escuela inclusiva que pueda dar respuestas a todas las necesidades de sus alumnos y por ende de nuestra sociedad.

Mundos virtuales.

Como expone Echevarría en su libro, *Un mundo virtual* (2000), los mundos virtuales han existido en la vida social de todas las culturas, gracias a la literatura, las leyendas, los mitos, la religión... por eso es importante que hablemos de mundos

virtuales 3D o metaversos cuya irrupción ha supuesto la apertura a nuevas posibilidades formativas gracias a la generación de espacios y de experiencias que permiten a los alumnos aprendizajes de tipo técnico, social, personal, etc.

Un mundo virtual o metaverso es un espacio 3D totalmente inmersivo en el que el usuario hace uso del medio a través de un avatar. Este espacio virtual simula al mundo real, pero sin limitaciones físicas propias de la realidad (Bignell y Parson, 2010) y algunas de sus características más relevantes son: se accede a ellos a través de internet, permiten a sus usuarios interactuar a través de un avatar, la comunicación se da en tiempo real, ofrecen chats de texto y de voz, ofrecen multitud de posibilidades para la creación y realización de actividades a través del avatar, es un mundo dinámico con gran potencial creativo (Izquierdo, 2010). El mundo virtual permite la realización de actividades, tareas auténticas donde los alumnos pueden explorar, resolver problemas, construir un significado y colaborar (Wang y Hsu, 2009)

Cuando pensamos en nuevos diseños dentro del contexto escolar que propicien la participación activa de todo el alumnado, aspecto especialmente relevante dentro de las aulas de Diversificación Curricular, buscando nuevas estrategias y métodos en los procesos de enseñanza y aprendizaje, podemos entender como la utilización, en este caso de un mundo virtual 3D, proporciona al estudiante la posibilidad de aprender en un contexto, un entorno creado, donde el fracaso es tomado como un aprendizaje (aspecto importante para quienes se han tenido que enfrentar a situaciones previas de fracaso) “ya que al estar insertos en un mundo virtual, los estudiantes pueden volver a analizar su jugada y modificar lo que sea necesario” (Monjela y Méndez, 2012: 3).

Trabajar en mundos virtuales no solo es una alternativa más que se sustenta en el componente innovador del que disfrutan hoy por hoy las nuevas tecnologías (McKinney, Horspool, Safie y Richin, 2009) sino que se obtienen importantes ventajas con su uso en las aulas. Algunos de estas ventajas apuntados por Bignell y Parsons en su trabajo sobre buenas prácticas de la enseñanza con mundos virtuales (Bignell y Parson, 2010) son:

Aprendizaje asincrónico; ya que los mundos virtuales permiten a los estudiantes aprender a cualquier hora del día y desde cualquier lugar, siguiendo su propio ritmo de aprendizaje según sus necesidades.

- El factor de la diversión.
- Ambiente seguro de aprendizaje.
- Altamente personalizable.
- Desarrollan la imaginación y la creatividad.
- Promueven el trabajo colaborativo.
- Desarrollan y mejoran la relación y comunicación (interactividad).
- Facilitan el desarrollo de actividades grupales.
- Son un espacio dónde compartir recursos.
- Se convierten en espacios de trabajo en red para los docentes (comunidades virtuales de aprendizaje).

Las tecnologías de carácter interactivo como la Realidad Virtual proporcionan sin duda un componente de innovación y de motivación extra en el aula, como exponen Antonio Otero y Julián Flores (2011: 193): “La introducción de técnicas pertenecientes a la órbita de la Realidad Virtual, dentro del ámbito educacional, a través de nuevas interfaces y métodos de interacción, proporcionan esquemas más naturales de aprendizaje y una mayor carga motivacional, impactando, de forma muy positiva, en la experiencia educativa que el receptor del mensaje obtiene gracias, en gran medida, al estímulo de la presencia, el grado de inmersión y otros factores asociados a los entornos virtuales”.

Los entornos virtuales se convierten en un entorno ideal para realizar el aprendizaje por descubrimiento, o el aprendizaje basado en problemas (Adell, 2012; Bignell y Parson, 2010), desarrollando la capacidad investigadora del alumno, la construcción propia de conocimiento, y marcando también los ritmos de aprendizaje que más se adaptan a sus necesidades (Bignell y Parson, 2010).

Al igual que con otro tipo de herramientas a utilizar en los procesos de enseñanza aprendizaje, debemos tener en cuenta que reduciríamos enormemente sus ventajas o beneficios si finalmente la metodología empleada dentro del mundo virtual se reduce al intercambio de conocimientos concretos, “los mundos virtuales complejos permiten ir mucho más allá, su principal aportación a la pedagogía es su capacidad de simulación social, de trabajo sobre procedimientos, competencias y valores” (Adell, 2012).

Comunidades profesionales de aprendizaje

Como veíamos en el apartado 1.1 sobre fracaso escolar, una de las dimensiones a tener en cuenta es la Dimensión escolar, dentro de la misma la formación del profesorado es un aspecto que cobra relevancia en las medidas para mejorar y prevenir los problemas de fracaso escolar, una formación inicial, continuada, significativa y práctica (Escudero, 2013) que posibilite realmente un verdadero cambio en los procesos de enseñanza y aprendizaje, cambios tanto en las metodologías como en el currículo.

Una de las herramientas que con el desarrollo de las nuevas tecnologías se ha visto “reactivada” es la de comunidades profesionales de aprendizaje (Rodríguez – Mena y García, 2003) como un modelo de formación centrados en la práctica, en el estudio de casos y el aprendizaje por medio de la participación activa y comprometida de sus miembros (Escudero, 2009), este tipo de comunidades permiten el aprendizaje colaborativo, con un objetivo común y claro de mejora en los procesos de aprendizaje.

Descripción de Espurna; comunidad práctica de aprendizaje.

El proyecto Espurna es una iniciativa del Instituto de las Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB). Este proyecto reúne actualmente a más de 10.000 participantes entre profesores y alumnos y cuenta con un equipo de 50 personas que hacen posible este proyecto gracias a sus aportaciones.

Espurna es un proyecto multidisciplinar dirigido a docentes de educación infantil, primaria y secundaria, en el que gracias al trabajo en red, podemos encontrar metodologías, actividades y dinámicas dirigidas a la mejora cualitativa de la escuela.

Desde Espurna se entiende el aprendizaje como una oportunidad para todo el mundo, y aprovecha la diversidad para construir un marco de convivencia y de aprendizaje integral, tanto en aulas de diversificación curricular como en las aulas ordinarias. Todas las propuestas que mensualmente aparecen son fruto de un trabajo de colaboración entre los miembros de esta comunidad en red, actividades construidas desde la perspectiva de las inteligencias múltiples y el logro de las competencias básicas.

Dentro de Espurna existen 5 espacios de trabajo diferentes dependiendo de tu especialidad docente y separando los espacios para el alumnado y para el trabajo colaborativo de los docentes. Estos 5 espacios de trabajo son:

- Kitxalla: espacio de trabajo para docentes y alumnos de primaria.
- Kampus; espacio de trabajo para docentes y alumnos de secundaria.
- Kalidoscopi: espacio de trabajo para docentes y alumnos inmigrantes para el aprendizaje de la lengua catalana.
- Klaustre; espacio para el trabajo entre docentes.
- Ning; una plataforma en línea para los docentes en los que se debate, se crea contenido, se comparte... la red social de Espurna. Formado por 12 grupos de trabajo con diferentes temáticas...
- Espurnik; la herramienta de mundos virtuales dónde los docentes participantes tienen su propia isla dónde desarrollar las actividades en este mundo virtual.

Todo esto forma parte de la comunidad virtual de Espurna, que dispone de un espacio web dónde encontrar información del proyecto, las experiencias llevadas a cabo, las actividades de cada uno de los espacios de trabajo, espacios para foros, para tareas colaborativas, recursos didácticos, etc.

Experiencia

Planteamiento del problema:

En los últimos años estamos viviendo un crecimiento en el uso de las nuevas tecnologías en el ámbito educativo, de ahí la proliferación de investigaciones al respecto que se cuestionan sobre si realmente se están cambiando las formas de hacer o sencillamente se están incorporando a lo que habitualmente se venía haciendo hasta el momento (Boza y Toscano, 2011), por eso creemos que es importante conocer cuáles son las características, las posibilidades y las limitaciones de las diferentes acciones innovadoras que se están llevando a cabo en multitud de aulas de nuestro país.

Objetivo general:

En este estudio se plantea la necesidad de conocer y comprender la incorporación del mundo virtual de aprendizaje Espurnik, por parte de un docente, en un aula de diversificación curricular, con alumnos en situación de exclusión educativa o fracaso escolar.

Objetivos específicos:

- Describir la utilización que realiza el profesor de la herramienta Espurnik (mundo virtual de tres dimensiones).
- Conocer las características tanto personales como profesionales del profesor y su influencia en el uso de las TIC con alumnos del programa de diversificación.
- Describir la percepción de los alumnos con respecto al uso de esta herramienta de aprendizaje (Espurnik).
- Conocer la valoración que hacen los alumnos sobre Espurnik.
- Conocer las tareas desarrolladas por los alumnos dentro de Espurnik.

Núcleos de interés:

En base a los objetivos que nos hemos marcado en la investigación hemos elaborado una tablas que nos ayudan a centrarnos en los núcleos de interés de nuestro estudio de caso.

Estas tablas de núcleos de interés han cumplido tres funciones fundamentales en el desarrollo de nuestro estudio de caso, nos han servido como punto de partida de nuestra investigación, han sido la base para la construcción de cada uno de los instrumentos utilizados y como pilar para la categorización de la información obtenida con cada uno de esos instrumentos.

La elaboración de las tablas de núcleos de interés fue el fruto de una revisión bibliográfica de un texto sobre buenas prácticas (Escudero, 2009), de un mapa escenario de lo que ocurre en un aula de Doyle (1985) , algunos aspectos extraídos sobre el modelo TPACK (Mishra y Koehler, 2006) y de la Tesis Enseñanza flexible en red: modelo de un análisis curricular (Castañeda, 2010) además de toda la revisión bibliográfica expuesta en la elaboración del marco teórico.

Paradigma y metodología de la investigación:

Con el paradigma interpretativo como pilar fundamental de nuestra investigación utilizamos una metodología cualitativa fundamentada en el Estudio de Casos, dicha elección responde a nuestra necesidad de encontrar respuestas de una situación particular, sin buscar la generalización de los resultados, como nos dice Muñoz utilizar el Estudio de Casos “es especialmente útil, como método de investigación basado en la descripción y análisis de una situación social determinada” (1999: 222).

Selección del caso:

La elección del objeto de estudio parte de una motivación personal, la preocupación por aquellos jóvenes que se encuentran en situaciones de exclusión educativa y que día a día, dentro de las aulas abiertas o de atención a la diversidad (la respuesta normativa del sistema a esas situaciones), se trabaja por ofrecer una respuesta a esas necesidades.

Los participantes de este estudio de caso han sido el profesor y alumnos del aula abierta IES Cal Gravat de Manresa de 4º de la ESO.

Estrategias e instrumentos de recogida de datos:

En el siguiente cuadro se muestran las estrategias llevadas a cabo para la recogida de datos así como los instrumentos y las fuentes de información.

METODOLOGÍA	INSTRUMENTOS	FUENTES	ESTRUCTURA DE NÚCLEOS DE INTERÉS
ESTUDIO DE CASOS	1. ANÁLISIS DOCUMENTAL	DOCUMENTOS DEL PROYECTO ESPURNA DOCUMENTACIÓN LEGISLATIVA	Al tratarse de un proyecto desarrollado en Cataluña fue muy importante realizar una revisión documental de la Legislación Autonómica en los temas de competencias educativas, proyectos que se desarrollan para impulsar medidas innovadoras dentro del aula así como acciones para luchar contra el fracaso escolar.
	2. OBSERVACIÓN DIRECTA	ESPURNIK	En cada una de las observaciones realizadas se realizaban a partir de una tabla con los diferentes aspectos a observar, dicha tabla estaba compuesta por un gran bloque con tres sub-apartados: Currículo; contenidos, aprendizajes pretendidos y metodologías de enseñanza. 1. Reconocimiento, valoración y atención a la diversidad. 2. Clima social de clase; relaciones de apoyo, exigencia, cuidado. 3. Estructuras espacio – temporales.
	3. ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA	PROFESOR	La entrevista al docente estaba compuesta por cinco grandes bloques: 1. Datos personales e historia profesional. 2. Contexto normativo, social y datos del centro educativo. 3. Características del grupo con el que trabaja. 4. Currículo. 5. Espurnik
	4. ENTREVISTA GRUPAL	ALUMNOS	Compuesta por 20 preguntas abiertas que hacían referencia a 4 apartados diferentes: 1. Datos personales y académicos. 2. Clima social del aula, relaciones de apoyo, exigencia y cuidado. 3. Estructuras espacio - temporales. 4. Espurnik (valoración, implicación, espacio dentro de clase...)

Tabla 3. Tabla de elaboración propia. Metodología, instrumentos, fuentes y núcleos de interés

Análisis de datos:

Para poder analizar toda la información recogida iniciamos la construcción de sistema de categorías comenzando por la codificación de los instrumentos quedando de la siguiente forma: entrevista al profesor (EP), entrevista grupal a los alumnos (EA), análisis documental (AD) y observación directa en el mundo virtual (OD).

Posteriormente se asignaron diferentes etiquetas a cada una de las categorías que ya teníamos construidas con anterioridad gracias al trabajo realizado en la primera parte de la investigación, con la realización de las tablas de núcleos de interés, estas etiquetas estaban compuestas por letras que correspondían a los grandes bloques de categorías y números asignados a las subcategorías. Esta manera de organizar la información para su posterior análisis comenzó con la reducción de datos, buscar las dimensiones en el material y colocarlo en la categoría correspondiente y definir los códigos (Miles y Huberman, 1984), de esta forma tenemos una serie de fragmentos de texto que compartan un denominador común lo que facilitan el manejo y posterior análisis de la información recabada. Un ejemplo de este proceso sería:

“...en estos momentos estamos viviendo la situación de una falta de financiación por parte de la administración, por lo que vamos a quedarnos sin oficina técnica (...) aunque contamos con un apoyo muy valioso la Universidad Autónoma...” EP-PE-4

(Entrevista Profesor - Proyecto Espurna – implicación de la administración)

CATEGORÍAS	CÓDIGOS	CATEGORÍAS	CÓDIGOS
PROGRAMA DE AULAS ABIERTAS	AA	CURRÍCULO; CONTENIDOS, APRENDIZAJES PRETENDIDOS Y METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA	CURR
Diseño oficial del programa.	1	Aprendizajes desarrollados en el aula	1
Recursos con los que cuenta.	2	Metodologías empleadas	2
Valoración del programa por parte del centro	3	Uso de materiales didácticos	3
PROYECTO ESPURNA	PE	Selección de contenidos y su organización	4
Diseño oficial del proyecto	1	Rigor y relevancia conceptual de los contenidos	5
Recursos con los que cuenta	2	Tipo de contenidos	6
Valoración del proyecto Espurna	3	Calidad de las operaciones cognitivas	7
Implicación de la Administración	4	Utilización de diversas formas de representación y distintos códigos	8
CONTEXTO	CTX	Evaluación de aprendizajes	9
Principales características del contexto del centro	1	RECONOCIMIENTO, VALORACIÓN Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	ADIV
Principales características del IES Cal Gravat	2	Variedad de estrategias didácticas	1

ALUMNADO DESTINATARIO	AL	Uso de formas alternativas de representación y expresión del conocimiento	2
Trayectoria escolar	1	Objetivos personalizados	3
Datos objetivos del alumnado	2	CLIMA DE CLASE; RELACIONES DE APOYO, EXIGENCIA, CUIDADO	CLIM
Aspiraciones, capacidades, actitudes ante la escuela, intereses, expectativas	3	Relación profesor – alumnos, alumnos - profesos	1
Entorno familiar y social	4	Uso de tutorías personalizadas, formas de resolución de conflictos, normas de aula, objetivos personalizados, altas expectativas de aprendizaje	2
Competencia digital, acceso a la tecnología, actitud ante la tecnología	5	Asistencia, implicación y aprendizaje de los alumnos	3
PROFESOR	PRF	ESTRUCTURAS ESPACIO - TEMPORALES	ESTR
Datos objetivos del profesor	1	Organización del aula	1
Creencias, motivaciones, concepto de educación, implicación en el programa, presupuestos teóricos y concepciones generales	2	Gestión del tiempo	2
Conocimiento del contenido curricular	3	LUGAR Y VALORACIÓN DE ESPURNIK DENTRO DEL CENTRO Y DEL AULA	ESK
Conocimiento de la pedagogía	4	Integración de Espurnik en la vida del aula.	1
Conocimiento de la tecnología	5	Integración de Espurnik en la vida del centro	2
ALIANZAS Y REDES DE APOYO FAMILIAR, COMUNITARIO Y SOCIAL	RED	Niveles y sujetos implicados en Espurnik	3
Red de relaciones creadas por el proyecto (familias, otros agentes, otros alumnos, instituciones...)	1	Preparación previa del profesorado, recursos disponibles, trayectoria y logros institucionales o docentes	4
Articulación de las responsabilidades compartidas en torno al desarrollo intelectual, personal y social de los alumnos	2	Evaluación del programa (utilidad, sujetos implicados, tipo, forma, sujeto evaluador)	5
Espacios de coordinación, revisión y evaluación	3		

Tabla 4. Elaboración propia códigos y categorías para el análisis de la información recogida

A continuación en el análisis de datos hemos querido reflejar solamente aquellos aspectos que desde nuestro punto de vista son más relevantes y que inciden de manera más directa en el estudio de situaciones de fracaso escolar.

Contexto:

Dentro de la descripción del contexto del centro, nos encontramos con algunas peculiaridades importantes y que inciden directamente en el funcionamiento del mismo y

por lo tanto en la comunidad de personas que lo forman. El centro no cuenta con patio, ni laboratorios ni gimnasio teniendo que recurrir a instalaciones cedidas por La Asociación de Vecinos del barrio dónde está ubicado. El centro está construido en módulos prefabricados lo que dificulta la movilidad por los distintos espacios del centro y la convivencia en el día a día (AD-CTX-2) (EP-CTX-2) (EA-CTX-“). Al ser un centro de nueva creación el director pudo escoger a una parte importante de su equipo docente (AD-CTX-2) aspecto que influyen en el alto nivel de compromiso con la dinámica de funcionamiento del centro, su número reducido de alumnos (350) y de profesores (32) también facilita el desarrollo de una dinámica familiar y de cercanía entre toda la comunidad educativa (EP-CTX-2) (EA-CTX-2).

El centro cuenta con un alto compromiso innovador (AD-CTX-2) participando desde sus inicios en el proyecto Educat 1x1 y el proyecto Escuela 2.0, el centro también dispone de un entorno virtual de aprendizaje (MOODLE), página web, participación en el proyecto Espurna, cuenta con un Plan de Acción Tutorial y participa en dos proyectos del Ayuntamiento Laboralia y el proyecto puntal.

Es importante destacar que los grupos en los distintos cursos se dividen por niveles siendo los grupos A y B los más numerosos y ,los que presentan menos dificultades y los grupos C “que por nivel serían los más complejos, los que requieren mayor dedicación y tienen más desgaste” (EP-CTX-2) los grupos C son los que tienen los alumnos del aula de diversificación y además se complementan con los grupos flexibles (en asignaturas transversales).

Programa de Aulas Abiertas:

En el caso del aula abierta se cuida la selección de alumnos que finalmente acceden al programa, marcando muy bien los criterios de selección (labor que es realizado tanto por el departamento de atención a la diversidad, equipo de dirección y por el resto de jefes de departamentos para que las cuestiones de este programa no se conviertan dentro de la dinámica del centro es una cuestión menor o marginal (EP-AA-3)) intentando que sean más alumnos de 4º de ESO que de 3º para intentar agotar todas las opciones que existen dentro del centro. Desde el equipo docente también se intenta difundir a través de los diferentes medios que tiene el centro, el trabajo realizado por los alumnos dentro del programa (EP-AA-3) para mejorar la imagen que tienen el resto de compañeros y algunas familias de las aulas abiertas (AD-AA-3) (EA-AA3) los alumnos que integran el aula abierta reconocen que “se trabaja mucho” y que después de todo “no esta mal estar en diversificación porque hacemos las cosas de forma diferente y aprendemos más” (EA-AA-3). Es interesante destacar la opinión del profesor al reconocer que en este aula, con un número más reducido de alumnos, un máximo de 10, se trabaja más intensamente que en los grupos C (los alumnos con el nivel más bajo) “el hecho de tener menos alumnos, este año solo 6 alumnos, nos permite trabajar con mayor intensidad y estar más encima de ellos, así que trabajan más y de manera más constante

También desde el centro se intenta que este tipo de medidas no supongan un aislamiento total de los alumnos y algunas asignaturas las realizan de forma conjunta con sus compañeros del aula ordinaria así como todas las salidas que se realizan a lo largo del curso. (EP/EA-AA-3)

El programa cuenta con una serie de recursos externos al centro, como los talleres ocupacionales, un taller de teatro, taller de expresión corporal y de baile. También el programa cuenta con una psicopedagoga que trabaja con ellos temas de orientación académica y laboral así como habilidades sociales de una forma específica (AD-AA-2). Estos recursos influyen en el buen funcionamiento del programa y en el prestigio de que goza entre el resto del equipo docente, aspecto que ha de mejorar entre las familias y el resto de estudiantes del centro (EP/EA-AA-3).

Atención a la diversidad:

Para el centro es importante que tanto en las aulas abiertas como en los agrupamientos flexibles (otra medida de atención a la diversidad) se trabaje con un número más reducido de alumnos y así poder tener objetivos más personalizados a las necesidades de aprendizaje de cada alumno (AD/EP-ADIV-3).

Desde el equipo directivo, pasando por el departamento de atención a la diversidad, y los docentes que trabajan directamente con los alumnos se tiene claro que es necesario trabajar con objetivos personalizados y el desarrollo de planes de estudio individualizados para cada uno (EP/AD-ADIV-2). Los alumnos entrevistados, que pertenecen a un aula abierta, expresan que se sienten más escuchados (EA-ADIV-2).

La visión compartida sobre la educación que se tiene desde todo el equipo docente, como comunidad educativa, ha propiciado la necesidad de aplicar cambios reales en las metodologías de trabajo dentro de las aulas, en especial dentro del aula abierta, más que el desarrollo de los programas específicos para atender a la diversidad, es la forma de entender la educación que se tiene desde el equipo directivo y desde el propio claustro de profesores (AD/EP-ADIV-1) (EP-PRF-2).

Proyecto Espurna:

Este proyecto ofrece al docente la posibilidad de trabajar de forma colaborativa con otros centros implicados en el proyecto, siendo una plataforma de aprendizaje (EP-PE-3). La formación permanente del profesorado es un aspecto al que se le da mucha importancia desde el centro educativo y es una de las firmes creencias de este profesor: “si queremos mejorar las cifras de abandono escolar y los resultados académicos de nuestros alumnos, es necesario tener tiempo para poder seguir formándose, y las comunidades de aprendizaje virtuales es una buena forma de hacerlo” (EP-PE-3).

La valoración que se realiza del proyecto Espurna es muy positiva y muestra de ello es el incremento del número de centros y de profesores implicados en el proyecto, y el interés mostrado por instituciones como la Fundación Telefónica y la invitación a participar en congresos sobre mundos virtuales realizado en Boston (EP/AD-PE-4).

Alianzas y redes de apoyo familiar, comunitaria y social:

La coordinación con las familias se hace mediante entrevistas personales, y a través de los cauces de participación oficiales que existen en el centro, como el consejo escolar y el AMPA con el que se mantiene una relación muy fluida (AD-RED-1).

A nivel externo, el centro cuenta con una red bastante amplia de apoyo comenzando por la Departamento de Enseñanza a través de los equipos psicopedagógicos (AD-RED-1), la asociación de vecinos del barrio, el grupo de teatro y con el Ayuntamiento de la ciudad a través de los servicios sociales (con una colaboración muy importante debido a la participación de los alumnos del aula abierta en los proyectos de Laboralia y el Puntal) esta coordinación se realiza a través del educador social de zona y el departamento de diversificación (AD/EP-2,3). Se intenta en todo momento aprovechar las oportunidades que llegan del exterior, trabajando por proyectos con otras organizaciones manteniendo una relación constante con el entorno, algo fundamental para los alumnos del aula abierta (EP-RED-2,3).

El proyecto Espurna también se convierte en una red de apoyo importante aunque parece tener más una incidencia más focalizada en el aula abierta que en el resto del centro, esta red se ve ampliada gracias a su plataforma web y a las actividades colaborativas inter-centros que se llevan a cabo, una red de relaciones muy activa que hace que los alumnos no se vean en su proceso de aprendizaje aislados en su aula sino que pueden interactuar y trabajar con alumnos de otras partes de Cataluña (EA-RED-3).

Alumnos destinatarios:

La utilización de un lenguaje positivo y que el claustro de profesores tenga unas altas expectativas aparece en algunos textos como pautas indispensables a la hora de lograr una verdadera educación inclusiva (Escudero 2005). Desde el propio Departamento de Atención a la Diversidad se tiene la convicción de que es necesario trabajar siempre para que los alumnos consigan más de los que ellos mismo pueden esperar (AD/EP-AL-3).

Con respecto a la actitud ante las nuevas tecnologías los alumnos se muestran entusiasmados, sobre todo los que no disponen de ordenador en casa, el componente innovador así como las actividades que realizan con la tecnología les parecen a priori mucho más útiles y divertidas “seguramente en el futuro todo se tenga que hacer con un ordenador y así estaremos más preparados” (EA-AL-5).

Profesor:

Toda la información de este apartado ha sido extraída de la entrevista al profesor (EP-PRF).

La trayectoria profesional del docente siempre ha estado muy unida a la atención a la diversidad, pertenece al Departamento de Atención a la Diversidad, aunque la dinámica “familiar” del centro permite trabajar con estrecha colaboración con el resto de departamentos. Mantiene un compromiso total con el proyecto del centro y con su

profesión, aunque reconoce que no siempre es fácil motivar a los alumnos, sobre todo a los del aula abierta. Entiende que es necesario trabajar de una forma interdisciplinar sobre todo en las aulas abiertas, así como desarrollar una metodología de trabajo por proyectos y cuidar los contenidos para que puedan tener una aplicación directa en el día a día de los alumnos, conocimientos que les sirvan cotidianamente para que puedan encontrar sentido a las horas que pasan en el centro.

El conocimiento tanto del curriculum, como de su materia, así como de los procesos de aprendizaje, es muy alto, y eso se desarrolla en el aula a través de actividades muy motivadoras y al uso de un amplio abanico de materiales didácticos, aunque reconoce que prescinde del libro de texto, aunque no siempre le es posible, pero si en el aula abierta donde prefiere la elaboración propia de unidades didácticas o la utilización de materiales elaborados por otros profesores del Proyecto Espurna. Con respecto a la utilización de las tecnologías en el aula, apuesta por la utilización de las mismas porque cree que pueden facilitar mucho los procesos de aprendizaje pero es consciente de que las herramientas han de utilizarse para aquellas cosas para las que son necesarias “cuando hay una situación de aprendizaje que se resuelve mejor con una visita didáctica mejor que con Espurnik, pues se hace, el medio no condiciona la finalidad sino al revés”.

Currículo; contenidos, aprendizajes pretendidos y metodologías de enseñanza:

Como hemos visto las aulas abiertas parten con una adaptación curricular, que en ocasiones en el discurso se reduce a una serie de aprendizajes mínimos. Para lograr el cumplimiento de estos objetivos se trabaja de una forma interdisciplinar y por ámbitos así como el trabajo por proyectos utilizando para ello una gran variedad de recursos que pasan por la utilización de talleres ocupacionales, ofertados por el Ayuntamiento, el grupo de teatro, y los recursos derivados del proyecto Espurna (AD/EP-CURR-1,2,3).

Dentro del aula se trabaja de una forma muy estructurada (OD-CURR-2), con una secuencia muy clara de las actividades a realizar a lo largo de la semana, también la información que se les da a los alumnos para llevar a cabo las tareas planteadas se realiza de una manera muy organizada, primando las instrucciones sencillas y muy precisas “para no dar margen a las interpretaciones” (OD/EP-CURR-2). Las tareas se realizan tanto en grupo como de manera individual, la ventaja de tener menos alumnos permite al profesor adaptar las clases a los distintos ritmos de aprendizaje e incluso preparar un mismo material utilizando diferentes maneras de representación lo que facilita enormemente los aprendizajes diversos (OD/EP-CURR-8, 2).

Que el grupo sea de un número reducido de alumnos facilita que se puedan desarrollar y trabajar los objetivos de forma personalizada, por lo que cada alumno tiene su propio plan de estudios personalizados en el que participan tanto el equipo docente como los propios alumnos y del que se informa también a los padres.

La evaluación que se realiza a lo largo del curso es formativa, para ello también se mantiene un diálogo continuo con las familias “no damos las notas a los alumnos sino a las familias” (EP-CURR-9) a lo largo del curso tampoco se les facilita un boletín de notas

al uso sino que se realiza un informe con aquellos aspectos que han mejorado, lo que necesitan mejorar atendiendo al plan personalizado de estudios de cada alumno, al final de curso si que tienen finalmente un boletín de notas como el que se entrega en el aula ordinaria. Esta forma de evaluar permite disponer de la información necesaria para poder visualizar el progreso individual de cada alumno, así como la detección de necesidades específicas de cada uno de ellos y poder trabajarlas a tiempo a lo largo del curso (OD/EP-CURR-9).

Clima de clase; relaciones de apoyo, exigencia, cuidado.

Debido al número reducido de alumnos en el aula el clima del mismo es diferente al que se puede establecer en un aula ordinaria, ya que permite una relación más estrecha entre profesor y alumno (EA-CLIM-1). También se realizan esfuerzos desde el equipo docente, para que este grupo no se sienta aislado y no acabe siendo un gueto dentro del propio instituto (AD-CLIM-1), para ello los alumnos realizan algunas asignaturas con sus compañeros del aula ordinaria y todas las salidas fuera del centro (EP-CLIM-1).

Como se ha explicado en anteriores párrafos el centro cuenta con un plan de tutorías individualizadas, cada profesor incluido el director, tiene a su cargo a 10 alumnos, con los que ejerce una tutoría muy intensa y en el caso del aula abierta el tutor es alguien que pertenece al programa, es decir que les da clase. Esto facilita enormemente el tema de la resolución de conflictos, y ayuda a la detección más temprana de problemas o dificultades de cualquier tipo en la evolución del alumno (AD/EP-CURR-2).

Es importante para el docente tener estrategias con las que poder enfrentarse a situaciones de tensión que en ocasiones se producen en el aula “muchos alumnos que están totalmente frustrados acaban por explotar y es fácil que lo hagan en el centro ya que pasan muchas horas con nosotros” (EP-CLIM-2).

En general la motivación de los alumnos es bastante alta con respecto a las actividades que se plantean en el aula, exceptuando aquellas en las que tienen que escribir mucho, también tienen mucha confianza en sus profesores y en las tareas que ellos les plantean, los profesores intentan mantener un nivel alto de confianza en las posibilidades de cada alumno (EA-CLIM-3) (EP-CLIM-1,3). La normas propias del aula son trabajadas por todo el grupo, tanto de profesores como el de alumnos y posteriormente comunicadas a las familias (EP-CLIM-2).

Los alumnos muestran sin tapujos el cariño que tienen hacia su profesor “porque se esfuerza mucho en entendernos y en hacer cosas muy chulas para que no nos aburramos en clase, aunque a veces se pasa mandándonos deberes” (EA-CLIM-1) en este sentido también el profesor tiene la convicción de que los alumnos “valoran cuando ven que el profesor les ha preparado una actividad que se la ha currado y que ven que aprenden, esto a ellos también les motiva”, darles la oportunidad de aprender de una forma distinta a la que están acostumbrados dentro de las aulas, también propicia que exista una buena relación entre profesor y alumno (EP-CLIM-1).

Estructuras espacio – temporales:

El aula abierta es el único grupo que cuenta con un espacio propio, este aula tiene espacio suficiente para un grupo de 10 personas y cuenta con el mobiliario propio de un aula, además de un ordenador y una impresora (AD/EP-ESTR-1), al no cambiar de aula, los alumnos del aula abierta decoran su espacio con los trabajos realizados e incluso con fotos y algún poster de sus aficiones (AD-ESTR-1). La disposición de los alumnos dentro de aula suele variar en función de las necesidades de cada actividad, aunque la distribución que más les gusta es en círculo o colocados como en una oficina “como en un periódico” (EP-ESTR-1).

Al trabajar por proyectos permite al profesor poder flexibilizar los horarios en función de las necesidades de cada tarea y a los tiempos de aprendizaje de cada alumno. (AD/EP-ESTR-2).

El mundo virtual: Espurnik

El mundo virtual en tres dimensiones es un gran aula dentro del propio aula, aunque no tiene una hora concreta de uso dentro del horario de los alumnos, sino que es considerado una herramienta más a utilizar dependiendo de los objetivos que se quieran alcanzar “Espurnik es un medio no es un fin (...) aunque hay que reconocer que es una herramienta muy potente” (EP-ESK-1).

La formación del docente permite que de forma rápida los alumnos aprendan a manejarse dentro del mundo virtual, además, el alto conocimiento que tiene del programa (al formar parte de equipo técnico desde sus inicios), hace que cualquier problema de acceso, dificultad en el manejo, o de cualquier otra índole pueda ser solucionado de una forma rápida y eficaz (OD-ESPK-4).

Cabe destacar que los propios alumnos tienen al principio la sensación de que “con esto no vamos a prender mucho” (EA-ESK-5) aunque reconocen que al final les sirve para aprender “todas las cosas juntas a la vez” (EA-ESK-5), con una sola tarea aprenden a expresarse de forma correcta, se obligan a escribir con el uso del chat, habilidades sociales al encontrarse con otros alumnos de otros centros, matemáticas, colocan objetos, limpian los espacios, se familiarizan con los ordenadores, etc. , así como los objetivos propios de la actividad planteada.

Para los alumnos Espurnik se ha convertido en “un lugar dónde se juntan profesores y alumnos para intercambiar ideas y aprender uno de los demás, como por ejemplo personas que vienen de otros países que metiéndose en Espurnik pueden aprender mucho el castellano y el catalán”, lo más sorprendente es comprobar como la mayoría de alumnos utilizan el mundo virtual en su tiempo libre para conocer gente y sobre todo para ayudarse entre ellos, muchos ya se intercambian trucos para realizar tareas complejas como crear paredes de diferentes texturas, o para explicar las diferentes tareas que cada grupo realiza en Espurnik, la colaboración dentro de este espacio parece haberse convertido en una pauta bastante corriente (OD/EA-ESPK-5).

Espurnik también permite a los alumnos realizar los trabajos en grupo desde sus casas, aunque alguno de los alumnos no disponía de conexión a internet “pero siempre puedes bajarte a la biblioteca, que desde los bancos de afuera también se coge la wifi” (EA-ESPK-5), esta es una cuestión a la que se da mucha importancia, pero como podemos ver son los propios alumnos los que siempre suelen encontrar soluciones, más en una ciudad grande dónde los puntos de conexiones inalámbricas abiertas son más frecuentes (OD-ESPK-5)

Los procesos de adaptación y de aprendizaje sobre el manejo de Espurnik son bastante rápidos, siendo en un primer momento responsabilidad del docente, que es quién orienta a los alumnos, pero que pasa a ser una responsabilidad compartida ya que en muchos casos los alumnos son los que se ayudan entre ellos a medida que avanza el curso “en Espurnik todo es más fácil, es cuestión de mirar y aprender, también probando botones y cosas, porque si te equivocas no pasa nada” (EA-ESPK-5).

Tanto la metodología como la evaluación que se llevan a cabo no difiere de la que se realiza en el propio aula (OD-ESPK-5) “al tratarse de una herramienta es decir un medio y no un fin, no modificamos nuestros criterios de evaluación, ni tampoco evaluamos a los alumnos por cómo manejan la herramienta en sí, son las actividades que llevamos a cabo utilizando Espurnik y sus aprendizajes finales lo que realmente importante, además de la posibilidad de mejorar estos procesos de aprendizaje con nuestros alumnos (EP-ESPK-5).

Conclusión

Una de las primeras conclusiones a las que llegamos es la condición de “optatividad” de este tipo de iniciativas, el docente ha de tener una motivación y un nivel de compromiso muy alta en temas de alfabetización digital en contextos menos favorecidos, o dentro de las aulas de diversificación, donde los objetivos mínimos a alcanzar suponen en ocasiones un techo y no un punto de partida.

El interés de este profesor radica fundamentalmente, y así lo refleja a lo largo de toda la entrevista, en ayudar a su alumnos del aula abierta, consciente de que es una “última oportunidad” del sistema para conseguir las competencias básicas y la titulación posterior, a conseguir capacitarles para una sociedad cada vez más exigente, facilitarles aprendizajes que les sean de utilidad en su vida cotidiana, y sin duda la capacitación en el uso de tecnologías que es ya una competencia básica en nuestra realidad diaria. Es importante observar como los propios alumnos valoran que se les de la oportunidad de tener acceso a la tecnología porque son conscientes de que el día de mañana lo van a tener que utilizar, ellos no creen en las barreras que de momento existen con respecto al acceso a internet, con total naturalidad viven, aquellos en los que en sus hogares no hay conexión, la búsqueda de espacios de acceso libre a la red, e incluso de espacios públicos que también disponen de ordenadores con los que conectarse.

Vemos como el uso que el docente hace de Espurnik no es finalista, sino que se usa para crear, producir y construir, en la mayoría de los casos de manera colaborativa, conocimientos, aprendizajes basados en interdisciplinariedad, tan necesaria en el trabajo diario en las aulas abiertas.

También hay que destacar el desarrollo de las competencias comunicativas y las habilidades sociales que se desarrollan a través del mundo virtual, es interesante observar la facilidad con la que se relacionan, la naturalidad y el respeto con el que comienzan una conversación, unas competencias de comunicación en la era digital que deberían estar ya en el currículum escolar.

Espurnik es una herramienta novedosa que aporta un extra de motivación al alumno pero también cuenta con el componente lúdico que siempre se ha utilizado como recurso para el aprendizaje en el aula, aunque con más frecuencia en educación infantil y primaria. Este componente lúdico también ayuda a los alumnos en su socialización dentro de este espacio virtual de aprendizaje y a la colaboración, aspecto que no solo aparece en los trabajos grupales, es un aspecto que trasciende incluso al propio grupo de aula, apareciendo como una especie de norma no escrita dentro del mundo virtual.

Creemos que Espurnik facilita el trabajo por proyectos y de esta forma el desarrollo de aprendizajes interdisciplinares, algo que es fundamental en educación y más en los programas de diversificación curricular.

Algunos estudios aseguran que este tipo de mundos virtuales mejoran la concentración (Del Moral, 2012) ya que los alumnos deben prestar atención a todo lo que ocurre dentro del espacio virtual además de a las indicaciones del profesor, cosa que ocurre con más frecuencia en las primeras tomas de contacto con esta herramienta. Nuestro estudio no alcanzaba a valorar este aspecto, aunque si podemos afirmar por las observaciones directas en el mundo virtual, que se requiere bastante concentración en la tarea para poder seguir los pasos y el ritmo de la clase, en este punto es importante destacar la función que cumplen el grupo de alumnos, con respecto a la ayuda mutua que se prestan, de este modo los ritmos de la clase suelen ir más parejo.

La metodología de trabajo desarrollada con Espurnik permite que todos sus alumnos puedan aportar saberes e intercambiarlos con el resto de sus compañeros e incluso con alumnos de otros centros, convirtiéndoles en protagonistas de sus aprendizajes y se permitan el poder cometer errores, de los que aprenden muy rápidamente y acaban teniendo un rol mucho más activo.

Por último nos parece importante destacar la amplia formación del docente tanto en atención a la diversidad como en tecnología educativa además de su amplia experiencia en ambos campos, la creencia de que la formación continúa es cada vez más necesaria si queremos llegar a lograr verdaderos cambios en el sistema educativo y en cada una de las aulas de nuestros centros escolares. Por tanto la formación del profesorado se muestra como aspecto importante en la consecución de una verdadera escuela inclusiva, la participación activa del profesor en una comunidad de aprendizaje

como Espurna y la utilización de Espurnik favorece la inclusión de sus alumnos en contextos de aprendizaje mucho más amplios, entiendo que forman parte de algo mucho más amplio que su aula y que su propio centro.

Gracias a la variedad de estrategias en la recogida de información se ha conseguido una mayor comprensión del caso gracias a un análisis realizado desde múltiples perspectivas. La realización de un marco teórico amplio, que cubre todas las peculiaridades de nuestro estudio de caso también nos ha permitido acercarnos al campo de estudio con una visión clara de los aspectos en los que debíamos incidir.

La posibilidad de continuar con la ampliación de este Estudio de Caso es una de las razones que nos han llevado a pensar en futuras líneas de actuación, como la recopilación de buenas prácticas con el uso de nuevas tecnologías en programas de diversificación, incluso dentro de espacios educativos no formales en los que se trabaja con jóvenes (centros de menores, centros de día infantiles, aulas de apoyo, centros juveniles, etc), la irrupción de conceptos como la gamificación dentro de las aulas y los impactos reales que los cambios metodológicos a través de las nuevas tecnologías tiene en los procesos de aprendizaje de los alumnos de programas de diversificación, si bien es cierto que la nueva ley educativa no contempla este tipo de programas como tal.

Alcanzar el ideal de educación inclusiva, que es en definitiva el telón de fondo de este tipo de estudios, necesita del compromiso de todos los ciudadanos, agentes sociales, políticos y educativos (Escudero, 2012). Hemos podido ver como este tipo de actuaciones pueden ayudar a construir una escuela más inclusiva que acabe con la exclusión educativa, para ello, es necesario la puesta en marcha de proyectos de acción comunitarios que puedan tener a los centros educativos como principales motores de esa acción de cambio y transformación educativa que sin duda nos llevará hacia el camino de sociedades mucho más justas y realmente igualitarias, con una ciudadanía crítica cada vez más orientada hacia la responsabilidad social, el desarrollo sostenible y el procomún.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Agradecimientos

Es esencial el poder mostrar mi más sincero agradecimiento a Ramón Barlam un profesor incansable y un apasionado de su trabajo, comprometido con la construcción de una escuela realmente inclusiva, sin ese compromiso tampoco hubiese sido posible la elaboración de esta investigación.

Agradecimiento que extiendo especialmente a sus alumnos y a su comunidad educativa.

Referencias Bibliográficas

- Abajo, J. (2011). *La situación escolar del alumnado de minorías étnicas: el modelo explicativo ecológico - cultural de Jhon Ogbu*. Consultado el 23 de Mayo de 2013, en <http://dx.doi.org/10.6035/Recerca.2011.11.6>.
- Adell, F. (2012). *MOSAIC; tecnologías y comunicación multimedia*. Consultado el 18 de Mayo de 2013, <http://mosaic.uoc.edu/2012/11/28/mundos-virtuales-y-entornos-educativos-complejos/>
- Adell, J. y Castañeda, L. (2012). Tecnologías emergentes ¿pedagogías emergentes? En J. Hernández, M. Pennesi, D. Sobrino y A. Vázquez (coord), *Tendencias emergentes en educación con TIC* (13-32). Barcelona: Asociación Espiral, Educación y Tecnología.
- ASEDES y CGCEES. (2007). Documentos profesionalizadores: definición de Educación Social, Código Deontológico y catálogo de funciones del educador y educadora social.
- Bignell, S. y Parson, V. (2010). Best practices in virtual worlds teaching. University of Derby, university of Aston and the Higher Education Academy Psychology Network. Derby: University of Derby.
- Boada, C. Herrera, D. Miñarro, E. Olivella, M. y Ruidor, X. (2011). *Informe sobre el risc de fracàs escolar a Catalunya*. Fundació Bosch i Gimpera (Universitat de Barcelona): Barcelona.
- Castañeda, L. (2010). Enseñanza flexible en Red en la Universidad: modelo de un análisis curricular. Tesis Doctoral del Departamento de Pedagogía Aplicada y Psicología de la educación. Universidad de Las Islas Baleares.
- Castell, M. (1994). Flujos, redes e identidades: una teoría crítica de la sociedad informacional. *Comunicación presentada en el Congreso Internacional "Nuevas perspectivas críticas en Educación"*. Barcelona: Universidad de Barcelona
- Castells, M. (2010). La dimensión cultural de internet. *La dimensión cultural de internet; conferencia en el ciclo "debates culturales:cultura XXI"*. Barcelona.
- Castells, M. (1999). *La era de la información*. México: Siglo XXI.
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14 (1), 61-71.
- Del Moral, E. (2012). Los videojuegos aceleran el aprendizaje y mejoran la concentración. La Nueva España, viernes 27 de abril de 2012. Consultado el 7 de junio de 2013. En <http://www.lne.es/asturama/2012/04/27/moral->

videojuegos-aceleran-aprendizaje-mejoran-concentracion/1233764.html?utm_source=rss

- Doyle, W (1985). La investigación sobre el contexto del aula: hacia un conocimiento básico para la práctica y la política de formación del profesorado. *Revista de Educación*, 277, 29-42.
- Echevarría, J. (2000). *Un mundo virtual*. Barcelona: Plaza & Jané .
- Escudero, J. (2009). Comunidades docentes de aprendizaje, formación del profesorado y mejora de la educación. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 10, 7-31.
- Escudero, J. (2009). Buenas prácticas y programas extraordinarios de atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa. *PROFESORADO: revista de currículum y formación del profesorado*, 13 (3), 108-141.
- Escudero, J. M. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa ¿de qué se excluye y cómo? *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado* , 9 (1), 2-24.
- Escudero, J. M. (2013). ¿Está fracasando la escuela como institución sociocultural? *Congreso virtual WEBINAR 2013 ¿Está fracasando la escuela como institución sociocultural?* La Laguna: Universidad de La Laguna.
- Escudero, J. González, M. y Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación* (50), 41-64.
- España. Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 4 de mayo de 2006, núm. 106., pp. 17158 a 17207.
- España. Orden ECI/2220/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación secundaria obligatoria. Boletín Oficial del Estado, de 21 de julio de 2007, núm. 174, pp. 31680 – 31828.
- España. Resolución 8/2007 de 1 de agosto, de la Secretaría General de Educación, por la que se regulan los programas de diversificación curricular en educación secundaria obligatoria. Boletín Oficial de Estado, de 22 de agosto de 2007, núm. 201, pp. 35488 a 35490.
- España . Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo de 4 de octubre de 1990, núm. 238, pp. 28927 – 28942.
- Fryd, P. y Silva, D. (2010). Responsabilidad, pensamiento y acción: ejercer la Educación Social en una sociedad fragmentada. Barcelona: Gedisa.
- Comisión Europea. (2011). *Comuniación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social europeo y el Comité de las Regiones*.

abordar el abandono escolar prematuro: una contribución clave en la agenda Europea 2020. Consultado el 20 de Marzo de 2013 en http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/earlycom_es.pdf

- Fernández, M. (2010). Fracaso y Abandono escolar en España. *Colección de Estudios Sociales*, 29. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Fernández, J. y Rodríguez, J. (2008). Los orígenes del fracaso escolar en España. un estudio empírico. *Colección Mediterráneo económico: modernidad crisis y globalización: problemas de política y cultura*. (14). En http://www.redligare.org/IMG/pdf/origenes_fracaso_espana.pdf
- Hernández, J. Pennesi, M. Sobrino, D y Vázquez, A. (2012). *Experiencias educativas en aulas del siglo XXI; innovación con TIC*. Barcelona: Ariel.
- García, M. y Cotrina, M. (2004). Descubriendo el valor de las tecnologías de la información y la comunicación en la atención a la diversidad. *TAVIRA. Revista de Ciencias de la Educación*. (20), 107-121.
- García, M. y López, R. (2012). Explorando, desde una perspectiva inclusiva, el uso de las TIC para atender a la diversidad., *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 16 (1), 278-293.
- González, M. y Porto, M. (2011). Programas y medidas contra el abandono escolar en la enseñanza obligatoria: análisis comparativo entre España y Argentina. *Comunicación presentada en el IV Congreso Nacional / III Encuentro Internacional de Estudios Comparados en Educación “¿Hacia dónde va la educación en la Argentina y en América Latina? Construyendo una nueva agenda”*. Buenos Aires: Sociedad Argentina de Estudios Comparados (SAECE).
- González, M. T. (2004). La construcción y las respuestas educativas a los riesgos de exclusión educativa. *Cambiar con la sociedad, cambiar la sociedad. VIII Congreso Interuniversitario de Organización de las Instituciones Educativas*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Hernández, J. Pennesi, M. Sobrino, D y Vázquez, A. (2012). *Experiencias educativas en aulas del siglo XXI; innovación con TIC*. Barcelona: Ariel.
- Hords, S. y Hirsh, S. (2008). Making the promise a reality. En A. Blankstein, P. Houston, & R. C. (edit.). *Sustaining Professional Learning Communities* (pp. 23-40). Thousand Oaks, California: Corwin.
- Izquierdo, E. (2010). 1º Congreso Virtual de las Especializaciones Semipresenciales de Investigación y Postgrado. Venezuela: Universidad Rafael Belloso Chacín.

- Lucero, C. y Viamonte, L. (2010). Notas acerca de los sentidos del fracaso escolar. *Revista Iberoamericana de Educación.* , 51 (2).
- Marchesi, A. (2003). El fracaso escolar en España. Madrid: Fundación Alternativas.
- Martínez, J. S. (2009). Fracaso escolar, PISA y la difícil ESO. *RASE, Revista de la Asociación de Sociología de la Educación.* , 2 (1), 56-85.
- Martínez, F. y Prendes, M. (2004). Presentación. En F. Martínez, y M. Prendes (coord.). Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Martínez, M. (2006). Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa. *Revista Paradigma*, 27, (2), 7-33.
- McKinney, S. Horspool, A. Safie, O. y Richin, L. (2009). Using second Life with learning- disabled students in Higher Education. *INNOVATE: Journal of online education.* , 5 (2).
- Mejía, J. (2011). Problemas centrales del análisis de datos cualitativos. *Revista latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 1, 47-60.
- Miles, M. y Huberman, M. (1984). *Qualitative data analysis. A source books of new methos.* London: Sage Publications.
- Mishra, P. y Koehler, M. (2006). Technological, Pedagogical Content Knowledge. *Teachers College Record*, 108 (6), 1017-1054.
- Monjolat, N. y Méndez, L. (2012). Videojuegos y diversidad: construyendo una comunidad de práctica en el aula. *RED. Revista de Educación a Distancia*. 33. Murcia: Universidad de Murcia. En <http://www.um.es/ead/red/33/>
- Muñoz, P. (1999). Intervención en la familia: estudio de caso. En G, Pérez (coord.). *Modelos de investigación cualitativa* (pp. 221-252). Madrid: Narcea.
- Navarrete, L. (2007). Jóvenes y fracaso escolar en España. Madrid: Injuve.
- Otero, A. y Flores, J. (2011). Realidad Virtual. Un medio de comunicación de contenidos. *Icono 14. Comunicación y Educación Inmersivas (monográfico)*. 2 (9), 185-211.
- Parcerisa, A. (2008). Educación Social en y con la institución escolar. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 15, 15-27.
- Portela, A. (2004). La situación de exclusión escolar; los alumnos y sus perspectivas. En J. López y M. Murillo (edit.). *Congreso Interuniversitario de Organización de las Instituciones educativas (8º CIOIE). Cambiar con la sociedad cambiar la sociedad.* Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Resolución de 1 de agosto de 2007, BOE núm. 201.

- Reynolds, J. (2010). *Fracaso escolar, un reto a encarar desde múltiples frentes*. Consultado el 12 de marzo de 2013, educaweb: <http://www.educaweb.com/noticia/2010/11/29/fracaso-escolar-reto-encarar-multiples-frentes-4489/>
- Rodríguez - Mena, M. y García, I. (2003). El aprendizaje para el cambio. Papel de la educación. *CONVERGENCIA; Revista de Ciencias Sociales* , 10 (32), 317-335.
- Seashore, K. (Febrero de 2008). Creating and sustaining professional communities. R. Coles y A. Blankenstein (edit.). Thousand Oaks, California.
- Sola, M. y Murillo, J. (2011). *Las TIC en la Educación. Realidad y Expectativas*. Fundación Telefónica. Barcelona: Ariel.
- Wang, S. y Hsu, H. (2009). Using the ADDIE Model to Desing Second Life. *Activities for Online Learners* . , 53 (6), 76-81.



34. EMOCIÓN Y DEPORTE

M^a Begoña Garrido Riazuelo

Carmen Caparrós Águila

Resumen.

Las emociones que vivimos son la fuente de nuestros comportamientos y éstos son “nuestra carta de presentación” con los demás. Si somos capaces de gestionar las emociones de una forma agradable para nosotros y para nuestro entorno, tendremos el equilibrio que necesitamos para vivir en sociedad.

El trabajar con las emociones para aprender a gestionarlas es una tarea que nos puede resultar difícil sino tenemos las herramientas adecuadas y si no se trata de un aprendizaje continuado y constante.

De ahí la importancia de encontrar un modo de conocer dónde nacen las emociones dentro de nosotros, cómo nos afectan a nuestro comportamiento y cómo se gestionan para que nuestra vida sea acorde con los objetivos que nos proponemos.

Uno de los medios para trabajar en todo ello es el deporte, como vehículo de expresión y comunicación por excelencia en el mundo juvenil.

Palabras clave: Inteligencia emocional, deporte, emociones, neurociencia.

Introducción

En este trabajo hemos expuesto el camino a recorrer desde el estudio de nuestras conductas hasta su gestión de una manera saludable para nosotros mismos y nuestro entorno. Ello pasa por saber de dónde surgen las emociones, qué papel tienen en nuestra vida, qué se esconde detrás de nuestras conductas y cómo a través del deporte podemos llegar a una buena gestión emocional.

Experiencia

No podemos verlas, no podemos tocarlas, ni siquiera a través de un tubo de ensayo. Quizás por eso las emociones no han sido consideradas como parte importante de nuestros procesos mentales cotidianos. Sin embargo, las emociones han sido diseñadas biológicamente para salvarnos la vida, pues son las encargadas de movilizar nuestro sistema motor y cardiovascular cuando nuestro inconsciente detecta una amenaza. Son las primeras en actuar, para ponernos a salvo y las que dan lugar a la

sensación consciente de peligro. La continua interacción entre nuestro sistema límbico, donde se hallan los centros de la afectividad (tálamo, hipotálamo, hipocampo y amígdala) y la corteza cerebral (neocortex o cerebro racional) explica que podamos tener control sobre nuestras emociones. Esta mágica y compleja relación entre instintos, impulsos y emociones por un lado y la capacidad de pensar de forma abstracta, de comprender las relaciones globales existentes, de desarrollar un yo consciente y una rica vida emocional, nos hace seres tremendamente complejos pero por otra parte, tremendamente poderosos y capaces de realizar las mayores gestas tanto en beneficio como en perjuicio de nosotros mismos y de todo lo que nos rodea.

Hasta hace poco, el estudio y el conocimiento de la mente y el cerebro han sido esquivados, debido en parte a la falta de herramientas que permitieran investigar los procesos mentales que tienen lugar en él. En las últimas tres o cuatro décadas se ha producido una verdadera revolución en el estudio de la mente y el cerebro gracias a la aparición de tecnologías de imágenes no invasivas, tales como el encefalograma, la imagen por resonancia magnética, la tomografía, etc...

¿Qué nos dice la neurociencia sobre el cerebro?

El cerebro humano es extraordinariamente plástico. Su estructura puede cambiar de forma significativa a lo largo de la vida a través de las experiencias que lo modifican fortaleciendo o debilitando las sinapsis que conectan las neuronas. Álvaro Pascual Leone (Pascual-Leone, A., Amedi, A., Fregni, F., Merabet, M.L. ,2005) realizó un estudio científico en el que demostró que el entrenamiento continuado tocando una pieza de música al piano usando cinco dedos conllevó un aumento en la región correspondiente a la corteza motora responsable de mover los dedos. Otros experimentos habían llegado a conclusiones similares, pero lo verdaderamente novedoso de este experimento de Leone se confirmó al analizar las imágenes cerebrales del grupo control de dicho experimento a los que se les pidió imaginar que tocaban la pieza. En estos últimos se observó que la simulación mental de los movimientos activaba las regiones de la corteza motora que se requerían para la ejecución de los movimientos reales. Sorprendentemente, la práctica mental era suficiente para promover la neuroplasticidad.

¿Qué nos dice la neurociencia sobre las emociones?

“Emoción es un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno” (Bisquerra, 2007). La neurociencia ha demostrado que las emociones mantienen la curiosidad, nos sirven para comunicarnos y son imprescindibles en los procesos de razonamiento y toma de decisiones, es decir, los procesos emocionales y los cognitivos son inseparables (Damasio, 1994). Las emociones son parte importante de nuestra vida, no solo por lo que en sí tienen de importante sino que forman parte de todos nuestros procesos mentales. Influyen en nuestra atención, dirigen nuestros pensamientos, condicionan nuestra memoria y nos permiten relacionar los datos que retenemos y los que almacenamos. La

razón influye en las emociones y las emociones influyen en la razón. La razón es el mecanismo por el cual convertimos emociones negativas en positivas y viceversa (Morgado, 2010).

El Informe de la Fundación Botín (2008) demuestra que los programas de educación emocional sistemáticos afectan al desarrollo integral del alumnado: disminuyen los problemas de disciplina están más motivados para el estudio, obtienen mejores resultados académicos, muestran actitudes más positivas y mejoran sus relaciones.

¿Qué nos dice la neurociencia sobre la actividad física?

La práctica regular de la actividad física, sobre todo el ejercicio aeróbico, facilita la neuroplasticidad y la neurogénesis en el hipocampo. Esto favorece la memoria a largo plazo y un aprendizaje más eficiente. También aporta oxígeno al cerebro, lo cual optimiza su funcionamiento, y además genera una respuesta de los neurotransmisores noradrenalina y dopamina, que intervienen en los procesos atencionales y esta última sobre todo en los procesos de gratificación. (Aberg, 2009).

¿Qué es la Inteligencia Emocional y de donde viene su importancia?

El modelo de inteligencia que se ha venido valorando en la sociedad occidental en los últimos siglos es el de la inteligencia cognitiva, aquella que puede medirse en los tests de inteligencia y que nos da como resultado el CI (Coeficiente Intelectual). Hasta hace poco éste era el criterio a tener en cuenta al hablar de inteligencia. Pero este modelo ha empezado a estar en crisis porque el coeficiente intelectual no asegura ni el éxito profesional ni el éxito personal. Son otras habilidades emocionales y sociales las responsables de nuestra estabilidad emocional y mental, así como de nuestro ajuste social y relacional (Fernández-Berrocal, P, Extremera, N-OEI Revista Iberoamericana de Educación) Actualmente ya no es válido el ideal clásico de persona inteligente y por eso surge el modelo de Inteligencia Emocional (IE), como alternativa al mismo.

En la literatura especializada existen dos modelos de IE: el modelo integrado por aquellos investigadores que combinan dimensiones de la personalidad con las habilidades emocionales (Bar-On, 2000; Goleman 2001) y el que denominan Mixto y el que concibe la IE como Habilidad, que tiene en cuenta el procesamiento de la información emocional y las capacidades relacionadas con dicho procesamiento, enfocado en las habilidades emocionales básicas (Mayer *et al.*, 1997; Mayer *et al.*, 2000). Salovey y Mayer definen la IE en 1990 como “la habilidad de percibir con exactitud, valorar y expresar emociones; la habilidad de acceder o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad de comprensión emocional y conocimiento emocional; la habilidad de regular emociones para promover el crecimiento intelectual y emocional”. Este modelo de Salovey y Mayer implica cuatro componentes (ver figura 1)

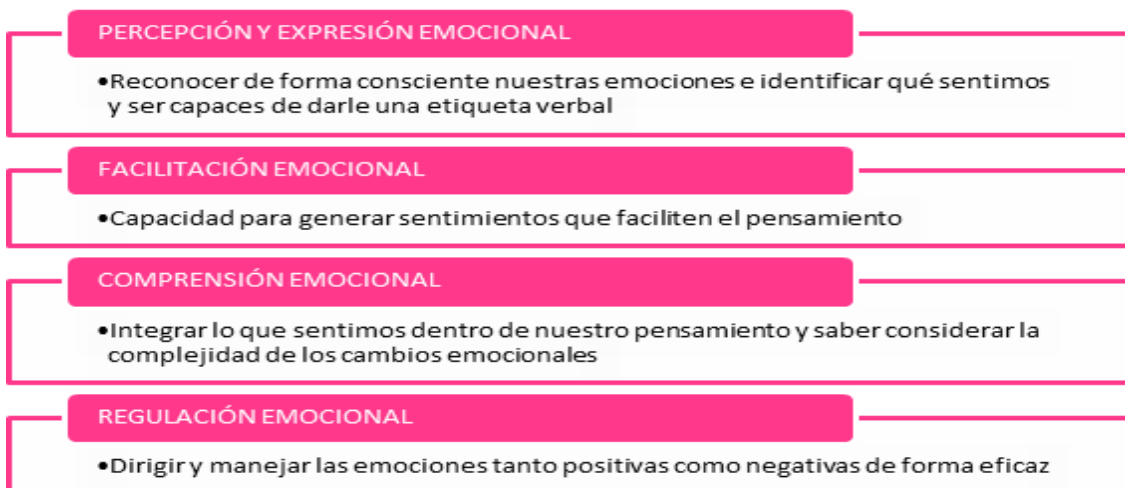


Figura 1. Componentes del Modelo de Salovey y Mayer

Estos componentes pueden estar enlazados, y así, para tener una adecuada regulación emocional necesitamos una buena comprensión emocional, y para una buena facilitación emocional necesitamos una buena percepción y expresión emocional. Pero esto no es siempre un proceso continuo y que llegue a fin, ya que puede haber personas con muy buena percepción y expresión emocional que carecen a veces de regulación emocional.

La IE se diferencia de las habilidades sociales y de la inteligencia social en que las habilidades anteriormente señaladas se pueden usar sobre uno mismo y pueden incidir en el desarrollo personal y ajuste emocional, formando parte de la inteligencia intrapersonal.

¿Qué relación hay entre autoestima e IE?

En su famosa pirámide Abraham Maslow plasma la idea de que algunas necesidades prevalecen sobre otras, y coloca la necesidad de estima por detrás de las necesidades fisiológicas, de las de seguridad y de las de pertenencia. Dicha necesidad tiene una doble vertiente; por una parte está la estima que se tiene por uno mismo (amor propio, confianza, suficiencia, pericia, etc...) y por otra el respeto y estima que se recibe de otras personas (reconocimiento, aceptación, etc...) Morris Rosenberg, sin embargo, define la autoestima como el respeto por uno mismo, apreciando los propios méritos incluso cuando es consciente de sus fallos, que espera y desea superar. Según Rosenberg una persona con elevada autoestima no se considera superior al resto, pero tampoco se considera peor. Tener una baja autoestima significa que la persona carece de respeto por sí misma, se considera carente de valía, inadecuado y deficiente como persona.

La autoestima es una capacidad que a su vez forma parte de la aptitud intrapersonal, la cual incluye también habilidades como la autoconciencia emocional, elemento de la inteligencia emocional. Las personas que poseen una autoestima sana y equilibrada son capaces de reconocer sus emociones y expresarlas de una manera

asertiva. Son capaces de regular las emociones y no dejan que los acontecimientos les abrumen, les descontrolen o les devasten anímicamente. Trabajar los cuatro aspectos de la inteligencia emocional favorece una sana autoestima que a su vez favorece el equilibrio emocional que nos ayudará a alcanzar la seguridad y la autoconfianza necesarias para enfrentarnos a los retos y los riesgos que nos propone la vida.

¿Es lo mismo el desencadenante de una conducta que la causa real que la provoca?

Cuál es el motivo que nos hace responder de una manera u otra a las situaciones es algo que pocas veces paramos a observar. Es frecuente pensar, e incluso defender, aquello de “yo soy así”; y con esa idea no parar a mirar qué es lo que nos mueve a comportarnos tal y como lo hacemos.

Todos tenemos una serie de experiencias pasadas que conforme se acumulan van moldeando nuestra forma de ser. Estas experiencias van unidas a la educación recibida y a las reglas de comportamiento de la sociedad en la que vivimos y del grupo al que creemos pertenecer. El resultado de todos estos ingredientes es lo que mostramos al exterior (ver figura 2).

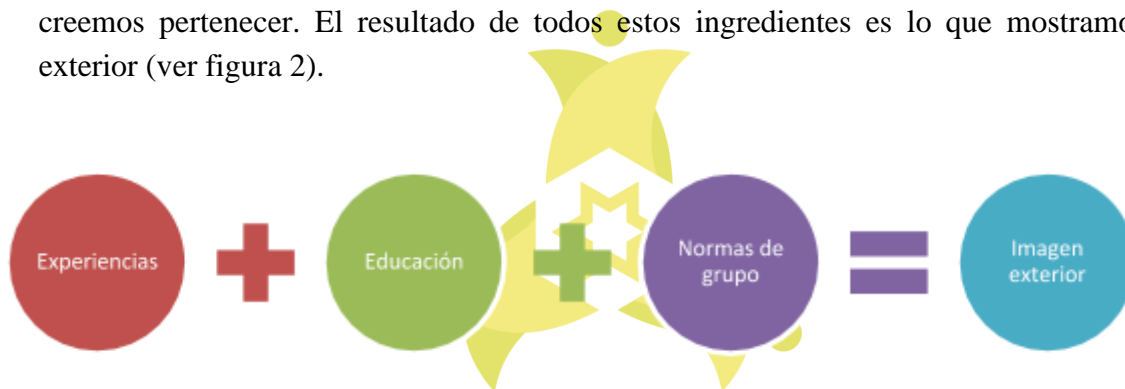


Figura 2. Componentes de la imagen exterior
 * AICE *
 ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Sin duda, trataremos de hacer más visible la parte de nosotros que más nos gusta o que un resultado más satisfactorio nos ha dado en experiencias previas. Es decir, si, por ejemplo, consigo lo que quiero, asemejando mi comportamiento al de una víctima de las circunstancias, los comportamientos parecidos a ese rol serán los que más a menudo ejerza, y sobre todo si quiero obtener algo que me puede resultar costoso.

Los comportamientos repetidos son fuente de una conducta, la cual nos ha servido y nos sirve para situarnos en la vida en la manera que nos conocemos y que no deja de ser un resultado de un trabajo consciente de elecciones de ideas y comportamientos, e incluso de actuaciones, y de un trabajo menos consciente que tiene que ver con nuestra relación con el exterior. Por ello se dice que la conducta es en parte deseada y en parte impulsiva.

Cuando sabemos gestionar cómo comportarnos, no sólo por educación (normas, valores, costumbres, etc.) sino también porque es lo más ecuánime para nuestra salud emocional, tenemos una conducta con la que nos sentimos cómodos. Mas cuando

tenemos la sensación que se refleja en la expresión “me he dejado llevar” o expresiones similares, lo que ha sucedido es que nuestro comportamiento no ha podido ser gestionado por nuestra voluntad. Y eso no nos resulta agradable.

¿Y qué ha sucedido? Pues que en nuestro interior no hay sólo aquello que nos gusta y que mostramos al exterior. También están aquellas situaciones que no hemos sabido aceptar de manera proactiva, intentando modificar lo que dependa de cada uno de nosotros y pueda ser modificado. Y lo que no pueda ser modificado o no dependa de uno mismo, aceptar que suceda tal y como es. Ejemplo de esto puede ser el duelo por alguna persona que hemos perdido o sensación de abandono ante unos padres indiferentes. Estas situaciones han terminado en la mayoría de los casos, pero al no estar aceptadas, las emociones que generan no están sanadas. Y cualquier estímulo que se acerque a una sensación parecida, hará que la emoción se viva con toda la intensidad de la situación no aceptada y, por tanto, mantenida.

Por ello, un estímulo exterior por leve e inocuo que parezca puede desencadenar (despertar), una serie de respuestas en nuestro interior que han permanecido ocultas para nuestra imagen, tanto la autoimagen como la imagen que hemos querido dar al exterior.

Esto nos resulta fácil verlo en nosotros mismos cuando entendemos que una conducta ha sido desproporcionada para el hecho que “la ha causado”, y es que es muy distinto el estímulo que ha despertado la conducta (evento simple en el presente) y la causa que genera dicha conducta (generada en el pasado y sin resolver). Ver figura 3

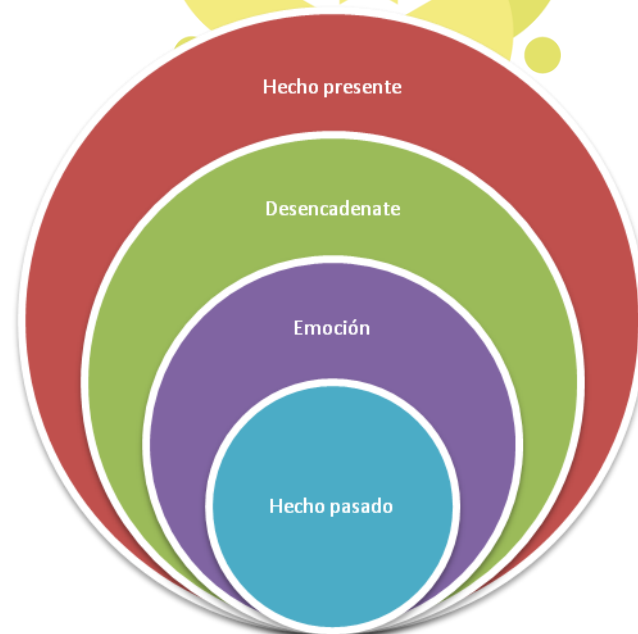


Figura 3. Secuencia de las conductas

¿Por qué hay ocasiones en las que se necesita ofender y dominar a los demás para sentirse bien?

La necesidad de sentir poder es algo muy primario, para lo que todos los mamíferos estamos preparados. Es una sensación que confundimos con seguridad y ésta es esencial para mantener la vida, de manera que dentro de nosotros existe la relación:

poder = seguridad = vida.

¿Qué hacemos para sentir ese poder? Sin una buena gestión de las emociones, lo que hacemos es “pelear” por el poder. Un poder compartido por demasiadas personas deja de ser similar a una sensación de seguridad. Es necesario que se convierta en algo exclusivo. Y para ejercer ese poder es fácil buscar que los demás no lo tengan.

De esta manera se puede obtener una cuota de poder en la falta de seguridad de los demás, de manera que tengan que buscar dicha seguridad a través de la protección de alguien “poderoso”. Así, el poder se puede basar en proteger a los demás de su propio miedo a no tener poder.

El camino que lleva de esa protección al dominio de los demás es fácil. Cuando una persona necesita sentirse protectora/poderosa, busca que los demás sean débiles y por lo tanto fáciles de dominar. Esa dominación se provocará a través de mensajes en los que se baje la autoestima y la fuerza de aquellos a los que se pretende dominar.

Estos mensajes cuyo objetivo es envolver a los demás en una nube de dependencia afectiva y emocional serán frecuentemente agresivos, no porque sean insultos sino porque buscarán las debilidades de los demás para hacerse con su voluntad.

Por otro lado dentro de cada uno de nosotros reside el propio miedo. Hasta los más poderosos lo tienen, e incluso éstos, tienen más miedo; ya que además del miedo que todos vivimos de una manera u otra, tienen el miedo a perder el poder que es lo que creen necesitar para sentirse seguros; de manera que han de esconder esa emoción o dejarían de traslucir la imagen que quieren tener de poder y seguridad (incluso hacia ellos mismos).

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Esta imagen que tenemos de nosotros mismos y que defendemos a cada momento es el auto-concepto

El auto-concepto es una parte importante de la autoestima y es interpretado por Burns (1990) como “la conceptualización de la propia persona hecha por el individuo y adornada de connotaciones emocionales y evaluativas poderosas, puesto que las creencias subjetivas y el conocimiento fáctico que el individuo se atribuye son enormemente personales, intensos y centrales”.

Respecto a la autoestima Burns (1990), piensa que es el proceso mediante el cual el individuo examina sus actos, sus capacidades y atributos en comparación a sus criterios y valores personales que ha interiorizado a partir de la sociedad y de los otros individuos, de manera que estas evaluaciones dan una conducta coherente con el autoconocimiento, ubicando el auto-concepto en el ámbito de la actitud. Tanto el autoconcepto como la autoestima son procesos cognitivos que requieren una cierta reflexión y por supuesto una inteligencia intrapersonal desarrollada.

El sujeto que carece de una autoestima fuerte es más frecuente que tenga un comportamiento vinculado a los impulsos. Una persona impulsiva sufre una alta tensión emocional ante situaciones cotidianas y pasa a la acción inmediatamente, sin calibrar las consecuencias de sus actos. No es capaz de facilitar ni regular convenientemente sus emociones, debido precisamente a la incapacidad de comprenderlas.

La amenaza proviene del interior, de la identidad personal, y se necesita confirmar con las actuaciones que se es fuerte (dominador)

Nada externo consigue que el miedo permanezca. Es decir, lo que hace que el miedo se alimente siempre es algo del interior. Si a nosotros nos ataca un león, lógicamente sentiremos miedo. Ese miedo (que es una emoción primaria y necesaria para la supervivencia, y que se haya en nuestro cerebro límbico) incluso nos da las herramientas que necesitamos para realizar la escapada o el ataque que necesitamos. Mas cuando el león desaparece, la sensación física de miedo desaparece con él (sudoración, palpitaciones, etc.).

¿Qué ocurre cuando no es miedo a algo físico, y tan concreto y objetivo como un león? Cuando lo que sentimos no es un miedo animal, del instinto y por lo tanto permanece sólo si hay peligro real, ¿qué ocurre dentro de nosotros para que el miedo permanezca? En este caso se trata de un miedo del mundo de la psique y éste tiene una causa menos tangible (de la cual no somos conscientes) pero igualmente poderosa que no desaparece y puede provocar que el miedo se alimente una y otra vez sin llegar a desaparecer.

Por eso, el miedo resultante de nuestro interior es un miedo que puede llegar a “solidificarse” y a gestionar muchas de nuestras conductas más allá de nuestra voluntad. Como este miedo no desaparece (aunque puede ser más visible o menos), actuamos con él y a través de él; de manera que atacamos. Es la respuesta natural al estímulo de alerta. Nos sentimos atacados (miedo), y por lo tanto nos defendemos.

Esa defensa es a la vez un nuevo ataque, que al ser recibida por otra persona vuelve a generar un nuevo ataque (que es su defensa) y así el círculo no termina nunca. Ver figura 4

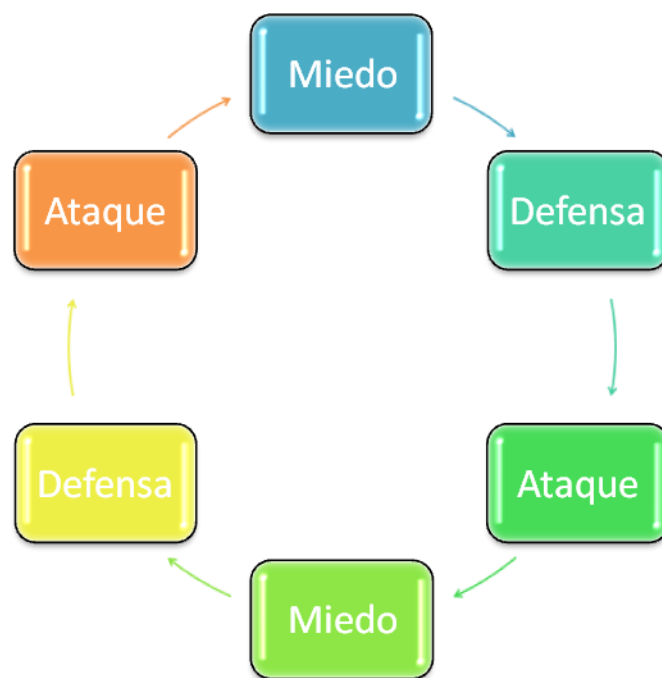


Figura 4. Ciclo de las respuestas ante el miedo

Este círculo se reproduce continuamente con el único fruto de una rabia cada vez más sólida hacia...todo. Ya que al no tener un objetivo concreto que la produce, la trasladamos a todo aquello que nos hace sentir mal. ¿Cómo se para? Observando de dónde nace realmente nuestro propio miedo: ¿De lo que acaba de ocurrir? ¿De creer que mi poder está amenazado? ¿De qué se ha estimulado la emoción resultante de una situación que no ha sido aceptada o hecha consciente en nuestro interior?

Sólo observando nuestra conducta y tratando de responder a las cuestiones planteadas en el párrafo anterior, podemos acercarnos a la causa real de nuestra conducta y modificarla (o no).

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Otra respuesta del miedo.- soportar y aguantar

Hemos visto, que en ocasiones, la respuesta más inmediata a sentir miedo es el ataque. Y también hemos visto que nuestras conductas responden, en parte, a los aprendizajes previos. De esta manera, hay personas que ante una situación de alerta continuada, en vez de actuar con una rabia manifestada en forma de agresión lo hacen con una rabia contenida. Es lo que vulgarmente conocemos como “aguantar y soportar”.

Esta forma de responder no se elige. Es tan impulsiva como el ataque de ira. Es algo que no nace de la voluntad y que nos hace tan “esclavos” como una reacción desmesurada de gritos y/o golpes.

Por ello, de la misma manera que una persona presa de un ataque de ira no puede responder en ese momento con sosiego, una persona presa de un bloqueo que le lleva a mantener sobre sí una situación continuada de abuso, no puede responder en ese momento con una conducta que le lleve a iniciar una acción.

Recordemos que hay tres tipos de reacciones al miedo: Ver figura 5

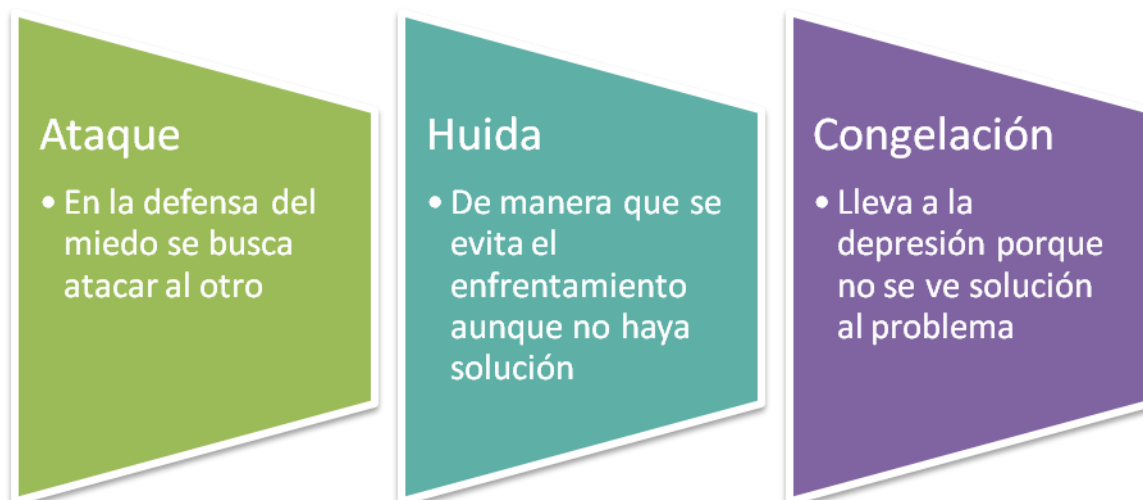


Figura 5. Tipos de reacciones de miedo

Cuantas más veces actúa una persona de determinada manera, más habituada está a utilizar los mismos mecanismos, y las conductas que provoca en los demás le resultan más conocidas y por lo tanto previsibles. Eso es lo que buscamos todos. Es una manera de “saber dónde movernos”.

Sin embargo, aunque pueda parecer más fácil no cambiar la conducta porque mantenerla me resulta territorio conocido, hay que observar si hay algún comportamiento que no es saludable para uno mismo y/o para los demás.

“Soportar y aguantar” aunque ha sido un mensaje dado a través de generaciones, sobre todo a las mujeres, y a las personas más pobres, es algo que se puede cambiar. Mantener esa actitud provoca que la persona ante la que hay que comportarse así tenga cada vez más poder, pero es un poder falso ya que no nace de un liderazgo tácitamente ganado sino del miedo que es capaz de provocar.

La conducta de “soportar y aguantar” puede parecer que está cercana a priorizar la estabilidad de la situación o de la convivencia, pero en el momento en el que no es deseada, genera tanta agresividad (violencia estructural) como los golpes o los gritos. No es verdad que una persona que no manifiesta al exterior su enfado, no sienta rabia. Y de sentirla habitualmente, es algo que genera escasa estabilidad.

Cualquier acto humano implica un acto emocional ya que lo cognitivo y lo emocional están íntimamente relacionados. La teoría del procesamiento cerebral de las emociones para explicar el comportamiento humano (PASS) ,según la cual la inteligencia humana consiste en tres unidades básicas de funcionamiento: input o entrada de información, procesamiento central y output o respuesta, y cuatro procesos cognitivos: planificación, atención, simultáneo y secuencial (Das, Naglieri, Kirby, 1994), indica que las emociones son procesadas mentalmente. Si se producen emociones dolorosas se ponen en funcionamiento conductas de protección o defensa ante el dolor

psíquico, que son inconscientes y que determinan de manera decisiva las características conscientes del pensamiento y la emoción.

Las conductas de huida y ataque son mecanismos cerebrales de conducta emocional que aparecieron en estadios muy primitivos de la evolución animal y que se han conservado en el hombre. Al ser los mecanismos neurales de las emociones evolutivamente más primitivos que los procesos cognitivos, la mayoría de los componentes de las respuestas emocionales se ponen en marcha de manera no consciente y de ahí que los procesos cognitivos estén más sometidos a las emociones que a la inversa.

No hay razón para asumir que los componentes conscientes de las emociones son más importantes que los inconscientes, ya que en términos de la evolución humana el objetivo de la aparición de los mecanismos cerebrales de las emociones no son otros que la evitación del peligro o muerte, la consecución de alimento y la reproducción sexual.

En tal dirección, tan importante o más son la taquicardia o las actitudes motoras defensivas que se ponen en marcha con la emoción de manera automática, y que ayudan decisivamente a la huida o la lucha del animal, como las percepciones conscientes de miedo. En términos simples, cuando nuestro cerebro detecta, por ejemplo, una situación de peligro (vamos a ser atacados) ponemos en marcha la reacciones de huida o lucha (actividad motora, taquicardia) a nivel inconsciente y son éstas las que dan lugar a la sensación consciente de miedo en otras zonas del cerebro.

Estos mecanismos o conductas de huida y ataque nos eran muy necesarios en una época de nuestra evolución en la que convivíamos con animales salvajes que competían con nosotros en la lucha por la supervivencia y los que debíamos hacer frente es decir de los que teníamos que huir si no podíamos vencer, o a los que atacábamos si por el contrario podíamos someter.

Nuestro cerebro es una superposición de tres secciones o zonas formadas y desarrolladas en diferentes momentos evolutivos: complejo reptiliano, sistema límbico y neocórtex. Ver Figura 6

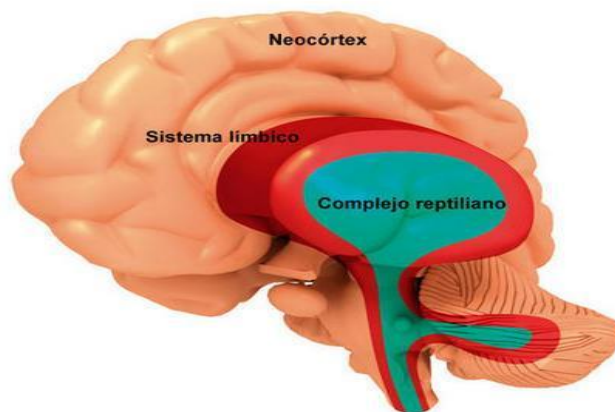


Figura 6. Corte lateral del cerebro

En esta imagen podemos observar dónde se sitúan, dentro del cerebro, el complejo reptiliano, el sistema límbico y el neocortex. Cada uno de ellos cumple una función que se detalla a continuación:

Complejo reptiliano: Es la zona más antigua, la que conservamos de nuestra evolución como reptiles. Es la que se encarga de los instintos básicos de la supervivencia: respiración, comida, sexo.

Sistema límbico: Es el centro de la afectividad, el encargado de procesar las emociones, del almacenamiento de la memoria reciente y el control del apetito.

Neocortex: Es la zona más nueva del cerebro y donde se sitúa nuestra conciencia y nuestro sentido del yo. Es la encargada de las habilidades superiores del pensamiento.

Cuando en el cerebro de nuestros antepasados crecía una nueva zona, generalmente la naturaleza no desechaba las antiguas, en vez de ello las retenía formándose la sección más reciente encima de ellas. Esas primitivas partes del cerebro siguen operando en concordancia con un instintivo conjunto de programas que proceden tanto de los mamíferos que habitaban el suelo del bosque como, más atrás en el tiempo, de los reptiles que dieron origen a los mamíferos. La ciencia ha demostrado que gran parte del comportamiento humano se origina en zonas profundamente enterradas del cerebro, las mismas que en un tiempo dirigieron los actos vitales de nuestros antepasados.

Cuando las conductas de huida o ataque, que como hemos explicado anteriormente son automáticas e inconscientes, no responden a un peligro real hay que buscar la causa en una experiencia emocional de la que no somos conscientes, y que posiblemente haya sido desencadenada por una experiencia vivida que compromete nuestra necesidad de sentirnos queridos, aceptados o protegidos. Dicha experiencia queda almacenada en la amígdala y se convertirá en una señal de alerta en el futuro. Estas experiencias emocionales que comprometen nuestra identidad, nuestro autoconcepto o nuestra seguridad y que configuran una identidad personal infravalorada e insegura, están ligadas a algunos modelos de pensamiento irracionales y culturales transmitidos por los adultos que hemos tenido alrededor: nuestros padres, nuestros profesores, incluso los medios de comunicación....

En varias ocasiones ha surgido el término Identidad. ¿Qué entendemos por identidad?

La identidad es la conciencia que una persona tiene respecto de sí misma y que la convierte en alguien distinto a los demás. Aunque muchos de los rasgos que forman la identidad son hereditarios o innatos, el entorno ejerce una gran influencia en la conformación de la especificidad de cada sujeto.

Las creencias que todos tenemos se fundamentan en el mundo emocional

Hay una estrecha relación entre identidad y creencia, ya que nuestras creencias se convierten en nuestros actos. Por creencias entendemos ese esquema interior que todos tenemos, al que también denominamos escala de valores. Creemos que un comportamiento está bien o mal según lo que nos han enseñado de pequeños, lo que hemos aprendido a través de otras personas que no sólo son profesores y familia, y por supuesto, a través de la experiencia.

Todos hemos pasado por asegurar que tal cosa es “así” como hay que hacerla, y al tiempo...modificamos esa idea. Y es que resulta fácil pensar que conforme se van acumulando experiencias y conociendo personas y modos de actuar, vamos cambiando las ideas que tenemos sobre algún punto o tema en concreto. Resulta más difícil en el caso de que la creencia esté basada en una emoción y no en un pensamiento.

Una creencia es más fuerte y pasa de ser una mera idea, cuando está basada en experiencias pasadas, y por tanto en emociones que surgen ante la repetición de una conducta. Es decir, después de haber sido atacada sexualmente es más fácil tener una fuerte creencia al respecto de esa conducta (el ataque), porque no es sólo una idea en mi mente, sino que está basada en un recuerdo de dolor y de vergüenza que me hace defender que eso no lo tolero.

Y estas creencias se sostienen en nuestro mundo emocional, porque como ya hemos visto a lo largo de este artículo, buscamos sentirnos seguros y esa seguridad viene dada por una sensación de bienestar, de estar acorde con el medio. De manera que nuestras creencias de lo que está bien o mal hecho buscarán que nos sintamos, como poco, seguros en el medio, y la mayoría de las veces, contentos con nosotros mismos.

A veces, nos damos permiso para realizar, conscientemente, alguna acción contraria o incoherente con determinada creencia y el precio que pagamos es sentir que nos hemos traicionado, aunque nuestros mecanismos de autodefensa intervendrán para ayudar a “olvidar” nuestra traición.

Este mecanismo nos puede hacer llegar a la conclusión errónea de que nuestras creencias son lo que somos, o sea, que son nuestra Identidad. A veces llegamos a decir, refiriéndonos a tal creencia, cosas como “yo soy así” o “soy así por naturaleza”. Si es cierto que nuestras conductas, están condicionadas por nuestras creencias pero nosotros no somos ni nuestras conductas ni nuestras creencias, por lo tanto nuestras creencias no son nuestra Identidad. Las creencias están muy arraigadas a nuestra identidad y movilizan muchas energías cuando nos oponemos a sus directrices, por ello sentimos peligrar lo que somos cuando nuestras creencias entran en conflicto y es entonces cuando surgen las conductas de ataque para defender nuestra identidad, que al fin y al cabo es una forma de supervivencia.

Entonces, ¿una creencia se puede modificar? Sí que se puede hacer si actuamos desde y hacia las emociones. El trabajo no es con la mente, no es con argumentos. Es con sensación y sentimiento. Y ahí es donde entra nuestro papel de educadores, en saber dirigirnos a los alumnos, usuario...con otra mirada, sabiendo reconocer que su

comportamiento está basado en experiencias y por tanto en emociones y ahí es donde tenemos que llegar para modificar las que no veamos sanas para ellos y para los que les rodean.

Si queremos llegar a alguien que sufre, y ya hemos visto que las conductas más disruptivas pueden enmascarar mucho sufrimiento, no es a través de “la chapa” de la que tan fácil resulta desconectar sino de aquello que conecta... Aunque para ello hemos de salir un poco del terreno de nuestra seguridad y hacernos ver vulnerables y así llegar a su vulnerabilidad.

Conductas enmascaradoras reflejo del dolor inconsciente resultante de procesos emocionales

¿Qué es una conducta enmascaradora? Se trata de una conducta que esconde la emoción que realmente se está viviendo. Es una fórmula muy usada en nuestra sociedad donde las normas de convivencia son un poco rígidas en este aspecto. Pero no sólo lo hacemos por responder a unas determinadas normas sociales. Lo hacemos también por responder a una imagen que tenemos de nosotros mismos que queremos cumplir. Si yo me tengo por una persona “X” no me voy a permitir una serie de conductas que según mi esquema no son propias de las características de “X”.

¿Por qué escondemos las verdaderas emociones de ese momento? Por miedo principalmente, porque mostrar nuestras emociones nos hace sentir vulnerables. Y como hemos visto buscamos la seguridad, no la vulnerabilidad. Nos gusta sentirnos y que nos tengan por “fuertes”. Y eso quiere decir que hay cosas que no vamos a permitir que los demás sepan que sentimos...y con un poco de esfuerzo, las escondemos incluso de nosotros mismos.

Algo que todos hemos podido observar es a un adolescente que responde con una actitud de “a mi me da igual” ante una llamada de atención de un adulto. ¿Por qué? Porque es muy probable que ante esa llamada de atención sienta vergüenza al notar desestabilizado su autoconcepto, y puede que sienta dolor porque la llamada de atención le suponga perder la poca seguridad que siente en ese momento de la vida en el que todo es tan frágil. Ante esa vulnerabilidad, necesita una respuesta de “pasar” o de enfadarse o alguna otra que le haga sentirse seguro, aunque esa seguridad dure unos minutos. En ese momento no es capaz de gestionar lo que siente y eso le produce miedo, de manera que responde poniendo “su identidad en lugar seguro”.

Es una respuesta en parte impulsiva, ya que responde a un ataque. La madurez emocional pasa por discriminar cuáles son los verdaderos ataques y cuáles son ataques a nuestro miedo escondido.

Lo difícil es calibrar si la conducta es proporcionada o no y asumir las consecuencias

Responder continuamente de una manera impulsiva sería un modo de proceder primario si no va acompañado de una conducta que busca la salud emocional propia y la de los demás. Es decir, no se trata de simular que se está enfadado, sino de expresar el enfado sin hacer daño.

¿Cuándo se puede entender que una conducta es proporcionada y cuándo no lo es? La proporción reside en la medida en la que la situación queda resuelta y las emociones han encontrado un cauce por el que ser expresadas. Que la situación quede resuelta no quiere decir que se llegue al punto que tengo previsto en mi esquema personal de lo que es la respuesta deseada, sino que se tiene la consciencia de que se ha hecho lo que en ese momento se sabía y podía hacer.

Todos nos hemos encontrado en algún momento con la sensación de “tenía que haber...” Si en el presente veo que “tengo que...” para sentirme mejor, es el momento de hacerlo, pero si en el presente no lo veo, con los datos que tenga en el futuro, no es el momento.

Entendemos por consecuencias directas de la conducta aquellas reacciones que provocamos en los demás y en nosotros mismos. Siempre va a haber una reacción y muchas veces la conocemos. Cuando elaboramos un comportamiento hemos de asumir que las consecuencias que tiene son parte de la situación. Y si no estamos dispuestos a asumir las consecuencias (alguna previsible y otras no), habremos de cambiar el comportamiento.

Hemos de tener presente que las consecuencias no sólo se miden en el exterior, sino también dentro de nosotros. Nuestro comportamiento, a veces nos parece muy educado o acorde con las normas sociales y nos dejamos atrás nuestra salud emocional. No se trata de eso, se trata de medir las consecuencias externas e internas de un comportamiento y asumir que las dos se van a dar. Por ejemplo, que yo ceda o no en una discusión, no sólo contentará (o no) a la otra persona, sino que habrá una parte de mí (bastante ligada a mi orgullo de buena persona) que creará que hace bien porque cede, y otra parte de mí que se sentirá frustrada por haber tenido que ceder. ¿Qué prefiero? ¿Qué estoy dispuesta a asumir? ¿O qué no estoy dispuesta a asumir?

Las diferencias de género en las emociones



Figura 7. Diferencias de percepción según el género

El argumento central de la creencia “los hombres son de Marte y las mujeres son de Venus”, aparte de ser un éxito editorial, tiene su base en la química hormonal. Los estrógenos y la progesterona son los responsables de los sentimientos de satisfacción y felicidad de las mujeres. La literatura científica corrobora esta idea de diferencia de género en cuanto a la vida afectiva y los rasgos emocionales. Feingold (1994) en sus tests de personalidad encontró que los varones eran más asertivos y que tenían mayor autoestima y que las mujeres eran más extrovertidas, tenían más autoconfianza en ellas mismas que los varones y se inclinaban en grado mayor que los hombres a actividades relacionadas con la crianza. No hubo diferencias entre los géneros en ansiedad social, impulsividad, agresividad.

Pero la respuesta al por qué de estas diferencias no se puede responder únicamente basándose en la “química hormonal”, sino que hay que indagar también en los aspectos sociales y culturales.

Cómo ser varón o cómo ser mujer, son categorías simbólicas determinadas por un contexto histórico y socioeconómico dado y que sufre cambios permanentes. Es también una construcción subjetiva ya que la Cultura ejerce algún tipo de presión para que un sujeto adopte determinados rasgos de personalidad que serían esperables para cumplir con ese rol femenino o masculino. Los sujetos adoptan esos rasgos a través de un complejo proceso individual.

El “orden” en la Sociedad Patriarcal descansaba en que las mujeres asumieran como naturales las “cualidades” que se esperaba de ellas: ser dulce, tierna, generosa, pasiva, débil, no inteligente, madre de familia, temerosa, pasiva, emocional, subjetiva y no interesada en los temas económicos ni prácticos sino romántica. Esta asunción del rol aseguraba que no existieran cuestionamientos. Para el varón, el estereotipo prescribía lo opuesto: ser asertivo, agresivo, independiente, fuerte, inteligente, valiente, autoritario, buen proveedor y sostén del hogar y de los hijos. Capaz de sobreponer su autoridad en la familia de la que era Jefe indiscutido y único administrador del dinero. Este orden social

ha prevalecido durante tantos miles de años que a pesar de los movimientos feministas y de los logros que con éstos ha conseguido la mujer y la sociedad en general, es necesario un nivel muy alto de autoconciencia para descubrir el currículum oculto que todos y todas llevamos con nosotros a consecuencia de los modelos educativos, culturales y sociales por los que hemos pasado y que sigue repitiendo de manera inconsciente este orden social, aunque muchas veces esté disfrazado de modernidad y de progresismo.

Fivush (1991) en su estudio ha constatado que las madres reaccionan ante la presencia de emociones de ira y tristeza en sus hijos e hijas de modo diferente, favoreciendo el desarrollo de la tristeza en las niñas y el de la ira en los niños. Las conversaciones de las madres sobre la tristeza son más largas y subrayan más las causas de la emoción en el caso de las niñas; además, las madres tratan de consolar a éstas más que a los niños. En cambio, las conversaciones de las madres sobre la ira son más largas con los niños; asimismo, las madres aceptan la ira y el desquite como respuesta apropiada a dicha emoción en el caso de los niños, pero no así en el de las niñas; a éstas les animan a superar la ira restableciendo la relación dañada. Estos estudios sugieren que las niñas serán más tendentes a experimentar tristeza y los niños a experimentar ira. Otro aspecto de la conducta social en el que los niños y las niñas parecen diferir es en la conducta cooperadora o complaciente con las demandas de otras personas. Se ha constatado que, durante toda la infancia, las niñas se muestran más complacientes que los niños con los progenitores, los maestros y maestras, y otras figuras de autoridad (Cowan y Avants, 1988)

Hasta aquí hemos visto cómo funciona nuestro interior y cómo nos relacionamos con el exterior, cómo nacen nuestras emociones y qué responsabilidad tenemos sobre las conductas que tenemos. Ahora vamos a proporcionar una manera de educar las emociones con la que hemos trabajado en distintos ámbitos: el deporte.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN
¿Por qué el deporte es una manera de educar emociones?

A los que nos gusta educar, pensamos que se educa desde todos los ámbitos y desde cualquier experiencia, y cuando se trata de emociones es más sencillo verlo como parte de la vida. Las emociones, como tantas cosas, se trabajan y se educan con el ejemplo, y si lo que tratamos de educar es una forma distinta de expresar una emoción, hemos de ser muy consecuentes en nuestra forma de expresarla.

El deporte es un mundo complejo, es una forma de observar y reconducir comportamientos, y donde resulta fácilmente observables los frutos de esta intervención. Por un parte, el deporte, siempre se ha considerado privilegiado porque parece que a todas las personas jóvenes les gusta hacer deporte, aunque esta afirmación no es del todo cierta y de hecho hay muchos niños y jóvenes que pueden sufrir mucho por no ser hábiles en el deporte y esto les puede aislar. Por otro lado, el deporte tiene asimilado un fuerte carácter competitivo, y de diferencia de géneros, que también hay que tener en cuenta cuando se quiere utilizar como herramienta para educar.

Un factor que ayuda en el deporte como elemento educativo es su parte lúdica y es que cuando una persona practica ejercicio, y sobre todo, algún ejercicio con normas tipo juego o deporte reglado, deja de ser consciente de su autoimagen para centrarse en las normas del juego y en ganar.

Esta es la herramienta que nos facilita el deporte: observar a cada persona, que se quede libre de su autoimagen, que su comportamiento sea más natural, y dejar que se manifieste cómo surge. Una de las primeras observaciones las podremos hacer de los roles que cada persona asume de manera tácita. Esta es la forma de acercarnos a lo que surge desde sus emociones. Es más fácil que una persona con miedo al fracaso no asuma ser el que va de avanzadilla en un juego, pero si cree ser el líder, lo enmascarará de alguna manera. Estar atento a esos movimientos es lo que nos dará las claves para conocer qué hay detrás de los comportamientos que habitualmente se muestran.

Cuando vemos a un grupo de jóvenes o niños practicar deporte podemos observar sus comportamientos teniendo en cuenta esta plantilla. Ver Cuadro 1.

PARTICIPANTE	RELACIÓN CON...	MANIFESTACIÓN
<p>¿Se pondría el nombre de la persona en la que me voy a fijar y aquellos rasgos que puedan ser significativos. Es posible que a lo largo de la observación parezca que no hay datos “interesantes” o “útiles” pero siempre hay que recoger la información</p>	<p>qué personas entra en relación y cómo es ésta. La relación puede ser palabras, miradas, incluso empujones... Insisto, todo son pistas útiles</p>	<p>se trata de diagnosticar. Estamos con la observación, pero sí que se puede medir si su acercamiento a la situación se ve como una conducta basada en lo primario o es elaborada. Por ejemplo, un empujón puede ser luchando por un balón o a modo de desprecio</p>

Cuadro 1. Plantilla de observación de conductas

Esta plantilla pretende ser un modelo de los muchos que se pueden utilizar para observar los comportamientos de una persona con respecto a los demás miembros de un grupo. Es posible añadir más ítems a observar pero siempre teniendo en cuenta que una observación no es una interpretación de los datos, por lo que los datos se han de recoger en el momento y no a posteriori.

Una vez observados los comportamientos repetidos en varias sesiones, se puede elaborar un estudio de cómo funciona el grupo y cómo funciona cada persona dentro del grupo y a partir de ese análisis de la realidad, establecemos los objetivos que queremos trabajar.

Los educadores solemos cometer dos fallos:

- Solemos plantear primero los objetivos y luego analizamos el material humano que tenemos. Y es empezar la casa por el tejado. Una facilidad que nos da la educación no reglada es que no hay contenidos mínimos, con lo que se puede aprovechar para establecer objetivos acordes al grupo con el que vamos a trabajar y para ello es más fácil comenzar estudiando al grupo.

- Otro fallo que cometemos es que tratamos al grupo como si no formáramos parte de él. Y somos parte del grupo, cada uno de los integrantes se relaciona con nosotros y nosotros con ellos. No hay duda de que el grupo de alumnos es un grupo en sí mismo, pero el grupo de aula es un grupo al que pertenecemos y nos vemos influenciados por los demás miembros de la misma manera que influenciarnos a los demás.

En el caso que nos ocupa que es trabajar las emociones a través del deporte, es difícil plantear unos objetivos concretos y medibles, ya que la madurez emocional es algo difícilmente conceptualizable. Pero eso no nos exime de plantear la educación emocional como un proceso planificado con unos objetivos claros a los que asociar distintas actividades para conseguirlos.

A modo de ejemplo planteamos unas sencillas actividades con las que trabajar objetivos en el campo de las emociones. Ver Cuadro 2.

OBJETIVO	ACTIVIDAD
Aprender a tomar conciencia de las emociones	un tiro a puerta (portería/canasta...) que muestre cómo me siento en este momento
Aprender a manifestar la emoción sin agresividad	hacer un movimiento en el que ha de actuar todo el cuerpo (no sólo brazos), para mostrar la emoción que hay escrita en un papel dado al azar
Aprender a no necesitar máscara para estar con los demás	los juegos de confianza y de mucho contacto físico

Cuadro 2. Plantilla de actividades asociadas a objetivos

Una vez realizadas las actividades diseñadas, habría que evaluar el proceso educativo puesto en marcha. Para ello, sólo nos podemos basar en la observación dado el tema que nos ocupa. No podemos valorar si ha habido un cambio en la gestión de las emociones pasando una prueba, tendremos que tener establecido de manera clara y concreta hacia dónde queremos ir y observar si se van cumpliendo los pasos.

Cuando se realiza la evaluación de un proceso así, hemos de estar atentos a que el resultado no tiene por qué ser el esperado, y eso no hace que no sea positivo. No existe una forma adecuada de gestionar las emociones más que la que resulta más cercana a la salud de cada persona y las de su entorno.

Aprovechamos la ocasión para animaros a que sigáis reflexionando sobre este maravilloso mundo de las emociones y os aseguramos que cuanto más lo conozcáis, más fácil os resultará educar todos aquellos componentes relacionados con la conducta y el comportamiento. El deporte es una herramienta aunque no la única. Es necesario crear las propias herramientas adecuadas a nuestro grupo, al momento en el que está cada integrante y al momento en el que estamos nosotros como educadores.

Conclusión

En este artículo tratamos la importancia de las emociones en la conducta, y cómo los factores que influyen en ellas conforman una manera de actuar u otra dependiendo de circunstancias internas, circunstancias externas y propios aprendizajes.

Para ello hacemos una necesaria aproximación a la neurología para comprender el funcionamiento del cerebro humano y conocer de dónde surgen las emociones y analizamos la importancia de detectar y tratar los síntomas que nos dan la señal de una disfunción a nivel emocional como son la diferencia entre un desencadenante y la causa real de una conducta, la impulsividad o las respuestas de miedo.

Las conductas forman parte de nosotros, de nuestros aprendizajes, experiencias, etc. aunque no seamos nosotros y aprender a poner esa distancia, entre cómo somos y cómo nos comportamos es la que nos ayuda a gestionar las emociones. Aprender esa diferencia es una valiosa herramienta, de educación emocional, y por tanto servirá para aprender a vivir las emociones y sus consecuencias de una forma saludable.

Por último, hacemos la aportación del deporte (como una herramienta que nos ayuda por un parte, a detectar un problema emocional, y por otra a trabajar en ese problema y darle una solución) tanto para la detección de una inmadurez emocional como para la educación de este aspecto. En este caso el deporte es usado como un medio privilegiado **en cuanto** éste en cuanto también lo suprimiría dada la multitud de factores que se pueden trabajar a través de él.

Referencias Bibliográficas

Pascual-Leone, A., Amedi, A., Fregni, F. y Merabet, L.B. (2005). The plastic brain cortex. *Annual Review of Neuroscience*, 28. 377-401.

Bisquerra, R. (2007). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.

- Damasio, A.R. (1994). *Descartes Error: Emotion, Reason and the human brain*. Nueva York: Avon Books.
- Morgado, I. (2010). *Emociones e inteligencia social*. Barcelona: Ariel.
- Fundación Botín. *Educación Responsable*. Recuperado de;
http://www.fundacionbotin.org/educacion-responsable_educacion.htm
- Aberg, M. et al. (2009). *Cardiovascular fitness is associated with cognition in young adulthood*. Recuperado de:
<http://www.pnas.org/content/early/2009/11/25/0905307106.abstract>
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de educación*, (ISSN: 1681-5653).
- Bar-On, R (2000). *Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory (EQ-i)*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Inc.
- Goleman, D. y Cherniss, C. (2001). *The Emotional intelligence perspectives on a theory of performance*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mayer, J. y Salovey, P. (1997). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators*. Nueva York: Basic Books.
- Maslow, A. (1991). *Motivación y Personalidad*. Madrid: Diaz de Santos.
- Rosenberg, M., Simmons, R. (1971). *Black and White self-esteem: The Urban School Child*. Washington: The Arnold and Caroline Monograph Series in Sociology.
- Burns, R.B. (1979). *The self concept. Theory, measurement, development and behavior*. New York: Logman.
- Das, J.P., Nagliery, J.A., Kirby, J.R. (1994). *Assesment of cognitive processes. The PASS Theory of Intelligence*. Boston: Allyn and Bacon.
- Feingold, A. (1994). Gender differences in personality: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 116, 429-456.
- Fivush, R. y Fromhoff, F.A. (1988). Style and structure in mother-child conversations about the past. *Discourse Processes*, 11, 337-355.
- Cowan, G., Avants, S.K. (1988). Children's influence strategies: Structure, sex differences, and bilateral mother-child influence. *Child Development*, 59, 1303-1313.

35. OPORTUNIDADES Y LIMITACIONES EN LOS PROCESOS DE INCLUSIÓN SOCIAL DE LAS CHICAS MENORES MIGRANTES MARROQUÍES SIN REFERENTE ADULTO EN CATALUÑA. PERSPECTIVA DE LOS PROFESIONALES.

Marta Plans Feixas

Resumen

Las investigaciones acerca de las dinámicas migratorias de las menores migrantes sin referente adulto muestran la situación de invisibilidad en la que se encuentran en la sociedad de destino, y las formas en las que se vinculan género y espacio privado en sus estrategias migratorias.

Esta comunicación expone parte de los primeros resultados que se han extraído de una investigación desarrollada en Cataluña que tiene por objetivo analizar la dinámica migratoria de las chicas marroquíes que migran siendo menores de edad y sin referente adulto; destacando la estrategia migratoria y las redes de apoyo formal e informal con las que cuentan, entendidas como factores claves para comprender los procesos de inclusión y exclusión social que siguen en los nuevos contextos. Los resultados muestran las necesidades de las jóvenes marroquíes y los principales ámbitos de intervención; abordando las oportunidades y limitaciones a su alcance para desarrollar sus procesos de inclusión social.

Palabras clave: menores migrantes sin referente adulto, chicas marroquíes, procesos de inclusión y exclusión social, estrategia migratoria y redes “de apoyo” formal e informal.

Introducción

Las investigaciones acerca de los chicos y chicas que emprenden un proyecto migratorio siendo menores de edad y sin referente adulto muestran que es protagonizado de forma casi exclusiva por chicos, con porcentajes superiores al 90% (Capdevila y Ferrer, 2003; Quiroga, Alonso y Armengol, 2009). Este hecho no ha variado con la diversificación de procedencia que ha tenido el colectivo desde el inicio de su detección (Capdevila y Ferrer, 2003; Quiroga, Alonso y Armengol, 2005 y 2009a; Quiroga, Alonso y Guasch, 2009b). La lectura que realizan los investigadores acerca de la presencia casi inexistente de las menores parte de los datos objetivos, pero también pone de relieve los vínculos de estas jóvenes con prácticas y actividades de abuso y/o explotación; una situación que las situaría en la marginalidad, ocultación e invisibilidad, desde el

desarrollo de actividades como la prostitución, los servicios domésticos o la mendicidad (Quiroga, Berga y Alonso, 2007).

Morante y Trujillo (2007, 2009) exponen que la triple dimensión de ser mujer, menor de edad y tener el estatus de inmigrante irregular ubica a estas chicas en una situación de completa vulnerabilidad, de desprotección y de exclusión en las sociedades de salida, de tránsito y de llegada. Las investigaciones muestran la influencia que tienen las estrategias migratorias emprendidas por ellas y los espacios ocultos a los que éstas acceden; relacionando las actividades a las que son expuestas y su nacionalidad (Quiroga, 2008; Quiroga et al., 2007; y Morante y Trujillo, 2007, 2010).

Para el caso de las chicas marroquíes, se las vincula mayoritariamente con los servicios domésticos, realidad que tiene ciertas similitudes con el fenómeno de las *petites bonnes* (pequeñas criadas) extendido a Marruecos. No obstante, Morante y Trujillo (2007) consideran que los proyectos migratorios de las menores marroquíes se equiparan cada vez más al de los chicos, por las motivaciones económicas y de promoción social que tienen en realizarlo; hecho que también muestra Quiroga (2008).

Este artículo es el resultado de un proyecto que aborda la realidad de las chicas marroquíes que migran siendo menores de edad y sin referente adulto a Cataluña y profundiza en el análisis de los procesos de inclusión y exclusión social que desarrollan en la nueva sociedad en la que se inscriben.

Parte de los primeros resultados de un trabajo cualitativo que tiene por objetivo comprender y analizar esta dinámica migratoria tan específica e invisibilizada. En este artículo nos centramos en considerar la perspectiva de los profesionales que intervienen en los procesos de acogida e integración de estas chicas marroquíes, vinculados al campo educativo, social y jurídico. Aspectos clave como la estrategia migratoria y las redes sociales de *apoyo* informal con las que cuentan en la nueva realidad son entendidos como factores importantes para comprender su acceso y paso por el circuito de protección de menores y, por ello, de la intervención que se desarrolla. Nuestra intención en el presente trabajo es comprender las necesidades y las problemáticas que obstaculizan sus procesos de inclusión y exclusión social en la sociedad de destino.

Invisibilidad y redes: necesidades y problemáticas de las menores migrantes marroquíes sin referente adulto.

La invisibilidad es un rasgo frecuente entre las personas, grupos o colectivos que se encuentran en situación o riesgo de exclusión social, debido a la falta de oportunidades para el acceso a derechos esenciales como la educación, el empleo, la sanidad o la protección social.

Las investigaciones acerca la dinámica migratoria de las adolescentes y jóvenes marroquíes que emprenden el proyecto migratorio siendo menores y sin referente adulto vinculan de forma destacada este colectivo con estados de invisibilidad. Algunos de los

factores que posibilitan estas situaciones vienen determinados por las estrategias migratorias que siguen las chicas y les marcan de forma relevante sus condiciones de vida en la sociedad de destino. Entre las más destacadas, la literatura indica la intervención de intermediarios en su trayecto migratorio, las redes informales en las que se integran en su llegada y las actividades que desarrollan dentro de éstas.

Específicamente, las publicaciones de Morante y Trujillo (2007, 2009, 2010), Quiroga (2008), Quiroga et al. (2005, 2009a), Quiroga et al. (2007) y Quiroga et al. (2009b) vinculan la dinámica migratoria de las jóvenes marroquíes con la actividad de los servicios domésticos; considerando además las familias marroquíes claves en la estrategia migratoria o la red social informal en la que se integran a la nueva realidad (Quiroga, 2008). De esta forma, las condiciones de vida que establecen las chicas relacionadas con esta actividad dependen completamente de sus familias empleadoras, tal y como indica el informe *El estado mundial de la infancia* de UNICEF (2006) sobre los niños y las niñas en el mundo que trabajan en el sector doméstico y realizan su actividad en el espacio privado.

Partiendo de la propuesta realizada por Castel (1992) de las distintas zonas en que se organiza y define el proceso de inclusión y exclusión social, se concibe la necesidad de tener en cuenta las condiciones y oportunidades aportadas por cada contexto para desarrollar este proceso (UNICEF, 2006). Desde esta perspectiva y basándonos en los ámbitos de desigualdad definidos en la publicación de Subirats, Gomà y Brugué (2005), la literatura acerca de la dinámica migratoria protagonizada por las menores migrantes sin referente adulto destaca, entre distintos ámbitos y dimensiones, las redes *de apoyo* como uno de los factores que influye de forma relevante en la construcción del proceso de inclusión – exclusión social. En este sentido, se considera que los ámbitos más relevantes que limitan los procesos de inclusión social entre las chicas marroquíes son la red social y familiar en el momento de *acogida*, la intervención de la red formal de protección de menores, la escolarización y procesos formativos realizados en los contextos de procedencia y destino y el acceso al mundo laboral; sin olvidar la influencia que ejerce de forma transversal la regularización de su situación legal en España en este proceso.

Red social y familiar de las jóvenes marroquíes en la sociedad de destino

La no posesión de una red social de apoyo real a la sociedad de destino es una realidad que, tal y como se ha expuesto anteriormente, puede colocar a las chicas marroquíes en una situación de completa invisibilidad.

En el momento de llegada, sus espacios de interrelación están determinados por las redes de *acogida* y, en consecuencia, la generación de una red social de apoyo se determina por esta realidad. En este sentido, la investigación realizada en Cataluña por Quiroga (2008) muestra el papel relevante que ejercen las familias en este momento, incorporándose a ellas las jóvenes en un 75% de los casos. En este sentido, la diversidad de perfiles muestran un trato y apoyo respeto la menor muy diverso: el 37,5% se integran en familias marroquíes ajenas; el 25% en familia extensa que generalmente ofrece unas

condiciones de vida deplorables, convirtiendo a las jóvenes en criadas del nuevo hogar; y el 12,5% en familias españolas. El 25% restante de las menores acceden directamente al circuito de la Dirección General de Atención a la Infancia y la Adolescencia (DGAIA), como consecuencia del conocimiento previo del sistema de protección que forma parte de la estrategia desarrollada mediante el grupo de iguales por los chicos marroquíes (Comas y Quiroga, 2005).

Las familias son una base de su red social, pero la invisibilidad que les aporta este vínculo se muestra con el tiempo que permanecen en los hogares, que oscila entre uno o dos meses pudiendo llegar hasta los cuatro años. En relación con este dato, la investigación de Quiroga (2008) muestra como se vincula la migración de las chicas marroquíes con la actividad de los servicios domésticos, diferenciando el rol que éstas ejercen: ayuda a los hogares de las familias que las han acogido, tareas entendida como un intercambio de favores; integración de las chicas al sector del servicio doméstico informal; o convirtiéndose en *petites bonnes* en hogares de sus familiares de origen o en familias marroquíes de acogida, pudiendo sufrir maltrato físico y/o psíquico. De esta forma, los largos períodos en los que pueden residir o estar vinculadas con las familias y el tipo de actividad al que acceden en el espacio privado posibilitan la situación de invisibilización en el que se encuentran y, en consecuencia, es muy probable que muchas de las jóvenes puedan llegar a la mayoría de edad dentro de las redes informales sin ser detectadas (Quiroga, 2008).

Las investigaciones de Morante y Trujillo (2010) acerca de las menores marroquíes determinan distintas tipologías de proyecto y estrategias migratorias emprendidos similares a los expuestos hasta el momento, destacando las chicas que emprenden proyectos de vida autónomos ligados a objetivos laborales, apareciendo importantes vínculos entre las migraciones de los menores sin referente adulto y las mujeres marroquíes; a la vez que también destacan las jóvenes marroquíes que se integran a la familia extensa que vive al nuevo contexto y realizan tareas domésticas y de crianza en el hogar, habiendo sido escogidas desde origen por razones de género, entre otras.

Red de protección del menor

La intervención y protección de las menores migrantes sin referente adulto en la mayoría de CCAA se realiza en el circuito de protección de chicos y chicas autóctonos (Quiroga, 2008), no siendo necesaria la creación de una doble red de atención especializada tal y como sucede en el colectivo de chicos (Comas y Quiroga, 2005). Según Morante y Trujillo (2010), la integración de las menores al circuito normalizado de protección de menores no ha ido acompañada por la creación de programas específicos para desarrollar una intervención dirigida al colectivo de chicas y, a la vez, considera que la concepción de las chicas como sujetos pasivos de la migración lleva a la aplicación de respuestas institucionales que generalmente se centran en dar respuesta a las necesidades de protección que presentan las menores.

En este sentido, la oferta de centros que dan respuesta a necesidades que requieren una intervención específica entre el colectivo de chicas sin referente adulto en Cataluña se destacan los programas específicos de preparación para la emancipación y las residencias maternas (Quiroga, 2008). A pesar de la existencia de estos recursos, Bravo, Santos, y Del Valle (2010) indican una falta general de plazas a recursos especializados para jóvenes con necesidades concretas y las dificultades que consecuentemente tienen los profesionales para lograr su derivación.

Respeto a la intervención con el colectivo de menores sin referente adulto, Bravo et al. (2010) destaca diversos ámbitos de intervención específicos para el colectivo. La gestión de la documentación es concebida como una prioridad por la necesidad de los y las jóvenes de tener una situación regularizada y poder desarrollar su proyecto de vida de forma emancipada, en los ámbitos formativo, laboral y de acceso a la vivienda, sanidad o servicios básicos, entre otros. En segundo lugar, subrayan la necesidad de que los y las jóvenes participen en el proceso de toma de decisiones y sean escuchados a la hora de plantear y desarrollar sus proyectos vitales y, en última instancia, los autores destacan la necesidad de que los y las jóvenes dispongan de las habilidades para tener la autonomía que les facilite su emancipación en un futuro muy próximo.

Escolarización de las jóvenes marroquíes en su contexto de procedencia

El sistema educativo de Marruecos ha tenido importantes desajustes históricos que han provocado que, a pesar de las tasas brutas de escolarización que muestran los informes internacionales, se mantengan las desigualdades por razón de género, clase social y medio. Esta realidad, expuesta por Pàmies (2012), muestra las diferencias entre estratos sociales en la escolarización de las niñas, a pesar de la relativa paridad que hay entre ambos sexos en medio urbano. En este sentido, la tasa bruta de escolarización del año 2007 en Marruecos y emitida por la UNESCO es del 60,4%, especificando una tasa del 64,4% entre los chicos y un 56,6% entre las chicas.

El avance realizado en el ámbito educativo con la mujer es significativo y, como consecuencia de este, Desreus y Moreno (2007) exponen que los datos muestran la equiparación de las expectativas de vida entre niños y niñas, generada por una mayor igualdad en el acceso a la escuela entre las menores; o la percepción entre las mujeres de poseer una vida profesional, considerando el mundo laboral como medio para desarrollarse personal y profesionalmente (Aixelà, 2000).

Sin embargo y partiendo de las consideraciones realizadas, las publicaciones muestran que la escolarización de las chicas migrantes sin referente adulto de Marruecos ha sido precaria. La investigación de Quiroga et al. (2009) indica que el 66% de las chicas han completado los estudios primarios y se destacan algunos casos de analfabetas. En la misma perspectiva, el estudio de Quiroga (2008) muestra que el 80% de las menores llegan a cursar la secundaria, que la edad de abandono escolar son los trece años y que el motivo que lo produce se justifica por razones económicas y por el peso de la tradición.

De los datos expuestos sobre el nivel instructivo de las chicas marroquíes, se muestra la necesidad de realizar una formación básica en los casos que las jóvenes muestren un proceso de escolarización precario y/o escaso, tal y como se identifica en la mayoría de los y las menores migrantes sin referente adulto (Bravo et al., 2010). A pesar de esta necesidad y el derecho a recibir una educación gratuita en el sistema educativo obligatorio, esta publicación muestra las dificultades de adaptación al contexto escolar de algunos de los jóvenes que se integran a la Educación Secundaria Obligatoria, al tener unas expectativas y una edad adecuadas para recibir una formación más enfocada al mundo laboral.

Proceso formativo e inserción al mundo laboral de las jóvenes marroquíes a la sociedad de destino

El nivel de instrucción de las chicas marroquíes sumado a la edad y expectativas en el proyecto migratorio, con un claro objetivo laboral en la mayoría de jóvenes, muestra la formación profesional como un ámbito prioritario de intervención (Bravo et al., 2010). Bravo (2005) identifica que una de las limitaciones destacadas en el actual sistema educativo para los y las jóvenes es la necesidad de poseer la documentación de residencia para poder realizar cursos de formación profesional.

Respeto al ámbito laboral, Quiroga (2008) indica que las chicas marroquíes tienen dificultades para inserirse al mercado de trabajo de forma regulada. Bravo et al. (2010) indican que los principales obstáculos de los y las jóvenes para acceder en éste son su baja cualificación, la actual crisis y la obtención del permiso de residencia cuando son menores y el de trabajo en cumplir la mayoría de edad. A la vez, en la misma publicación se destaca que el no acceso al mundo laboral les puede generar un gran desajuste entre sus objetivos y expectativas para emprender el proyecto migratorio y la realidad existente a la sociedad de destino, hecho que puede ser percibido por los y las propias menores como un fracaso.

La red laboral a la que acaban accediendo las chicas marroquíes se centra en el servicio doméstico informal, aspecto ya desarrollado en el presente trabajo, y el sector de los servicios de forma más minoritaria (Quiroga, 2008). Los sectores profesionales a los que se vinculan las menores marroquíes tienen ciertos rasgos en común con la red laboral a la que acceden las mujeres inmigradas adultas de Marruecos en España. Según Ángeles Ramírez (1998), uno de los sectores de mayor ocupación del colectivo en Madrid y en el momento de llegada al nuevo contexto es el de los servicios domésticos, presentando prácticas similares que se dan entre las menores (Quiroga, 2008; y Morante y Trujillo, 2010). El trabajo en este sector se caracteriza por su difícil regularización y se destaca la relación que se genera entre empleador y empleada, dándose casos que pueden ser considerados muy próximos a la esclavitud. De forma mucho más minoritaria Ramírez (1998) destaca el sector de la prostitución, por el crecimiento y la visibilidad que adquirió en ese periodo el colectivo de marroquíes en Madrid. Estos datos no son comparativos con el vínculo que se establece entre este sector y las jóvenes migrantes sin referente adulto, ya que se relaciona con chicas originarias de Europa del Este y, en menor medida,

de África Subsahariana (Alonso, 2008; Morante y Trujillo, 2010; Quiroga, 2008; Quiroga et al., 2007; Quiroga y Sória, 2010).

Metodología

La presente comunicación se enmarca dentro de los estudios de Doctorado en Educación y tiene por objetivo analizar la dinámica migratoria protagonizada por chicas marroquíes que emprenden el proyecto migratorio siendo menores de edad y sin un referente adulto en Cataluña.

La investigación se basa en una metodología cualitativa y se plantea como un diseño de estudio múltiple de casos, que nos permita analizar las particularidades de los perfiles y los proyectos migratorios de las menores, dando relevancia a las condiciones de vida y las oportunidades y limitaciones a su alcance para desarrollar procesos de inclusión y exclusión social en la nueva realidad.

La investigación contempla la aplicación de entrevistas en profundidad a las menores, en una muestra que incluye chicas marroquíes que hayan realizado la migración solas o acompañadas de forma inadecuada por un adulto y la edad de llegada en Cataluña (entre 12 y 16 años y mayor de 16), por la influencia que puede ejercer el momento de acceso al sistema educativo y la escolarización en sus procesos de acogida y inclusión. Asimismo se plantea la realización de entrevistas en profundidad a profesionales, entre los que se destacan una diversidad de perfiles profesionales que intervienen en los ámbitos residencial, social, educativo, formativo y sociolaboral y jurídico. Finalmente, se considera la aplicación de un registro sistematizado para obtener datos actualizados acerca del número y el perfil de las jóvenes.

Los datos analizados en la presente comunicación proceden de la realización de parte de la primera fase del proyecto de investigación, desarrollada durante el curso 2012 - 2013. En ésta se han aplicado entrevistas en profundidad a profesionales que han o están interviniendo con el colectivo, con perfiles de educador/a social, mediador/a y abogado/a social, que desarrollan su actividad en centros residenciales de acción educativa (CRAEs), recursos de formación lingüística e instrumental para personas adultas inmigradas y una asociación dedicada a la justicia social. Los centros, asociaciones y entidades participantes pertenecen, colaboran o trabajan de forma independiente a la Dirección General de Atención a la Infancia y la Adolescencia (DGAIA).

En este caso, nos centramos en los resultados del análisis de la realidad de las jóvenes marroquíes se ha realizado desde los ámbitos formativo, residencial, jurídico y de la mediación y tiene presente una visión interna y externa del circuito oficial de protección de DGAIA.

Ámbitos de intervención: necesidades y problemáticas detectadas.

El conocimiento y la experiencia de las profesionales participantes en esta fase inicial de la investigación respecto a la dinámica migratoria de las jóvenes marroquíes ha permitido determinar seis ámbitos de intervención relevantes en relación a las necesidades y problemáticas detectadas al colectivo. En base a éstas, se observan las condiciones de vida establecidas en la realidad en la que se desarrollan y, en consecuencia, las oportunidades y limitaciones que les ofrece la comunidad para construir su proceso de inclusión a la sociedad catalana.

Cobertura de las necesidades básicas

La cobertura de las necesidades básicas es un ámbito destacado de la intervención con los y las jóvenes, muy relacionado con el acceso y permanencia al circuito de protección de menores. Centrándonos en las jóvenes detectadas, las profesionales señalan la posibilidad de que éstas no posean las condiciones de vida esenciales para garantizar la cobertura de sus necesidades básicas (vivienda, alimentación y cobertura sanitaria, entre otras) si las chicas se quedan en *situación de calle*, sin recursos económicos, sin una red de apoyo real y/o que no consigan la renovación de la documentación, tal y como les sucede de igual forma a los chicos.

“Están fuera de los circuitos de protección y tienen demandas que van dirigidas a las necesidades básicas, añadiéndoles las formativas. Su situación es mucho más delicada porque ya son más inestables (Gemma)”

De esta forma, la cobertura de las necesidades básicas se relaciona con el acceso al circuito de protección, la posesión de una red social que pueda apoyar y sustentar a la menor y la regularización de su situación legal (residencia y trabajo en el caso de las mayores de edad) para poder acceder al mundo laboral.

Regularización de la documentación

La tramitación y el acceso a la documentación por parte de toda persona extranjera que se encuentra de forma irregular al Estado español es fundamental para que accedan a los derechos que se les deben otorgar como ciudadanos. En el caso específico de las jóvenes, el artículo 196.1 del RD 557/2011 determina que se les ha de conceder la autorización de residencia a los y las menores migrantes sin referente adulto después de que hayan transcurrido nueve meses desde el momento en el que accedan al circuito de protección correspondiente.

El procedimiento de identificación y determinación de la edad es fundamental para que las jóvenes puedan acceder al circuito de protección y, en consecuencia, obtengan los documentos de residencia. Este proceso se basa en la realización de una prueba ósea que se les aplica sistemáticamente a todos y todas las menores independientemente de su nacionalidad, aún presentando la documentación emitida por sus respectivos países de procedencia. En este sentido, entidades y asociaciones que

intervienen con el colectivo han iniciado procesos judiciales para prohibir el procedimiento de determinación de la edad por pruebas radiológicas, al no considerarlo fiable.

“Hemos llegado al Tribunal Supremo y, dependiendo de la resolución, iremos al Tribunal Europeo De Derechos Humanos. Si el Tribunal Supremo determina: no, era menor; la Subdelegación lo tendrá que aceptar” (Marc)

“(...) hay muchos estudios que ponen esto en cuestión y, de hecho, ahora a nivel de tribunales (creo que ya estamos en el Tribunal Superior) se está recurriendo todo este aspecto de la determinación de la edad por pruebas radiológicas” (Laia)

Siguiendo en el proceso de identificación y específicamente en el caso de los y las menores de nacionalidad marroquí, una de las profesionales indica la creación de relaciones y acuerdos entre el Estado español y Marruecos acerca la aceptación de la documentación que se emite desde este país, haciendo disminuir el número de menores que se los declara mayores de edad. A la vez, comenta que DGAIA tiene un mayor conocimiento y control de la realidad de origen de los y las menores, mediante el desarrollo del programa “Catalunya - Magreb”.

“Toda la cuestión del programa “Catalunya - Magreb” y por la relación muy estrecha que hay entre Catalunya y Marruecos, el tema de la determinación de la edad es muy diferente con lo que pasa con el resto de países de África, porque hay mucho más control de la documentación. El gobierno español sabe cómo funciona el gobierno marroquí a efectos de papeles, como la manera en que se emite un documento y ha habido muchos acuerdos previos de cómo tiene que ser la documentación. Son documentos que nosotros conocemos perfectamente aquí de los que ellos tienen allí” (...) *“El sistema de protección tiene un brazo que llega hasta Marruecos y, en este sentido, sí que hay mucho más control”* (Laia)

“(...) creo que se trabaja bastante en los centros y a nivel de centro todo el mundo lo tiene bastante claro. (...) todos como educadores sabemos que la residencia es un tema fundamental entre los chicos y chicas. Dentro de la medida de lo posible, nunca he conocido a chicas que hayan tenido un problema con esto o que te vengan con que el centro no me ha querido

ayudar, no me ha querido tramitar... Más bien es que, de repente, de mis papeles ha saltado uno y dicen que no saben quién soy” (Laia)

Teniendo presente la problemática acerca el proceso de determinación de la edad y los dispositivos existentes entre países de procedencia y acogida de las menores, las profesionales consideran que la tramitación de los permisos de residencia son un aspecto que se trabaja de forma prioritaria con el colectivo de chicas, por el desconocimiento que tienen las profesionales de casos que no obtengan la documentación cuando éstas son menores de edad, aún con las limitaciones que impone el reglamento actual correspondiente.

De esta forma, la experiencia de las profesionales muestra que los casos de chicas detectadas consideradas menores de edad son casi inexistentes. Pero esas chicas que pueden tener problemas de obtención de la documentación, más centrados en el momento de su renovación, tienen una clara necesidad de conocer cómo les condiciona la ley en relación a su situación personal e información para realizar los trámites legales necesarios.

¿Qué demandas tienen? A nivel jurídico, a nivel de conocimiento de la ley, a nivel de gestiones para tramitar el pasaporte” (Gemma)

Sin embargo, las profesionales y la literatura acerca la dinámica migratoria de las jóvenes marroquíes muestra la invisibilidad del colectivo y, en consecuencia, la no detección y acceso al circuito de protección de un supuesto número importante de chicas.

Las profesionales participantes en la investigación consideran que la detección de las jóvenes marroquíes se realiza generalmente mediante el cuerpo de policía de los Mossos de Esquadra y los Servicios Sociales. Sin embargo, consideran que las menores no son detectadas por el estado de invisibilidad en el que se encuentran y solo acceden a ellos cuando presentan una situación personal muy límite. Esta situación muestra el impacto que llegan a realizar en algunos casos las redes informales en las que se integran las jóvenes en el momento de llegada, siendo las familias marroquíes el agente principal según las profesionales.

“La opción del centro aparece cuando su situación es muy complicada: necesitan huir o se quedan a la calle literalmente. Entonces saben que existen los centros, van a los Mossos o alguna amiga las acompaña. Pero nunca es: “me presento a Fiscalía porque soy menor”. Son muy pocos casos”. (Gemma)

Procesos de autonomía y emancipación

La (re)construcción del proyecto de vida de las menores a medio y largo plazo, fuera del circuito de protección de DGAIA, es un aspecto muy destacado de intervención entre las profesionales y lo vinculan de forma directa con el planteamiento y desarrollo de un itinerario de inserción sociolaboral. Consideran que la intervención en este ámbito no acaba siendo una realidad por la complicada dinámica que generalmente se crea en los centros en su cotidiano, a parte de las propias dificultades que tiene la población joven para emanciparse y ser autónomos en la actualidad.

“(...) Cuando entran a un centro de acogida pasan a ser muy dependientes. A veces, la conflictividad que pueda haber a los centros hace que haya poco tiempo para trabajar la autonomía. Pero pedir que, tal y como están las cosas en Europa, España y Cataluña a nivel de crisis, que tengan con 18 años un trabajo, un...” (Gemma)

El acompañamiento realizado por los centros no les aporta la autonomía suficiente para poder desarrollarse y/o conocer y acceder a los recursos de su interés una vez cumplen los dieciocho años. En esta línea, una de las profesionales apunta que las menores tienen cierta dependencia del acompañamiento desarrollado por los equipos de profesionales que actúan con ellas; y como la pérdida de un apoyo continuado en el momento de transición que viven al cumplir la mayoría de edad les supone una importante pérdida de autonomía.

*“(...) el desconocimiento de cómo acceder a los recursos. Hasta los 18 años están muy tutorizados y a partir de los 18... Los que están fuera del circuito es el conocimiento de cómo acceder. Hacer los 18 años y dejar de tener un apoyo hace que sean menos autónomos” (Gemma) **

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

La importancia de este aspecto en la intervención con los y las jóvenes se refleja en los dispositivos desarrollados por el área de soporte de los y las jóvenes tutelados y extutelados por DGAIA, de los que las profesionales destacan los pisos de autonomía y emancipación. Una de las profesionales considera que existe un mayor seguimiento de los casos de chicas que han sido tuteladas por la administración y que tienen opciones de quedarse en situación de calle, en comparación con los casos de chicos.

“Por lo que observo desde fuera y puedo comparar con casos de chicos, cuando se trata de una chica es mucho menos probable que la dejen en una situación de calle; a no ser que el comportamiento de la chica se haya considerado X durante toda la estancia en el centro. Pero normalmente he visto un seguimiento mayor” (Laia)

La voluntad y continuidad en el sistema es decisión de las propias menores, pero las profesionales indican diversos motivos por los que éstas no acaban accediendo a los

pisos una vez han cumplido la mayoría de edad. Una primera es la falta de recursos y una reducida oferta de plazas existentes en la actualidad; seguida por la decisión de la propia chica de no querer continuar dentro del circuito por la existencia de una red social de soporte informal, normalmente basada en la pareja sentimental, la familia extensa y en algunos casos las hermanas. También se destaca su no aceptación por no tener una trayectoria considerada de éxito dentro del circuito de protección.

“Las ayudas se van a acabar y, de hecho, se están acabando porque muchas están en la calle y sin nada” (Judith)

“La continuidad depende del momento en el que ellas estén y muchas continúan en la medida que no hay una persona detrás que puede ser la pareja. Lo que he visto, es que no se dejan dirigir por nadie que no sea la pareja, pero delante de la pareja después hay una especie de sometimiento impresionante” (Laia)

“Los recursos de emancipación son pocos y son para jóvenes que la mayoría tienen trayectorias implacables” (Gemma)

Las profesionales consideran que las menores que pueden quedarse en *situación de calle* al no tener recursos económicos ni una red informal que las sustenta acaban recibiendo una discriminación positiva de entidades y asociaciones, debido a la vulnerabilidad y riesgos que se exponen al reunir las condiciones de ser joven, mujer e inmigrante. Destacan la intervención de las asociaciones que trabajan con el colectivo inmigrante y/o de mujeres en *situación de riesgo social*, proporcionándoles alojamiento y, en efecto, reduciendo el número de chicas que pueden quedarse en esta situación.

“Hay muchas entidades para éstas y se puede dar un apoyo mucho más efectivo a mujeres en esta situación que a hombres. (...) una mujer en esta situación diremos que es una mujer joven que puede ser violada y todos los riesgos que hay. Es lamentable decirlo, pero es que es así: una mujer sola que duerme en la calle le puede pasar cualquier cosa. Pero es un error y es una trampa porque a los chicos les pasa muchas cosas en la calle cuando están solos, pero de cara a las chicas hay esta discriminación positiva que se hace y les sirve para que, a nivel de alojamiento, estén cubiertas” (Laia)

Tal y como se ha indicado, un aspecto importante en la transición de las chicas fuera del sistema de protección en cumplir la mayoría de edad es la existencia de una red informal estable y de apoyo que las pueda sustentar. Algunas de las profesionales muestran las dificultades que tienen para generarla e identifican algunos de los factores que lo obstaculizan. Un primer factor es la ausencia de familiares y conocidos entre las jóvenes marroquíes que han estado vinculadas a los hogares de familias en el que han realizado el servicio doméstico, ya que consideran que las redes a las que han estado

ligadas no les ha permitido tener un contacto con la comunidad, estando en una situación de cierto aislamiento.

“(…) si el paso se ha hecho de familia a familia, la intermediación, el contacto con la gente de aquí, es mínimo porque no interesa. Al no interesar, también le han restado apoyos posibles a esta persona” (Laia)

En segundo lugar, las profesionales destacan las relaciones de pareja que tienen las chicas, indicando el fuerte vínculo de dependencia y sumisión que generalmente establecen, y que puede provocar barreras para su desarrollo personal y social.

“(…) les da igual como las trate, piensan que la pareja es la tabla que las va a salvar” (Judith)

También apuntan la dificultad de generar espacios de encuentro en las intervenciones del ámbito formal, por la prolongación en el tiempo que requieren y el no acceso de las menores al sistema educativo normalizado, siendo derivadas generalmente a recursos dirigidos a personas inmigrantes. Finalmente, muestran las dificultades de inserirse al mundo laboral, siendo mayores por el bajo nivel instructivo que presentan (también limitado por el real acceso a recursos formativos) y por el momento de crisis económica actual.

Educación, formación profesional e inserción sociolaboral

Las profesionales participantes en la investigación indican que las chicas marroquíes siguen procesos socioeducativos centrados en la formación de carácter sociolingüística, para aprender una o las lenguas vehiculares del contexto en el que residen; formación instrumental, centrada en los procesos de alfabetización, neolectura y los déficits que pueden tener por la precaria y escasa escolarización realizada en sus países de origen; y procesos socioeducativos centrados en hábitos, valores y educación para la ciudadanía.

“Los jóvenes de países del norte de África -Marruecos, Mauritania, Argelia y otros- (...) necesitan una formación muy orientada al aprendizaje de la lengua” (...) “Su escolarización es muy escasa y esto hace que muchas lleguen con grandes carencias en instrumentales básicas” (Gemma)

En su proceso de formación, profesionales denuncian que algunos y algunas jóvenes no tienen acceso al sistema educativo normalizado, siendo derivados a centros específicos para inmigrantes o de adultos. Esta situación también ocurre entre los y las menores de 16 años y, a la vez, la segregación resultante en los recursos a los que tienen acceso se considera que puede tener consecuencias en su proceso de inclusión social.

“A los 15 años si no estás alfabetizada no hay escolarización, aunque tengan la edad. La ley dice unas cosas, pero realmente en la práctica...”
(Laia)

Otro elemento indispensable señalado por las profesionales es la formación en conocimiento del entorno. Esta necesidad se concreta con el requerimiento de conocer y tener información acerca la nueva realidad, como moverse en ésta, qué pueden conseguir y a qué actores pueden apoyarse; aparte del conocimiento de la sociedad a nivel cultural, político y de legislación sobre extranjería y la referente a menores de edad.

“La primera necesidad es información. El pilar de lo que va a venir después es una información súper clara de qué hay aquí, cómo hay que moverse aquí, qué es lo que puede conseguir aquí y cuáles son los apoyos que puede tener aquí como persona. Una de las necesidades que entiendo que tienen es que empiecen a sentir qué están aquí, soy yo (ya no tengo todo el peso de la familia) y el cómo me puedo mover” (Laia)

A la vez, la mayoría de las profesionales exponen la necesidad de participar en procesos educativos sobre el ámbito de la educación sexual. Ser mujer, no tener un apoyo y acompañamiento en el ámbito socioafectivo y de pareja y tener la posibilidad de estar expuesta al trabajo sexual son factores importantes a considerar.

Otra necesidad destacada por las profesionales es la realización de cursos de formación ocupacional para dirigir y posibilitar su inserción al mundo laboral. Las profesionales consideran que el acceso a esta formación lo tienen limitado por la reducción de la oferta en este ámbito y, en algunas ocasiones, por la no posesión de la documentación de residencia, debido al desarrollo de periodos de prácticas laborales que se realizan en las formaciones ocupacionales, como los PCPIs; entre otras consecuencias.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

“Si tengo 16 años y mañana quiero hacer un PQPI y no me has tramitado el permiso de residencia, yo no puedo hacer las prácticas de ese PQPI” (...)
“Y si las puedo hacer, porque en muchos casos te las dejan hacer al haber empezado el curso, cuando la empresa me quiera hacer una oferta de trabajo, no me la hará porque las empresas no hacen ofertas de trabajo así, porque sí, a gente que no tiene los papeles en regla” (Laia)

Algunas profesionales indican que esta formación, centrada en cursos de formación ocupacional o PCPIs, generalmente no es necesaria para acceder a determinados sectores profesionales en su país de procedencia, pero que acostumbran a mostrar una buena predisposición y motivación para realizarla.

“A nivel de circuitos por los que deben pasar para poder obtener un trabajo son cursos de formación ocupacional o PCPI. Una formación previa que en sus países – no en todos – no es necesaria y aquí ven que se pide y que es un

elemento que tienen que tener en cuenta. Tenemos la suerte de que se lo toman con ganas” (Gemma)

Teniendo presente la inserción al mundo laboral como objetivo destacado, un número elevado de profesionales consideran que la realización de una formación ocupacional tiene que ir necesariamente acompañada por el desarrollo de un itinerario de inserción sociolaboral; basado en las capacidades y preferencias de la menor, como de las salidas profesionales más realistas del mercado laboral actual. De esta forma, se tiene que considerar este proceso como parte del planteamiento de su proyecto vital y de futuro, para preparar a la chica cuando ésta tenga que abandonar el circuito de protección.

“Una de las necesidades fundamentales es que esta gente se pueda poner a trabajar, teniendo en cuenta la situación de aquí que no hay trabajo; pero que se les pueda intentar dar una formación real. Cuando hablaba antes de la información que se les tiene que dar, también va un poco encaminado a este objetivo: tienen que hacer un proyecto vital y tenemos que informar de cómo están aquí las cosas. (...) Si tu futuro está fuera de aquí, yo como tutora tengo que pensar los itinerarios sociolaborales muy bien. No puede ser algo a la ligera de curso de peluquería, curso de...” (Laia)

Este proceso se tiene que realizar a conciencia porque fuera de los centros residenciales y sin oportunidades de acceder al mercado laboral, las jóvenes pueden acabar en los sectores más marginales de la sociedad; en el caso de las chicas la prostitución.

“Si no hay programas serios de inserción sociolaboral, tampoco estamos haciendo ningún trabajo: facilitar un alojamiento a una chica de 17 años y no trabajar su autonomía, cuando esta chica alcance la mayoría de edad, lo que hacemos es preparar un camino hacia la calle otra vez” (Laia)

Relaciones familiares y sentimentales

La literatura acerca las menores marroquíes y la experiencia de las profesionales que han participado en la investigación muestran que en los hogares de una parte importante de las chicas marroquíes existen unas relaciones familiares complejas, que pueden generar importantes conflictos dentro del núcleo familiar. Estos conflictos se vinculan a problemáticas de carácter intergeneracionales y de género y, debido a esta situación y las consecuentes presiones familiares que se pueden generar, son una de las razones más destacadas que motivan la realización del proyecto migratorio de las jóvenes.

Las profesionales consideran que esta situación lleva la necesidad de restablecer el vínculo entre la menor y su familia y origen, ya que éstos son un pilar indispensable para su desarrollo. En este sentido, se debe trabajar el desarraigo familiar y el sentimiento de abandono que tienen las menores por, en el futuro, ser un pilar real al que poder apoyarse.

“Es una chica que tiene que estar cuidada por sus padres y por su familia y la han despachado” (...) “Esto crea una serie de carencias a nivel emocional: mucha mala leche, mucha rabia acumulada, un sentimiento de abandono, de desarraigo familiar importante (...)” (Fàtima)

“Si he roto todo mi vínculo con origen, he creado una persona desarraigada completamente y la repercusión psicosocial en el sistema de protección es algo que también se tendría que tener en cuenta” (Laia)

Se considera que la intervención acerca esta necesidad no acaba siendo una realidad en los centros residenciales. A la vez, profesionales consideran que no disponen de las herramientas ni de un trabajo interdisciplinar real con profesionales externos a los centros para poderlo realizar.

“Necesitas un vínculo familiar y creo que en este aspecto es dónde el sistema de protección tiene un montón de carencias. (...) Si no estamos trabajando un contacto con origen y lo que ha provocado la partida ha sido un conflicto inicial, tenemos un problema” (Laia)

“A nivel sociofamiliar no se soluciona, porque el aquí y el ahora se le pone atención a lo socioeducativo” (...) “Es muy importante poner todos esos lápices para que luego uno dibuje, pero no nos olvidemos que antes hay una base que es la que hará que todo vaya bien. Estamos pendientes en que una niña estudie, pero no se está abordando bien el otro aspecto: no se tienen las herramientas o no hay un trabajo en equipo verdadero con otros profesionales externos. No lo hay porque no hay dinero y no hay tiempo” (Judith)

Otro aspecto a intervenir desde la experiencia de las profesionales es la necesidad de las chicas a empoderarse y trabajar, desde la perspectiva de género, habilidades y actitudes que les permitan establecer relaciones de pareja no basadas en la dependencia y sumisión, tal y como muestran las descripciones que muchas de las profesionales realizan.

“Las chicas con las que me ha tocado trabajar, ya sean marroquíes o no, en general y lo que yo he podido constatar es que tienen relaciones de mucha dependencia hasta un punto nocivo. (...) Este tipo de relaciones son regeneraciones de patrones que hayan podido ver en el ámbito más cercano, generalmente en el familiar: que el hombre tiene el poder, que la mujer está medio sumisa” (Fàtima)

Tiempo libre y participación

La realización de actividades de tiempo libre y participación entre las chicas son consideradas de gran importancia y relevancia por el desarrollo sociopersonal y las

relaciones entre iguales que pueden generarse. Estas actividades se muestran como espacios de interrelación relevantes entre las jóvenes, posibilitando la interacción con personas de su edad y no únicamente inmigradas. Tienen la oportunidad de actuar en espacios más normalizados a los que habitualmente acceden, como les sucede en el ámbito de la formación lingüística e instrumental.

La participación a estos espacios permite a las jóvenes desarrollar el sentimiento de pertenencia al nuevo contexto, pero una de las profesionales apunta que generalmente estas actividades las realizan una vez se han establecido al nuevo contexto.

“Otras entidades ofrecen la parte de tiempo libre y participación, que esto es muy importante (...). Pero lo hacen cuando están más establecidos y seguros (al nuevo contexto). Y que participen entre iguales, que también les cuesta a los jóvenes autóctonos. Cuando alguien está a un lugar y se siente que pertenece a él es cuando... Pero es básicamente cuestión de tiempo” (Gemma)

Conclusiones

En la presente comunicación hemos expuesto las oportunidades y limitaciones referidas a las condiciones de vida que la sociedad catalana, mediante las instituciones y organizaciones que intervienen en la red de protección de menores, permite alcanzar a las chicas marroquíes que migran en Cataluña siendo menores de edad y sin un referente adulto; a través de la perspectiva de los y las profesionales que intervienen desde distintos ámbitos con el colectivo.

Los resultados de la investigación y la literatura sobre las jóvenes marroquíes muestran un estado de invisibilidad inducido por la red social a la que se integran en el momento de llegada al nuevo contexto y la actividad a las que son introducidas en el espacio privado, que las sitúan en un estado de exclusión social. Tal y como indica Morante y Trujillo (2010:12), la detección de estas menores proporciona su acceso al sistema de protección y permite conocer las situaciones de desprotección en las que se encuentran y la oportunidad para intervenir, visibilizar y prevenir su estado de exclusión social.

Entendiendo la inclusión y la exclusión social como un proceso multidimensional, son diversos los ámbitos de acción claves indicados por las profesionales para intervenir con el colectivo de chicas marroquíes.

En el caso de las personas extranjeras que presentan una situación administrativa irregular, entre los cuales hay el colectivo de menores sin referente adulto, la tramitación de la documentación resulta un procedimiento básico por las implicaciones que tiene en su autonomía y participación al nuevo contexto, proceso que influye de forma

determinante el acceso a ámbitos como la formación, el mundo laboral, la sanidad, la vivienda, y la protección social, entre otros.

En segundo lugar, las redes de apoyo familiar que pueden y quieren hacerse cargo de las menores son reducidas, ya que éstas han emigrado sin un referente adulto y, en los casos que se ha producido la migración con familiares, éstos pueden haberlas acompañado de forma inadecuada, tal y como indican Morante y Trujillo (2007, 2009, 2010), Quiroga (2008) y Quiroga y Sória (2010). Por otra parte, la vinculación del proyecto migratorio de las menores marroquíes con la huida del hogar familiar motivada por conflicto/s familiares, intergeneracionales y de género muestra la necesidad de restablecer el vínculo entre las chicas y su familia en origen; y trabajar el desarraigo familiar y el sentimiento de abandono generado.

La participación de las menores en procesos socioeducativo y formativo es clave por la precaria escolarización que generalmente han seguido en su país de procedencia. Existe una oferta formativa para dar respuesta a las necesidades de las menores y se percibe la voluntad y motivación de éstas para formarse, siendo este el camino que les puede facilitar el acceso al mundo laboral. Sin embargo, los obstáculos en este ámbito son importantes: las menores son generalmente derivadas a recursos y centros de formación básica y lingüística dirigidos a inmigrantes o personas adultas, los cuales no les permiten acceder a espacios normalizados con población autóctona y de su misma edad y, la vez, la no posesión de la documentación de residencia les puede negar o dificultar la participación a cursos de formación profesional. Teniendo en cuenta las alusiones que las profesionales han realizado al colectivo de chicos, los y las menores no siguen un proceso socioeducativo y formativo normalizado en relación a la población de su misma edad y, en consecuencia, influye al proceso de inclusión social seguido a la nueva realidad. Los espacios formativos y socioeducativos se consideran uno de los lugares de interrelación más relevantes, conjuntamente con el mundo laboral, y su no participación de forma normalizada puede limitar la generación de redes sociales de apoyo.

En relación a su bajo nivel de cualificación, las menores tienen importantes dificultades para acceder al mercado laboral, insiriéndose generalmente a trabajos dentro de la economía informal (Quiroga, 2008), debido a un perfil determinado por la condición de ser chica joven, inmigrante, marroquí y sin cualificación. A la vez, las profesionales indican la posibilidad de que las chicas puedan acceder a sectores marginales cuando éstas presentan una situación límite.

Para dar respuesta a la necesidad de acceder a empleos formales y con mínimas condiciones laborales, las profesionales destacan la necesidad de (re)plantear un proyecto de vida con el objetivo de alcanzar el camino que las dirija a una real autonomía y emancipación fuera del circuito de protección en un futuro muy cercano. Para responder a este último objetivo, se destaca la necesidad de participar a formaciones o espacios que las acerquen al conocimiento de la nueva sociedad, basados en la organización y

funcionamiento del nuevo contexto a nivel cultural, social, político, económico y legislativo.

Esta autonomía también se debe entender desde la perspectiva económica y, en consecuencia, las profesionales señalan la necesidad de elaborar itinerarios individualizados de inserción sociolaboral para que puedan acceder al mundo laboral y se puedan desarrollar profesionalmente; basándose en las capacidades de cada chica y las oportunidades reales que ofrece el actual mercado laboral. Este ámbito de intervención es prioritario pero en los centros residenciales no termina siendo un campo central de acción, por la complejidad y dificultades existentes en su realidad cotidiana.

A la vez, el cumplimiento de los 18 años supone la salida del circuito de protección y, en relación a este momento, se debe haber planteado este proyecto de forma real para evitar las posibles consecuencias de una hipotética *situación de calle*, causada por la falta de recursos económicos y materiales, la no existencia de una red social de apoyo y/o las dificultades para renovar la documentación. Para reducir estas situaciones, las profesionales destacan la necesidad de aumentar las plazas de pisos semiasistidos para jóvenes extutelados mayores de 18 años, en los que se desarrolla una intervención centrada en la autonomía y la emancipación.

La selección de jóvenes que acceden a esta tipología de recurso se basa principalmente en un criterio de éxito en la trayectoria de las menores dentro del sistema de protección. Sin embargo, ¿qué significa tener una buena o mala trayectoria? ¿Podemos permitir la salida del circuito de protección con 18 años de las jóvenes que no tienen garantizadas unas mínimas condiciones de vida? Hacerlo, tal y como muestra la literatura acerca de esta dinámica migratoria y la experiencia y conocimiento recogidos en los resultados de la investigación desarrollada, es dejar en una situación de gran riesgo y vulnerabilidad a las chicas y, con mucha probabilidad, dirigir las de nuevo a los espacios invisibilizados de los que ya han podido huir.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Referencias Bibliográficas

- Aixelà Cabré, Y. (2000). *Mujeres en marruecos: Un análisis desde el parentesco y el género*. Barcelona: Bellaterra.
- Alonso, A. (2008). *En terra de ningú. Una aproximació a la prostitució en els projectes migratoris de menors no acompanyades de l'Europa de l'Est a Catalunya*. Tesina del Departamento de Antropología Social y Cultural de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- Bravo, R.M. (2005). La situación de menores no acompañados en España. Málaga. Publicado en las actas de la Conferencia regional sobre “Las Migraciones de los menores no acompañados: actuar de acuerdo con el interés superior del menor”.

- Bravo, A.; Santos, I.; y Del Valle, J. F. (2010). *Revisión de actuaciones llevadas a cabo con menores extranjeros no acompañados en el Estado Español*. Consejería de Bienestar Social y Vivienda. Gobierno del Principado de Asturias: Oviedo
- Capdevila, M. C. y Ferrer, M. (2003). *Els menors estrangers indocumentats no acompanyats (MEINA)*. Barcelona: Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada.
- Castel, R. (1992). La inserción y los nuevos retos de las intervenciones sociales. En: Álvarez – Uría, F. (comp.). *Marginación e inserción: Los nuevos retos de las políticas sociales*. Madrid: Endymión, 1992, p. 25-36.
- Comas, M. y Quiroga, V. (2005). *Menors que emigren sols del Marroc a Catalunya*. Barcelona: Mediterrània - Fundació Jaume Bofill, Polítiques, 51.
- Desrues, T., Moreno, J. (2007). Cambios en la condición de la mujer marroquí: ¿espejismo o realidad?. Recuperado de dirección electrónica:
<http://digital.csic.es/handle/10261/2057>
- Morante, M.L. y Trujillo, M. A. (2007, 11 octubre). “Las niñas y adolescentes que emigran solas a España” La influencia o determinaciones derivadas de su condición de mujeres. En *Actas del Coloquio Internacional “La migración de menores extranjeros no acompañados en Europa”*. Universidad de Granada, Grupo SEPISE. MIGRINTER.
- Morante, M.L y Trujillo, M. A. (2009). Las niñas y adolescentes que emigran solas a España: ¿un nuevo fenómeno social? *Menores Migrantes Sin Referentes Familiares: Una Perspectiva Integral Del Fenómeno*, 65-68.
- Morante, M.L. y Trujillo, M. A. (2010, abril). Migraciones femeninas en Andalucía: El caso de las niñas y jóvenes migrantes sin referentes familiares. *Ponencia presentada en el I Seminario Interdisciplinar sobre Género y Sexualidad en el siglo XXI: Política afectivo-sexual, migraciones femeninas y vulnerabilidad*. Granada: Grupo SEPISE.
- Pàmies, J. (2012). Disfunciones y permanencias. Una aproximación a las desigualdades en la escuela marroquí. *Revista Española De Educación Comparada*, 20, 275-302.
- Quiroga, V. (2008). Les menors no acompanyades marroquines: una nova tendència?. A *L'estat de la immigració a Catalunya: anuari 2007*. Barcelona: Editorial Mediterrània, Fundació Jaume Bofill (367 - 410).
- Quiroga, V.; Alonso, A. y Armengol, C. (2005). *Rutas de pequeños sueños: Los menores migrantes no acompañados en Europa*. Barcelona: Fundació Pere Tarrés.
- Quiroga V.; Alonso, A. y Armengol, C. (2009a). *Somnis de butxaca. Nois i noies migrants no acompanyats a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

- Quiroga, V.; Berga, A. y Alonso, A. (2007). *Nenes i adolescents invisibles a Catalunya. Les menors migrants no acompanyades des d'una perspectiva de gènere*. Barcelona: Institut Català de la Dona (informe no publicado).
- Quiroga, V., Alonso, A., & Guasch, C. (2009b). *Ni invisibles, ni ilegales. La realidad jurídica y social de los menores extranjeros en España*. Barcelona: Banesto y Unicef.
- Quiroga, V. i Sòria, M. (2010). Els i les menors migrants no acompanyats/des: entre la indiferència i la invisibilitat. *Educació Social, la migració de menors no acompanyats a Espanya*. Núm. 45, 11-33.
- Ramírez, Á. (1997). *Migraciones, género e Islam: mujeres marroquíes en España*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Subirats, J.; Gomà, R. y Brugué, J. (2005). *Análisis de los factores de exclusión social*. Fundació BBVA.
- UNICEF (2006), *Estado Mundial de la Infancia 2006. Excluidos e invisibles*. Nueva York, Unicef.

Legislación:

Real Decreto 557/2011, de 20 de abril, por el que se aprueba el Reglamento de la Ley Orgánica 4/2000 sobre Derechos y Libertades de los Extranjeros en España y su Integración Social, tras su reforma por Ley Orgánica 2/2009. Recuperado de dirección electrónica:

<http://www.boe.es/boe/dias/2011/04/30/pdfs/BOE-A-2011-7703.pdf>



36. EXPECTATIVAS DE FUTURO DE ADOLESCENTES EN RIESGO PSICOSOCIAL Y SU AJUSTE SOCIAL Y ESCOLAR

Laura Verdugo Ramírez

Yolanda Sánchez-Sandoval

Resumen

Las expectativas de futuro adquieren un papel relevante durante la adolescencia, pudiendo convertirse en un requisito previo para la construcción de la propia identidad. Dichas expectativas permitirán al adolescente establecer sus metas y tomar sus propias decisiones, influyendo así en su vida adulta. La orientación hacia el futuro es un factor importante en la predicción de los resultados psicosociales para personas en situación de riesgo psicosocial. Pretendemos analizar tales expectativas de futuro de 856 alumnos de 1º de ESO y establecer relaciones con variables personales y familiares, además de estudiar el ajuste escolar de los mismos. Contamos, además, con información aportada por sus tutores. Nuestros datos apuntan a que los chicos que viven en una situación de mayor riesgo psicosocial presentan menores expectativas futuras. En contraposición, aquellos que actualmente tienen una vivencia personal y vital más positiva, están desarrollando también unas expectativas más positivas hacia su futuro.

Palabras clave: expectativas de futuro, riesgo, estatus sociométrico, ajuste escolar.



Introducción

Son importantes los cambios y transiciones que se experimentan durante la adolescencia temprana, donde se ven implicadas variables emocionales, familiares y académicas, que facilitan el logro de la identidad personal. A ello se unen las incertidumbres propias de nuestro tiempo que generan tanto oportunidades como riesgos de exclusión, sobre todo, en este último caso, cuando hablamos de los adolescentes de clases sociales más desfavorecidas, de minorías étnicas excluidas y de género femenino (Castel, 1995).

Los jóvenes sitúan las causas de sus aflicciones en el universo de sus interacciones con familiares, adultos en general e iguales, así como en las situaciones de presión y sobre-esfuerzo de la vida diaria. Como expresan algunos autores en sus estudios (Martínez-Hernández & Muñoz García, 2010), la primera causa del malestar que relatan los jóvenes es la «relación con los amigos/as», seguida de «las cargas escolares», «las relaciones afectivas» y «las relaciones con los padres» y la familia.

Los resultados obtenidos por estos autores, en un estudio con adolescentes catalanes, indicaban que aquellos jóvenes de familias de rentas bajas se percibían como más tristes, nerviosos, aburridos y solos que los de las rentas más altas. No obstante, estos últimos se sentían más cansados, ocupados y presionados por parte de sus padres y tutores. Como bien señalan, esta polarización refleja una diversidad de estos estados emocionales y psicológicos que se asocian estrechamente con los diferentes estilos de vida según la clase social y con las expectativas de futuro.

Partiendo de la importancia de tales *expectativas de futuro* en la motivación y desarrollo humano, tratamos de profundizar concretamente en la etapa de la adolescencia. Como defienden algunos autores, la preparación para la vida adulta es en sí una tarea evolutiva adolescente que explica la especial relevancia de la orientación futura (Dreher y Oerter, 1986). Los adolescentes comienzan a plantearse las metas a conseguir y a determinar sus propios destinos. La persona comienza a adquirir un claro sentido del futuro a partir de los 12 años, aproximadamente (Oppenheimer, 1987), dando paso a la toma de decisiones (Dryfoos, 1990). Con este estudio pretendemos conocer las expectativas de futuro durante esta etapa, y cómo otras variables participan en el desarrollo de las mismas.

El futuro que los adolescentes se proponen contribuye a la formación de su identidad, que a menudo se define en términos de exploración y compromiso orientados hacia futuros intereses (Bosma, 1985; Marcia, 1980). Es un período especialmente importante en la construcción de un proyecto vital, significativo y diferenciado, como una de las tareas del desarrollo a realizar (Díaz Morales y Sánchez López, 2002). Las expectativas futuras juegan un papel fundamental como base para el establecimiento de metas, exploración, planificación y toma de decisiones (Seginer, 2000). Además, se conciben como una vía positiva hacia la edad adulta (Snyder, 2002); las decisiones que toman los adolescentes en cuanto a su futuro influirán en su vida adulta (Nurmi, 2005).

Como ya señalan algunos autores (Jiménez, 2011), durante la etapa de Educación Secundaria Obligatoria existe una creciente preocupación de los adolescentes en la toma de decisiones sobre su futuro que en breve deben tomar.

En definitiva, es durante esta etapa cuando se atribuye una mayor importancia al futuro; donde se sitúan el cumplimiento de las aspiraciones y proyectos (Laghi, Pallini, D'Alessio, & Baiocco, 2011). De hecho, varios autores (Laghi, Baiocco, Lonigro, Capacchione, y Baumgartner, 2012) sugieren que la perspectiva de tiempo puede influir en las acciones y decisiones de los individuos y, como tales, puede ser un requisito previo para empezar a construir la identidad de uno, sobre todo durante la adolescencia.

Estas expectativas pueden estar influenciadas en la etapa adolescente por otras variables. Las expectativas de futuro no se construyen de manera independiente al contexto sociocultural en el que se crece. Así por ejemplo, existen claras evidencias de la influencia de los aspectos culturales en la Perspectiva Temporal Futura (PTF): personas bajo condiciones educativas y socioeconómicas desfavorables tiene una PTF restringida

(Nuttin, 1985). Otros aspectos, como las relaciones familiares, niveles de control parental, apoyo familiar y social, nivel socioeconómico, además de normas, valores y condiciones de vida, también han mostrado relación con la orientación futura adolescente (Martínez, 2004; Salmela y Nurmi, 1997; Seginer, 2009, Wade, 2008; Zimbardo, 1994). De igual modo, hay recursos familiares, escolares, locales que pueden apoyar la realización de los cambios de los adolescentes en direcciones más positivas, cuyos recursos contextuales se denominan “activos ecológicos del desarrollo” (Benson, Scales, Hamilton, y Sesma, 2006; Theokas y Lerner, 2006).

Unido a todo lo anterior, consideramos de especial interés conocer el ajuste social de estos chicos y chicas. La razón principal por la que se estudia este aspecto es por la contribución del clima del aula y las relaciones entre iguales en los procesos de enseñanza-aprendizaje en las aulas de Educación Secundaria. Los iguales son, junto con la familia, el principal contexto socializador a estas edades. Las posibles dificultades que en este sentido puedan encontrarse debieran ser analizadas teniendo en cuenta tanto aspectos sociales como indicadores individuales de los implicados.

Para ello, se ha evaluado el estatus sociométrico del alumnado, con el fin de conocer la posición social del adolescente en relación a su grupo-clase. Tratamos de profundizar en el tipo de convivencia entre iguales que mantienen al inicio de su adolescencia en el contexto escolar. Estas relaciones se analizarán contemplando el índice de riesgo psicosocial que cada chico o chica pueda manifestar.

Partiendo de los datos obtenidos, se ha hecho uso del método de nominaciones para poder clasificar a los alumnos según sus diferentes estatus sociométricos (Coie y Dodge, 1983; Coie, Dodge y Copotelli, 1982). Así, cada chico o chica de la clase quedará clasificado como *preferido* (preferencia social positiva y alto impacto), *rechazado* (preferencia social negativa y alto impacto), *ignorado* (baja preferencia social), *controvertido* (preferencia social media y alto impacto social) o, por último, el resto de chicos como *promedios*.

Concretamente, se ha tratado de analizar dicha posición del individuo en situación de riesgo psicosocial. Variables como el conflicto familiar, los estilos parentales, la comunicación familiar y el estrés parental indican indirectamente en el modo en que los hijos se relacionan con sus iguales y en las estrategias conductuales que utilizan para hacer frente a situaciones sociales. Existen estudios donde se ha comprobado que el estilo de comunicación familiar difiere según el estatus sociométrico del hijo (Helsen, Vollebergh y Meeus, 2000). Las familias de adolescentes mejor adaptados se caracterizan por un estilo de comunicación cálido e inductivo (Franz y Gross, 2001). Sin embargo, en las familias con adolescentes rechazados por sus iguales, la comunicación suele ser negativa y ofensiva y los hijos perciben un bajo apoyo parental (Estévez, Martínez, Moreno y Musitu, 2006).

Por otro lado, durante la etapa de Educación Secundaria Obligatoria existe una creciente presión hacia el rendimiento que experimentan los adolescentes. Precisamente

se trata de esfuerzos por adquirir una formación que les abra las puertas al mundo laboral, garantizando su desenvolvimiento personal y social futuro. Es por esta razón por la que pretendemos estudiar el ajuste escolar del adolescente en su grupo aula, considerando para ello distintas variables que contribuyen a su mejor desarrollo. Debemos tener en cuenta que las relaciones entre compañeros y profesores que se establecen en el aula contribuyen al desarrollo psicológico individual, al tiempo que suponen un requisito para que una tarea académica resulte eficaz (Fernández, 1998).

Teniendo en cuenta los distintos grupos de adolescentes en función de la situación de riesgo psicosocial que pudieran estar viviendo, se ha analizado dicho ajuste con el fin de observar si se trata de una variable que los diferencia. Como se ha mostrado en otros estudios (Estévez, Martínez y Jiménez, 2009), los alumnos con índice de riesgo elevado presentan, en general, mayores dificultades académicas.

Método

Participantes

Los resultados de este trabajo se enmarcan dentro de una investigación longitudinal que se está llevando a cabo con aproximadamente 900 chicos y chicas, de entre 11 y 15 años, que cursan 1º de Educación Secundaria Obligatoria en centros de la provincia de Cádiz.

La selección de la muestra se hizo realizando un muestreo intencional, para el que se tuvo en cuenta los siguientes parámetros: a) la titularidad del centro (público / privado-concertado), b) el tamaño de la población (grande, más de 90000 habitantes / mediana, menos de 90000 habitantes), y c) el nivel socioeconómico de las familias (medio/medio-bajo). Los datos presentados en este trabajo proceden de 856 chicos, que cursaban sus estudios de 1º de Educación Secundaria Obligatoria en 33 aulas repartidas en 10 centros escolares de la provincia de Cádiz. Participaron también los 33 tutores de estos alumnos y alumnas. La recogida de datos se realizó en los cursos académicos 2011/2012 y 2012/2013, durante los meses de mayo, junio, noviembre y diciembre de 2012 y en los meses de enero y febrero de 2013.

Respecto a las características de la muestra, el 52.9% son chicos y el 47.1% son chicas. La edad media de los chicos fue de 12.44 años (DT=0.715). Según la información procedente de los tutores, el 4.5 % pertenecían a grupos étnicos minoritarios, el 1.7% presentaba alguna enfermedad y un 10.7% dificultades de aprendizaje. En cuanto a otras características referidas al entorno familiar de los participantes, y según la información recogida de sus tutores, un 6.7% pertenecía a familias desestructuradas, y al menos un 4.5% tenía importantes necesidades económicas. Problemas de adicciones son encontrados en al menos el 1.1% de las familias.

Medidas

-Escala de Expectativas de Futuro en la Adolescencia (EEFA) (Sánchez-Sandoval y Verdugo, en prensa). Esta escala evalúa las expectativas de futuro que tienen los adolescentes y permite conocer cómo creen que será su futuro imaginándose a sí mismos dentro de unos años. Se trata de un autoinforme compuesto por 14 ítems, a responder con una escala Likert de cinco puntos, que forman parte de una serie de dimensiones fundamentales en las expectativas de los adolescentes. Además de una puntuación total, se obtienen cuatro subescalas (Expectativas económico/laborales, Expectativas académicas, Expectativas de bienestar personal y Expectativas familiares). La puntuación de cada ítem indica el grado de probabilidad de que ocurran o no ciertas cosas en su futuro, con el siguiente formato de respuesta: 1= “estoy seguro/a de que no ocurrirán”, 2= “es difícil que ocurra”, 3= “puede que sí/puede que no”, 4= “probablemente ocurra” y 5= “estoy seguro/a de que ocurrirá”.

Se obtiene una buena consistencia interna en la escala global ($\alpha=.85$), y subescalas (económica/laboral, $\alpha=.79$; académicas, $\alpha=.82$; bienestar personal, $\alpha=.67$; familiares, $\alpha=.69$).

-Estatus sociométrico. Los datos sociométricos fueron recogidos a través de la información aportada por todos los niños de cada una de las clases. Cada chico o chica nominó al igual preferido y al menos deseado para compartir experiencias y necesidades personales, lúdicas y académicas. Siguiendo el procedimiento de Coie y Dodge (1983), con estas puntuaciones cada niño fue asignado a una de las cinco categorías de estatus sociométrico: preferido, promedio, rechazado, controvertido e ignorado.

-Ajuste escolar. Los profesores aportaron información adicional relacionada con el ajuste de estos chicos en diferentes áreas (desempeño escolar, esfuerzo, motivación escolar, relación con los compañeros, relación con los profesores, implicación de la familia).

-Riesgo psicosocial. Con la información aportada por el profesorado sobre distintas variables familiares, se generó el Índice de Riesgo Psicosocial Acumulado. Es una variable que va de 0 a 4, y supone un sumatorio de la presencia de las siguientes variables (chico institucionalizado en centro de protección, familia desestructurada, presencia de adicciones familiares, precariedad económica, otras etnias).

Procedimiento

Tras la selección de centros, se solicitó su colaboración. Una vez recibida la aceptación por parte del centro escolar, en una reunión con el equipo directivo y/o de orientación se expusieron los objetivos y metodología del estudio. Los instrumentos utilizados en este estudio fueron administrados en horario escolar por personal entrenado para tal fin. En las instrucciones a los participantes se indicó que la participación era voluntaria, que los cuestionarios debían cumplimentarse de manera individual, y que en

todo momento se mantendría la confidencialidad y el anonimato de los datos, asignando para ello un código sólo conocido por los alumnos.

Análisis de datos

Se empleó el paquete estadístico SPSS (versión 18), con la finalidad de utilizar los principales análisis estadísticos como las técnicas descriptivas, análisis de correlación de Pearson y comparación de medias mediante análisis de varianza de un factor (ANOVAs).

Resultados

Características sociodemográficas de los adolescentes en situación de riesgo psicosocial

El profesorado informó de la presencia de estas características en la situación familiar de cada chico: (1) institucionalizado en centro de protección, (2) padres extranjeros, de otras culturas o etnias, (3) familia con precariedad económica, (4) adicciones en la familia y (5) desestructuración familiar. A partir de esa información se generó el *Índice de riesgo psicosocial acumulado (IRPA)*, que indica el número de estas circunstancias que se dan en cada chico del estudio. Las puntuaciones directas en el IRPA van de 0 (86,7%), 1 (9,3%), 2 (2,2%), 3 (0,2%), a 4 (0,1%).

Al analizar algunas características sociodemográficas, tuvimos en cuenta la variable género y dicho índice de riesgo, siendo este último una variable cualitativa, donde el valor 0 indica la ausencia de riesgo, el 1 riesgo moderado y un valor mayor a 1 riesgo elevado. No encontramos diferencias relacionadas con el género de los chicos y chicas en referencia al índice de riesgo psicosocial que pudieran presentar ($\chi^2(2)=1,530$, $p>.05$).

Por el contrario, el ANOVA mostró que sí se existen diferencias en las edades de los chicos de los distintos grupos de riesgo ($F(2)= 24,958$, $p=.000$) (Figura 1). Dentro del intervalo de edad de los adolescentes participantes en el presente estudio (11 a 15 años), son los adolescentes con una edad media de 12,39 los que no se encuentran en situación de riesgo psicosocial. Las pruebas *post hoc* de Bonferroni muestran diferencias significativas entre las puntuaciones del grupo de estos adolescentes y los grupos de adolescentes que manifiestan un riesgo moderado o elevado ($p=.000$), teniendo estos últimos una media de edad de 13,17.

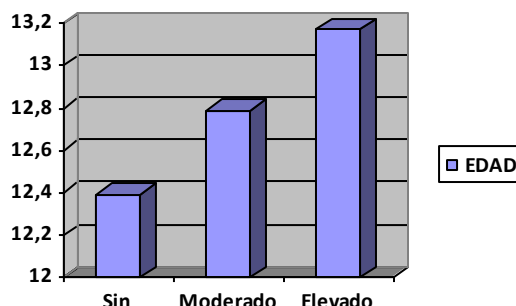


Figura 1. Edad según nivel de Riesgo Psicosocial

Expectativas de futuro y Riesgo psicosocial

El análisis de Correlación de Pearson indica que existe una relación negativa significativa entre las expectativas de futuro y el índice de riesgo psicosocial de los adolescentes ($r = -.178$; $p < .000$). Así, a medida que los chicos y chicas presentan un bajo índice de riesgo o están ausentes del mismo, poseen mejores expectativas de futuro.

Partiendo de un análisis pormenorizado, al comparar los chicos sin riesgo (IRPA=0), con riesgo moderado (IRPA=1) y con riesgo elevado (IRPA>1), el ANOVA mostró diferencias significativas entre los distintos grupos ($F(2) = 13,273$; $p = .000$). Como se puede observar en la tabla 1, las mayores expectativas de futuro está entre los chicos que no presentan un índice de riesgo psicosocial, seguidos por aquellos que presentan un índice moderado. Las menores expectativas de futuro se encuentran en el grupo de adolescentes con un mayor índice de riesgo. Las pruebas *post hoc* de Bonferroni, indican diferencias claras entre la mayor puntuación del grupo sin riesgo y las menores puntuaciones de los grupos con riesgo moderado y alto (Figura 2).

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

	Sin riesgo	Riesgo moderado	Riesgo elevado	Total
Expectativas				
Media	4,2612	4,0134	3,8851	4,2241
(DT)	(,523)	(,548)	(,545)	(,534)

Tabla 1. Expectativas de Futuro por Índice de Riesgo Psicosocial

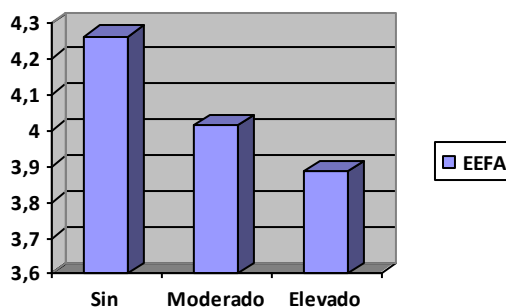


Figura 2. Expectativas de Futuro según nivel de Riesgo Psicosocial

En cuanto a las correlaciones entre las cuatro subescalas de Expectativas de Futuro y el *IRPA*, cabe destacar que este último mantiene una correlación negativa significativa con dos de las mismas, como son las Expectativas Académicas ($r = -.273$; $p < .000$) y las Expectativas económico/laborales ($r = -.097$; $p < .006$).

Se han realizado ANOVAs para cada una de las cuatro dimensiones, mostrándose de nuevo diferencias significativas entre las medias de las dimensiones económica/laboral ($p = .020$) y académica ($p = .000$). En todos los casos, son los chicos sin riesgo los que manifiestan mayores expectativas de futuro (Figura 3). No se han encontrado diferencias significativas en cuanto a expectativas familiares y de bienestar personal.

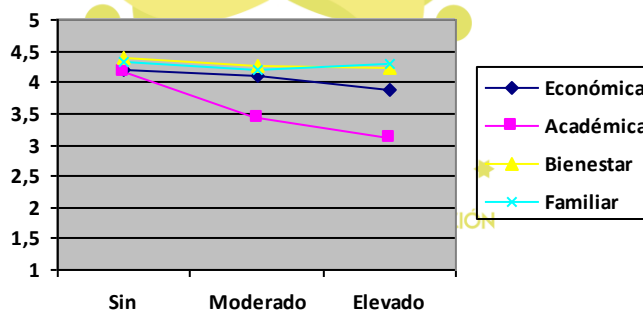


Figura 3. Expectativas de Futuro por nivel de Riesgo Psicosocial

Ajuste social y Riesgo psicosocial

Para conocer el ajuste social de los adolescentes que han participado en el estudio, se han tenido en cuenta las preferencias positivas y negativas recibidas por cada chico y chica por parte de sus compañeros de aula. A continuación, se procedió a clasificar a cada uno de los 856 alumnos participantes en uno de los cinco estatus sociométricos: promedio, preferidos, rechazados, ignorados y controvertidos. Tras el Análisis de frecuencias del estatus sociométrico de los chicos de las 33 aulas, la proporción de cada estatus quedó representada como se muestra en la Figura 4: además de un 71.7 % de

chicos promedios, encontramos un 9.3% de chicos preferidos, un 8.8% de chicos rechazados, un 6.3% de ignorados y un 3.9% de controvertidos.

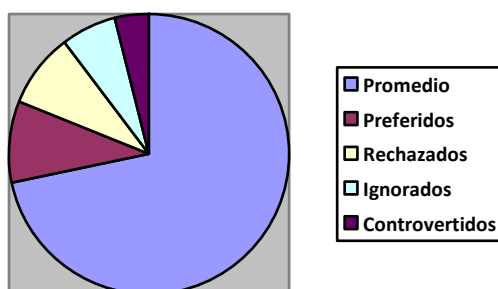


Figura 4. Estatus Sociométricos

Al analizar el índice de riesgo psicosocial en relación a los diferentes estatus sociométricos de los adolescentes, la prueba chi-cuadrado mostraba que no había diferencias significativas entre los mismos ($\chi^2(8)=14,713$, $p>.05$). No obstante, cabe destacar que hay un mayor porcentaje de adolescentes del grupo de rechazados que manifiestan un índice moderado de riesgo.

La prueba chi-cuadrado manifiesta que sí existe una diferencia significativa cuando analizamos los grupos de estatus de preferidos y rechazados en relación con dicho índice ($\chi^2(2)=10,623$, $p=.005$). Considerando, además, la observación de los residuos corregidos, los porcentajes obtenidos de dicho análisis señalan que las proporciones de chicos rechazados con un nivel de riesgo moderado y elevado son superiores a las de los preferidos. En el grupo de adolescentes con un índice de riesgo moderado se encuentra una mayor proporción de rechazados (71,4%), además de aquellos con riesgo elevado (100%), que lo esperado en relación con la distribución en la muestra (49,7%).

Ajuste escolar y Riesgo psicosocial

A partir de la información aportada por los tutores, se ha medido el ajuste escolar de estos chicos y chicas. En una escala de 1 a 10, la puntuación media total de la escala EAP es de 6.52 (DT=1.62). Existen marcadas diferencias en el ajuste escolar de los adolescentes con distinto índice de riesgo ($F(2)= 34,196$, $p=.000$). Como se puede apreciar en la tabla 2, el mejor ajuste escolar es presentado por los chicos que no se encuentran en situación de riesgo, seguidos de aquellos que manifiestan un índice de riesgo moderado y, por último, un elevado índice de riesgo.

Las pruebas *post hoc* de Bonferroni indican que los chicos que no manifiestan un índice de riesgo presentan una puntuación superior sobre el resto de adolescentes.

	Sin riesgo	Riesgo moderado	Riesgo elevado	Total
Ajuste escolar				
Media	6,6943	5,6506	4,6482	6,5240
(DT)	(1,545)	(1,694)	(1,350)	(1,620)

Tabla 2.
Ajuste escolar por Índice

e de Riesgo Psicosocial

Un análisis pormenorizado del ajuste escolar indica que el rendimiento, el esfuerzo y la motivación de estos chicos por los aprendizajes escolares son significativamente distintos entre los tres grupos según el índice de riesgo ($F(2)=36,773$ $p=.000$; $F(2)=29,22$, $p=.000$; $F(2)=30,684$, $p=.000$). Como se muestra en la Figura 5, destacan las mayores puntuaciones de los adolescentes sin riesgo y las menores puntuaciones de aquellos que tienen un índice de riesgo moderado o elevado.

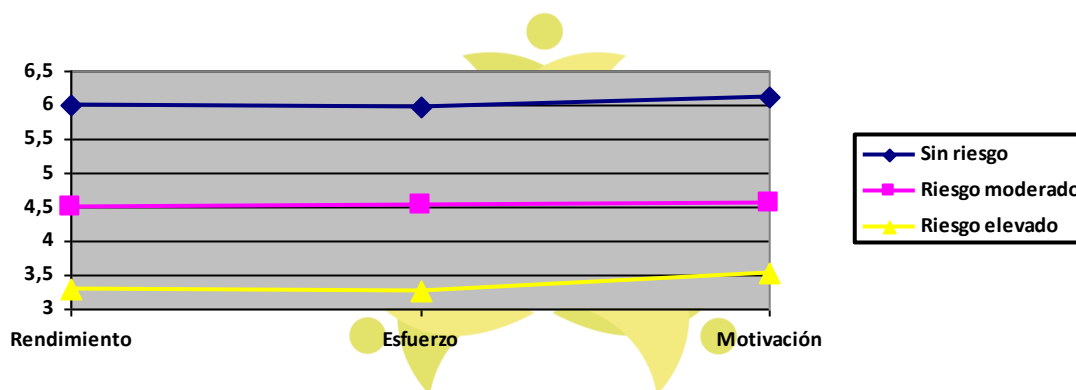
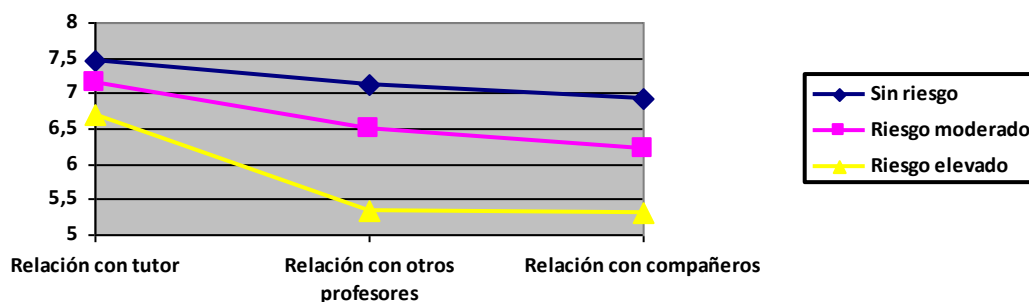


Figura 5. Ajuste académico por Índice de Riesgo

También hay diferencias en aspectos más sociales del ajuste escolar como son la relación de estos chicos con sus tutores ($F(2)=3,653$; $p=.026$), las relaciones con otros profesores ($F(2)=16,465$; $p=.000$), y las relaciones que mantienen con sus iguales ($F(2)=14,885$; $p=.000$) (Figura 6). En referencia este último aspecto, las pruebas *post hoc* de Bonferroni indican una puntuación superior de los chicos sin riesgo sobre los otros dos grupos. No hay diferencias entre aquellos con un índice de riesgo moderado y los que tienen un índice elevado. Las relaciones más positivas con sus tutores, con otros profesores y con sus compañeros son las mantenidas como media por los chicos que no manifiestan un índice de riesgo psicosocial. Los chicos con un elevado índice son los que mantienen las peores relaciones.



F

figura 6. Relaciones sociales por Índice de Riesgo

Realizando un estudio sobre la implicación de las familias de estos adolescentes en cuanto al aprendizaje de sus hijos, se han hallado notables diferencias ($F(2)=29,517$; $p=.000$). Además, se han encontrado diferencias en la relación entre los tutores y las familias ($F(2)=13,980$; $p=.000$), mostrando las pruebas *post hoc* de Bonferroni una clara distinción entre los adolescentes sin riesgo sobre el resto. Los chicos que no están en situación de riesgo tienen familias mucho más implicadas, según la opinión de sus tutores, en el aprendizaje escolar de sus hijos, y las relaciones y comunicación entre la familia y la escuela son más fluidas. Como puede observarse la Figura 7 en el polo opuesto, las familias de los chicos en riesgo tienen una menor implicación en la escuela.

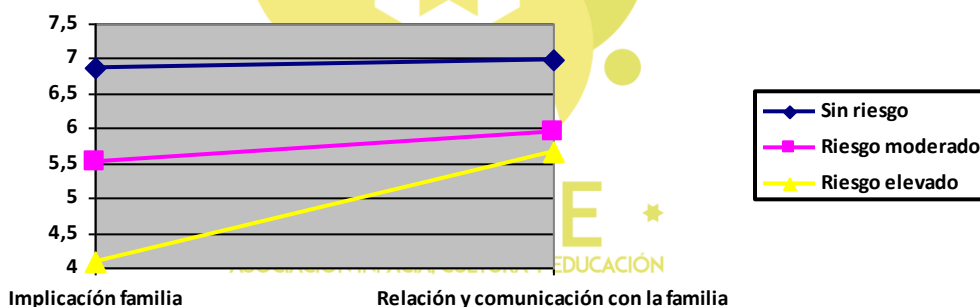


Figura 7. Relaciones Familia-Escuela por Índice de Riesgo

Por último, en el total de la muestra existe un 10,7% de chicos y chicas con dificultades de aprendizaje según la información aportada por sus tutores. Esta proporción es diferente entre los chicos en función del índice de riesgo ($\chi^2(2)=36,703$, $p=.000$). Las dificultades de aprendizaje están sobrerrepresentadas entre los chicos que manifiestan un elevado índice de riesgo (50%). Apenas si existen chicos que no están en situación de riesgo con dificultades de aprendizaje (7,9%).

Conclusión

Tras los análisis realizados y los resultados obtenidos en este estudio, se confirma la idea de que existen ciertas variables psicosociales que intervienen en la construcción que los preadolescentes van realizando sobre sus expectativas de futuro, además de la influencia sobre el ajuste social y escolar. Parte de estas variables forman el *Índice de Riesgo Psicosocial Acumulado*, que indica el número de las siguientes circunstancias que se dan en cada chico o chica: institucionalizado en centro de protección, padres extranjeros, de otras culturas o etnias, familia con precariedad económica, adicciones en la familia y desestructuración familiar.

Cabe destacar que no se han encontrado diferencias relacionadas con el género de los chicos y chicas en referencia al índice de riesgo psicosocial que pudieran presentar. Por el contrario, los resultados señalan que existen diferencias en cuanto a las edades de los adolescentes, siendo los chicos y chicas más jóvenes (12 años) los que presentan un menor índice de riesgo psicosocial sobre el resto.

En relación a las expectativas de futuro de estos adolescentes, los chicos que viven en una situación de riesgo presentaban menores expectativas futuras, siendo al contrario en el grupo de chicos sin riesgo psicosocial, quienes manifiestan expectativas más positivas. Como apuntan algunos autores, este dato puede explicarse por el hecho de que la orientación hacia el futuro se asocia con el desarrollo de la confianza en los demás y las creencias acerca de la posibilidad de predecir y controlar eventos y comportamientos; aspectos que requieren crecer en una familia y en una comunidad caracterizada por algún grado de estabilidad económica, social, política y psicológica (Zimbardo, 1994). Es más, los investigadores están reconociendo cada vez más que la orientación hacia el futuro es un factor importante en la predicción de los resultados psicosociales para personas de bajos ingresos, de minorías étnicas, etc. (McCabe y Barnett, 2000). Se han encontrado que niños y adolescentes que se crían en entornos de alto riesgo, pero que mantienen expectativas positivas para el futuro y participan en la planificación futura, son menos propensos a experimentar problemas psicológicos y sociales más adelante en la vida que aquellos que no lo hacen.

Por lo tanto, y como bien afirman otros autores (Boniwell y Zimbardo, 2004), la formación de la perspectiva de tiempo está relacionada con multitud de factores: algunos aprendidos en el proceso de socialización, valores culturales, religión, educación, estatus socioeconómico, modelo de familia, etc.

Estos chicos en situación de riesgo, además de manifestar bajas expectativas de futuro presentan un menor ajuste social. Para analizar las relaciones establecidas en el aula hemos elegido la técnica sociométrica por su fácil aplicación y validez empírica (Muñoz, Moreno y Jiménez, 2008). La amplia muestra nos ha posibilitado comprender mejor el estatus social de los chicos y chicas al inicio de la adolescencia y, más aún, de aquellos que manifiestan un índice de riesgo psicosocial. A pesar de que no se ha encontrado diferencia significativa entre todos los grupos de estatus, al comparar el grupo

de preferidos y el de rechazados, se ha comprobado que son diferentes significativamente. Es mayor el porcentaje de adolescentes rechazados que manifiestan un índice moderado o elevado de riesgo. Estos son los que tienen una peor aceptación por parte de sus iguales, pero además las relaciones con sus profesores son también menos descritas como positivas por sus tutores. Como ya se ha demostrado (Estévez, Herrero, Martínez & Musitu, 2006), los adolescentes rechazados suelen sentirse poco apoyados por sus padres, mientras que los aceptados valoran positivamente el apoyo y la comunicación con los mismos. Además, algunos estudios (García-Bacete, Sureda y Monjas, 2010) indican que los alumnos rechazados, en relación con el resto de compañeros, tienen un escaso nivel de actividad social, se muestran insatisfechos con las relaciones-ayudas de profesores y compañeros y perciben a sus familias como menos cohesionadas, más conflictivas, con menor grado de comunicación positiva y orientación al logro y de planificación y participación en actividades culturales. Por su parte, y coincidiendo en gran medida con nuestros resultados, sus profesores los valoran negativamente en todas las variables: aceptación, adaptación, esfuerzo, colaboración, participación, conducta, madurez, rendimiento, inteligencia y éxito. Estos perciben a sus familias como menos participativas e implicadas en la enseñanza y en la comunidad educativa, con menor grado de comunicación-acuerdo con el profesorado y con un nivel cultural más bajo.

Todo lo anterior mantiene una estrecha relación con el ajuste escolar que presentan estos adolescentes, puesto que estos chicos no sólo tienen dificultades en el plano social sino que son los que tienen también un peor ajuste académico. Son descritos con peor rendimiento, motivación y esfuerzo escolar por parte de sus tutores. Son los que en mayor proporción tienen también dificultades de aprendizaje. Por el contrario, los chicos que no manifiestan un índice de riesgo, destacan en el mayor rendimiento, esfuerzo y motivación escolar, presentando puntuaciones superiores a los otros grupos. Entre estos chicos aparece una mayor implicación de las familias en el ámbito escolar y una comunicación más fluida y positiva con sus tutores. Entre los chicos con un elevado índice de riesgo psicosocial, existe una menor implicación escolar de las familias. Los chicos que mayores dificultades académicas y sociales están experimentando en la escuela son los que menos apoyo en el ámbito escolar están recibiendo de sus familias, a pesar de ser los que más lo necesiten, siendo además los que menos apoyo de sus iguales reciben.

El mayor fracaso escolar, como indican Cava y Musitu (2000), se debe a diversos factores, entre los que se encuentra la aceptación social como variable influyente en la motivación de logro académico y en la participación en tareas de aprendizaje. Además, la evaluación que realizan tanto los profesores como los iguales, suele ser bastante coincidente, recibiendo menos apoyo por parte de ambos.

Creemos oportuno destacar la necesidad de acercar e implicar a las familias en la vida escolar, personal y social de sus hijos, fundamentalmente de aquellos que se puedan encontrar en situación de riesgo psicosocial. Sería interesante, además, conocer la

evolución de las expectativas de futuro, junto con el ajuste escolar y social, en relación a los cambios evolutivos, personales y familiares de los adolescentes.

Referencias Bibliográficas

- Benson, P. L., Scales, P. C., Hamilton, S. F. y Sesma, J. A. (2006). Positive youth development: Theory, research and applications. En W. Damon (Series Ed.) y R. M. Lerner (Vol. Ed.), *Handbook of Child Psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development* (6th ed., pp. 894–941). Hoboken, NJ: Wiley.
- Boniwell, I. y Zimbardo, P. G. (2004). Balancing one's time perspective in pursuit of optimal functioning. En P.A. Linley y S. Joseph (Eds.), *Positive Psychology in Practice*. Hoboken, NJ: Wiley.
- Bosma, H. A. (1985). *Identity development in adolescence. Coping with commitments*. Groningen: Rijksuniversiteit Te Groningen.
- Castel R. (1995) *La metamorfosis de la cuestión social*. Barcelona: Paidós.
- Cava, M. J. y Musitu, G. (2000). *La potenciación de la autoestima en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Coie, J.D., y Dodge, K.A. (1983). Continuities and changes in children's social status: A five-year longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29, 261-281.
- Coie, J.D., Dodge, K.A., y Copotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18(4), 557-570.
- Díaz Morales, J. y Sanchez López, M. (2002). Metas personales y satisfacción autopercebida. En G. Hernández (Ed.), *Motivación animal y humana* (pp. 359-380). Mexico: El Manual Moderno.
- Dreher, E. y Oerter, R. (1986). Children's and adolescents' conceptions of adulthood: the changing view of a crucial developmental task. En R. K. Silbereisen, K. Eyferth y R. Rudinger (Eds.), *Development as action in context: Problem behaviour and normal youth development* (pp. 109–120). New York: Springer Verlag.
- Dryfoos, J. G. (1990) *Adolescents at Risk: Prevalence and Prevention*. New York: Oxford University Press.
- Estévez, E., Herrero, J., Martínez, B. & Musitu, G. (2006). Aggressive and non-aggressive rejected students. An analysis of their differences. *Psychology in the Schools*, 43(3), 387-400.
- Estévez, E., Martínez, B. y Jiménez, T.I. (2009). Las Relaciones sociales en la Escuela: El Problema del Rechazo Escolar. *Psicología Educativa*, 15(1), 5-12.
- Fernández, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Madrid: Narcea.

- Franz, D. Z. y Gross, A. M. (2001). Child sociometric status and parent behaviours. *Behavior Modification*, 25 (1), 3-20.
- García-Bacete, F.J., Sureda, I., y Monjas, M.I. (2010). El rechazo entre iguales en la Educación Primaria: una panorámica general. *Anales de Psicología*, 26(1), 123-136.
- Helsen, M., Vollebergh, W. y Meeus, W. (2000). Social support from parents and friends and emotional problems in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 29 (3), 319-335.
- Jiménez, T.I. (2011). Autoestima de riesgo y protección: Una mediación entre el clima familiar y el consumo de sustancias en adolescentes. *Redalyc. Psychosocial Intervention*, 20(1), 53-61.
- Laghi, F., Baiocco, R., Lonigro, A., Capacchione, G., y Baumgartner, E. (2012). Family functioning and binge drinking among Italian adolescents. *Journal of Health Psychology*, 17(8), 1132-1141.
- Laghi, F., Pallini, S., D'Alessio, M., y Baiocco, R. (2011). Development and validation of the efficacious self-presentation scale. *Journal of Genetic Psychology*, 172(2), 209-219.
- Marcia, J.E. (1980). Identity in adolescence. En J. Adelson (Ed.), *Handbook of adolescent psychology*. New York: John Wiley & Sons.
- Martínez, P. (2004). *Perspectiva temporal futura y satisfacción con la vida a lo largo del ciclo vital*. Tesis doctoral no publicada, Universidad Autónoma de Barcelona, España.
- Martínez-Hernández, A. y Muñoz García, A. (2010). «Un infinito que no acaba». Modelos explicativos sobre la depresión y el malestar emocional entre los adolescentes barceloneses (España). Primera parte. *Salud Mental*, 33(2), 145-152.
- Martínez-Hernández, A. y Muñoz García, A. (2010). «Un infinito que no acaba». Modelos explicativos sobre la depresión y el malestar emocional entre los adolescentes barceloneses (España). Segunda parte. *Salud Mental*, 33(3), 229-236.
- McCabe, K. y Barnett, D. (2000). First comes work, then comes marriage: Future orientation among african american young adolescents. *Family Relations*, 49(1), 63-70.
- Muñoz, V., Moreno, M.C., y Jiménez, I. (2008). Las tipologías de estatus sociométrico durante la adolescencia: contraste de distintas técnicas y fórmulas para su cálculo. *Psicothema*, 20(4), 665-671.
- Nurmi, J. E. (2005). Thinking about and acting upon the future: Development of future orientation across the life span. En J. Joireman, A. Strathman y N. J. Mahwah (Eds.), *Understanding behavior in the context of time: Theory, research and application*. Mahwah, N. J: Lawrence Erlbaum Associates.

- Nuttin, J. y Lens, W. (1985). *Future time perspective and motivation: Theory and research method*. Location: Erlbaum.
- Oppenheimer, L. (1987). Cognition and social variables in the plan of action. En S.H. Freidman, E. Kofsky-Scholnick y R.R. Cocking (Eds.) *Blueprints for thinking: the role of planning in cognitive development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Salmela, K. y Nurmi, J. E. (1997). Goal contents, Well being and life context during transition to university: A logitudinal study. *International Journal of behavioral development*, 20(3): 471- 491.
- Sánchez-Sandoval, Y. y Verdugo, L. (en prensa). Desarrollo y Validación de la Escala de Expectativas de Futuro en la Adolescencia.
- Seginer, R. (2000). Optimism correlates of adolescent future orientation: A domain-specific analysis. *Journal of Adolescent Research*, 15(3), 307-326
- Seginer, R. (2009). *Future Orientation. Developmental and Ecological Perspectives*. Israel: Springer.
- Snyder, C.R., Rand, K.L. y Sigmon, D.R. (2002). Hope theory: A member of the positive psychology family. En C.R. Snyder y S.J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 231–243). NY: Oxford University Press.
- Theokas, C., & Lerner, R. M. (2006). Observed ecological assets in families, schools, and neighborhoods: Conceptualization, measurement, and relations with positive and negative developmental outcomes. *Applied Developmental Science*, 10(2), 61-74.
- Wade, J. (2008). “The ties that bind: Support from birth families and substitute families for young people leaving care”. *British Journal of Social Work*, 38(1) 39–54.
- Zimbardo, P. (1994). Foreword. En Z. Zaleski (Ed.), *Psychology of future orientation* (pp. 7-9). Lublin: Scientific Society KUL.

37. MENOR REEDUCADO, MADRE AMPARADA.

ESTUDIO DE CASO

José Jesús Trujillo Vargas

María Victoria Pérez de Guzmán Puya

Resumen.

Este estudio de caso, titulado “Menor reeducado, madre amparada”, trata sobre una madre que intentaba reconducir las conductas negativas de su hijo y que cuando observó que no podía seguir prestándole ayuda desde el ámbito familiar, interpuso una denuncia para que el menor se alejara del contexto problemático en el que se desenvolvía día a día.

Desde una metodología cualitativa y utilizando el estudio de caso como técnica de investigación, nos propusimos la consecución de una serie de objetivos, como son, entre otros:

- Detectar y analizar los antecedentes violentos tanto del menor como de los padres.
- Establecer la conexión que existe entre estilo educativo familiar y uso de la violencia por parte del menor.
- Evaluar la influencia que las expectativas de los padres ejerce sobre la conducta violenta llevada a cabo por el menor.
- Etc.

Palabras clave: menor, violencia, modelo educativo, apego.

Introducción

Este estudio de caso trata sobre un menor adolescente que presentaba múltiples conductas problemáticas en el ámbito familiar y sobre todo fuera de dicho ámbito, por los que en su día cumplió varias medidas de internamiento en un centro de reforma.

Cuando el menor acude a nuestro servicio, sus padres se encontraban muy preocupados por la situación que se vivía en casa con César (nombre ficticio), el hijo mayor de ambos. El menor no acudía al Instituto y presentaba conductas disruptivas en casa y poco a poco cada vez vivía más situaciones de riesgo fuera del ámbito familiar, lo

cual tenía muy preocupados a sus padres. Tuvimos cinco sesiones con el menor y veinte sesiones con la madre, durante dos etapas.

Experiencia

En este apartado se describe la historia de la problemática familiar existente, en donde las conductas llevadas a cabo por el menor “juegan” un papel determinante para la toma de decisiones por parte de la madre. Posteriormente se hace hincapié en la terapia llevada a cabo y en los objetivos propuestos durante la intervención terapéutica.

Historia de la problemática

En la primera sesión el padre nos desvela que el menor era un chico normal hasta hacía un año, justo coincidiendo con el cambio del colegio al instituto. Anteriormente hacía deporte, estudiaba..., pero a raíz del cambio, nos comenta el padre que se pasa todo el día fuera de casa y que les amenaza continuamente e incluso también habla del tema de las drogas como algo normal. El padre nos hace ver igualmente, en esa primera sesión, que su mujer ha sido a lo largo de todo este tiempo muy protectora y que el menor la ha maltratado psicológicamente y lo seguía haciendo.

César nos da a conocer en esta primera entrevista, que la situación con sus padres no está tan mal, que aunque se han insultado por ambas partes, nunca ha llegado a más la situación y que le gustaría llevarse mejor con ellos. Uno de los temas que el observa como más problemático es la hora de llegada, ya que llega tarde y sus padres no lo toleran.

La madre, en una sesión individualizada, nos comenta que hay ocasiones donde el menor vuelve a casa muy tarde o incluso como les había pasado hacía poco no volvió en todo el día, fue cuando ellos decidieron no dejarle pasar a casa, acudiendo la policía al domicilio porque éste seguía insistiendo desde la calle que lo dejaran pasar y daba gritos para que así fuera.

Ambos padres tenían una relación positiva, pero sin embargo poco a poco la madre fue demandando más apoyo afectivo y mayor capacidad para tomar decisiones por parte de su marido, y sin embargo éste no respondía como a ella le hubiera gustado. Ella siempre nos comentó que había estado muy enamorada de él, pero sin embargo se había ido *desencantando* con el transcurrir de los años y de los acontecimientos.

El padre había tenido, según nos comentaron en sesión, una relación con frecuentes vaivenes con su padre y aún en la adultez no existía un vínculo realmente fuerte entre ambos, quizás tal vez nunca lo hubo. Fue en esta sesión cuando la madre nos desveló que el menor no quiere estar con su padre y que cuando sabe que su padre está en casa, no acude ni tan siquiera a comer, para no coincidir con él.

Aunque el menor seguía acudiendo a las sesiones y los insultos no se daban con tanta asiduidad en casa, cada vez iba teniendo conductas de mayor riesgo fuera del ámbito familiar, con lo cual su madre, que tras tres sesiones era quien acudía a terapia, ya que el padre dejó de acudir, nos expresaba su preocupación ante esta nueva situación y la impotencia que ella sentía ante el hecho de no poder hacer nada por cambiarlo.

Poco a poco las conductas de riesgo se fueron convirtiendo en conductas de mucho peligro para el menor, ya que hacía *recados* a un grupo de mayores del pueblo, por el que le daban ciertos beneficios (marihuana, hachís...), comenzó a flirtear con la cocaína, debía dinero a varias personas que querían ajustar cuentas con él, etc.

Tras varios meses en donde la situación era de bastante riesgo, la madre puso una denuncia contra el menor, aduciendo todos los problemas que éste estaba teniendo como medida para que pudieran protegerlo, cosa que ella ya no sentía que podía hacer. A raíz de esto el menor cumplió dos años, en varias medidas judiciales, en un centro de reforma socioeducativa y tras eso actualmente vive y trabaja en la ciudad donde cumplió estos dos años de internamiento. Le siguen prestando ayuda desde el centro, a nivel de desplazamiento hacia el trabajo, posibilidades de desarrollarse profesionalmente, orientación psicoeducativa, etc.

Terapia llevada a cabo

Poco a poco, durante la intervención, fui consciente de que el menor no estaba en condiciones de *engancharse* con la terapia psicológica, así que conforme iba transcurriendo la intervención yo iba lanzando retos terapéuticos al menor, que no se iban cumpliendo, y paulatinamente fue dejando de asistir a terapia y finalmente realicé terapia individualizada con su madre.



El padre pensaba que el menor no iba a poder cambiar su actitud y ésta fue una de las razones por las que dejó de acudir a terapia. Él mismo, nunca había tenido una relación estabilizada con su padre, como hemos comentado anteriormente, y esto le provocaba gran frustración, sintiéndose muy desapegado de éste y quizás esto impedía que el pudiera desarrollar una relación estable con su hijo.

La madre tenía problemas de convivencia con el padre, que se unían al hecho de la problemática con el menor. Sin embargo, en momentos de riesgo del menor dedicó todo su esfuerzo a tratar de tomar decisiones de índole paterno-filial, dejando *aparcada* en cierta medida otras decisiones maritales para momentos futuros.

Ella mostraba su profunda preocupación en torno a los derroteros que estaba tomando la situación con su hijo, del que le llegaban quejas y denuncias de diferentes personas fuera del ámbito familiar. Hubo un momento en que no pudo aguantar más la presión de esta situación a nivel psicológico y tomó la decisión de interponer una

denuncia a su hijo. A las dos semanas se llevaron al menor al centro de reforma del que venimos hablando en este caso. Durante todo este tiempo se propusieron una serie de objetivos terapéuticos con la madre.

Anteriormente al internamiento:

- Posibilitar cierta protección a su hijo dentro de sus posibilidades. Una protección equilibrada y realista.
- Ofrecer protección a su hijo menor que palie los efectos de las conductas llevadas a cabo por su hermano mayor.
- Favorecer una expresión emocional continua y reestructurar todos los posibles errores cognitivos que emite en torno a la convivencia con su hijo.
- Desculpabilizar a la misma de las conductas disruptivas y de riesgo de su hijo.

Durante el internamiento:

- Redefinir terapéuticamente la nueva situación familiar.
- Fomentar estrategias para combatir el estrés en situaciones diarias.
- Redefinir su rol como madre.
- Potenciar una comunicación positiva y equilibrada con su hijo desde la distancia.
- Paliar los efectos emocionales que toda esta situación esta conllevándole a nivel individual.
- Efectuar una labor intermediadora, informativa y de orientación entre los profesionales del centro de reforma y la madre.

Una vez adaptada a la nueva situación familiar, la madre tomó una decisión con respecto a su pareja, de la que estaba muy “desligada” últimamente tanto por la problemática con el menor, que la madre sentía que no había estado apoyada, como por problemas de pareja de otra índole.

En este caso no pudimos llevar una intervención terapéutica de manera sistémica, es decir, no pudimos intervenir con todas las partes dentro del ámbito familiar.

En los primeros momentos de adaptación al centro, el menor culpabilizaba a su madre de estar allí, sin embargo poco a poco fue emitiendo otro tipo de verbalizaciones más positivas en torno a su internamiento. Con el paso del tiempo se fue adaptando y asumiendo su responsabilidad dentro de este proceso y cambió este discurso por el de que no quería volver más al pueblo y que cuando saliera del centro querría realizar su vida en otro lugar.

La comunicación entre ambos comenzó a ser muy positiva y el menor comenzó a apreciar todo aquello que tenía un poco en el olvido debido a la vida tan desorganizada

que llevaba antes de entrar en el centro. Entre otras cosas comenzó a vivenciar la empatía con sus compañeros, a escuchar a los mismos, a sentirse escuchado, a valorar el sabor de las comidas que comía, a tener ilusión por aprobar los exámenes que le programaban en el centro...

Poco a poco y gracias, en parte, a las terapias, como así ella me lo hacía saber, la madre fue adaptándose a la nueva situación de vivir con su hijo pequeño y a soportar la tristeza que le suponía el hecho de no poder convivir con su hijo mayor.

A lo largo de la terapia ella comentaba sus miedos en torno a la posibilidad de que su hijo pudiera volver a casa y continuara con la actitud que le había hecho acabar en el centro de reforma y estaba cada vez más convencida de que su hijo, al igual que pensaba él, no debería volver al pueblo en las mismas condiciones.

Durante la última época del menor en el centro, la madre me comentaba que incluso había ayudado a algunos menores conflictivos a comportarse mejor y muchos de ellos lo tenían como referencia dentro del mismo.

El menor salió del centro, como comentábamos anteriormente, y comenzó a trabajar en la ciudad donde estaba dicho centro, y actualmente convive con unos compañeros de piso que están estudiando sus respectivas carreras y ha conocido a una chica con la que sale. Acude en contadas ocasiones al pueblo y se reúne de vez en cuando con su padre, con el que ha retomado una relación más o menos cordial.

Método

La teoría del conocimiento o filosofía de la ciencia en que se apoya la metodología cualitativa, rechaza el “modelo especular” (positivista), que considera al sujeto conocedor como un espejo y esencialmente pasivo, al estilo de una cámara fotográfica. Acepta, en cambio, el modelo dialéctico, considerando que el conocimiento es el resultado de una dialéctica entre el sujeto (sus intereses, valores, creencias, etc.) y el objeto de estudio. Lo cual se hace patente en este estudio, ya que coincidiendo con Martínez (2006, p. 131): *“La orientación metodológica cualitativa no suele partir del planteamiento de un problema específico, sino de un área problemática más amplia en la cual puede haber muchos problemas entrelazados que no se vislumbrarán hasta que no haya sido suficientemente avanzada la investigación. Por esto, en general, el partir de un problema cierra el posible horizonte que tienen las realidades complejas, como son las realidades humanas”*.

Hemos elaborado este estudio de caso partiendo de un planteamiento cualitativo que nos ha proporcionado una oportunidad de indagar en la forma de relacionarse de estos padres con su hijo adolescente, ya que coincidiendo con Walker (En Vázquez y Angulo, 2004, p. 1) *“el estudio de casos es el examen de un ejemplo en acción. El estudio*

de unos incidentes y hechos específicos y la recogida selectiva de información de carácter biográfico, de personalidad, intenciones y valores, permite al que lo realiza, captar y reflejar los elementos de una situación que le dan significado...(Existe en el estudio de casos) una cierta dedicación al conocimiento y descripción de los idiosincrásico y específico como legítimo en sí mismo".

Los objetivos planteados para esta investigación han sido los siguientes:

- *Objetivo nº 1:* Establecer la conexión que existe entre estilo educativo familiar y uso de la violencia por parte del menor.
- *Objetivo nº 2:* Evaluar la influencia que las expectativas de los padres ejerce sobre la conducta violenta llevada a cabo por el menor.
- *Objetivo nº 3:* Identificar cómo influye en el menor agresor el hecho de estar privado de libertad en un centro determinado.
- *Objetivo nº 4:* Analizar la influencia que los esquemas y estereotipos sociales ejercen sobre el uso de la violencia por parte del menor y determinar la influencia que posee sobre éste la legitimación social existente en el uso de dicha violencia.
- *Objetivo nº 5:* Analizar en qué medida la terapia familiar mitiga el uso de la violencia por parte de los menores

En nuestra investigación a través del diario de campo íbamos anotando cada una de las características y los hechos que nos iban relatando en las terapias cognitivo-conductuales los usuarios con los que hemos elaborado este estudio de caso.



“El diario es el principal instrumento de registro del proceso y procedimiento de investigación, en el que desde los primeros momentos del estudio, incluso antes de entrar propiamente en el campo, se inscriben las acciones de la persona que investiga. El diario de campo es la expresión diacrónica y sincrónica de la investigación mostrando una diversidad de elementos de naturaleza distintas: los datos formales de la realidad concreta que se estudia, las preocupaciones, las decisiones, los fracasos, las frustraciones, las reflexiones de la persona que investiga. El diario de campo” (Vázquez y Angulo, 2004, p. 1).

Resultados

En función de los objetivos establecidos se evidencian una serie de resultados a raíz del análisis de los factores que intervienen en el proceso de convivencia de esta familia, protagonista de este estudio de caso.

El modelo educativo es bastante dispar entre la madre y el padre, mientras la primera usa un modelo protector, que a veces como ella misma reconoce pudo ser hiperprotector, el padre lleva a cabo un modelo intermitente, en donde en muchas situaciones muestra bastante exigencia y en otras no muestra ninguna, en donde a veces se erige como un padre normativizador y en otras circunstancias un padre “laxo”. Por lo tanto presenta una tipología parental que cursa entre *exigente-desapegado* (dictador) y *permisivo-desapegado* (pasota), siendo esta última más patente que la primera. Con la madre, el menor presenta una relación parento-filial basada en una *complementariedad rígida*, donde el progenitor intenta controlar, exigir, modificar o estimular la conducta-problema de César, pero éste no responde, no se enfrenta ni se autoafirma y aunque dice sí en muchas ocasiones a las peticiones de la madre, posteriormente no las cumple, y la tipología parental de la madre se corresponde con la de *permissiva apegada* (madraza). Con el padre se halla en un *vacío relacional*, ya que tanto éste como su hijo tienen poco que ofrecerse. El padre de César parece estar desligado y poco interesado de la vida de su hijo y el menor expresa poco o nada sobre sus intereses, intentando evitar coincidir con él, provocándose un distanciamiento que les lleva a una desconexión emocional entre ambos.

Esto sólo se rompió en el momento donde coincidieron en otra ciudad trabajando juntos, en donde ambos si hicieron por interesarse mutuamente de las circunstancias del otro, con lo cual damos por hecho que César siempre ha intentado llevarse bien con su padre, sólo que entre otras cosas su padre no ha tenido las suficientes habilidades para posibilitar el acercamiento mutuo, pero César lo intentaba en muchas ocasiones, y tal vez no todos estos intentos eran percibidos por su padre.

Así pues, por una parte la semilla patológica se basaba en que su padre estaba desconectado de César y sus intentos de conectar con él, sólo se daban a través de exigencias, de expectativas que él tenía acerca de su hijo. Por otra parte, la madre intentaba una y otra vez buscar soluciones sobre responsabilidades que en realidad tenía que cubrir su propio hijo, las cuales eran improductivas.

He aquí uno de los puntos álgidos en los que se basó la terapia y no es otro que el hecho de que la madre comprendiera que la actitud de su hijo procedía de la incapacidad para establecer otro tipo de relaciones debido al contexto en el que se estaba desarrollando, que de alguna manera le posibilitaba una compensación emocional y equilibraba, aunque no de manera sana. La descompensación que sentía ante el *desenganche emocional* con su padre también potenciaba en el menor parte de estas conductas y esto no guardaba relación con una posible incompetencia por parte de la madre.

Coincidiendo con Pereira (2011a, p. 107): “*en estas familias nos encontramos con que uno de los progenitores –a veces los dos- han abdicado en su rol parental, han dejado de ejercer como padres: o bien su rivalidad les impide desarrollar procedimientos de establecimiento de normas, o dejan a éstas sin efectividad. [...] “No*

se puede hacer nada es el leitmotiv que no solo oculta la incapacidad de los padres para asumir un rol jerárquico, sino que, con frecuencia, origina una falta de colaboración a la hora de abordar el problema: sí otros lo solucionan, ya no era imposible de hacer, y, por lo tanto, tengo alguna responsabilidad en ello”.

A diferencia de otras investigaciones llevadas a cabo (Trujillo, 2012; Trujillo, 2013) en donde existían padres y madres eminentemente *demandantes*, en este estudio de caso nos encontramos con una madre *compradora*, que se veía como parte del problema y parte de la solución y un padre, al igual que en esas investigaciones reseñadas, *demandante* que quería que su hijo cambiara pero sin un gasto muy grande por su parte. Así pues, mientras el padre piensa que su hijo se comporta así *porque quiere*, la madre lo atribuye a que *no puede o no sabe* por sí mismo salir de esa situación, con lo cual necesita ayuda. Esas expectativas negativas del padre influían determinadamente en la conducta del menor, que se sentía “eternamente” juzgado por él mismo.

Dejamos de trabajar con el menor relativamente pronto, ya que ingresó en el centro de reforma, aunque también trabajaron con él otros profesionales, especializados, igualmente, en la intervención en violencia familiar. Podemos constatar que el menor aunque tuvo conductas impulsivas que le llevaron a ser castigado en el centro en cuantiosas ocasiones, poco a poco se fue adaptando a la situación, respondiendo de manera positiva en un contexto de privación de libertad y asumiendo que era la única posibilidad que le quedaba para poder salir adelante y ser aquel chico que él imaginaba ser de mayor. De hecho el centro de menores de reforma le ofreció una posibilidad de reencauzar su vida y socializarse, a partir de su salida, con el apoyo de los profesionales del centro, en otro tipo de contexto en el que actualmente desarrolla su día a día de forma totalmente normalizada.

Durante su segundo internamiento el menor consiguió ser la referencia de otro chico conflictivo, “actuando” como tutor de este chico, quien lo tuvo como referente durante todo su internamiento, con lo cual es conveniente hacer hincapié en el hecho de que de igual a igual el reconocimiento de las conductas problemáticas y su rehabilitación es más factible, en tanto en cuanto los menores se ven a sí mismos como “espejos”, sintiéndose reconocidos en lo que son y en lo que hicieron en un pasado cercano.

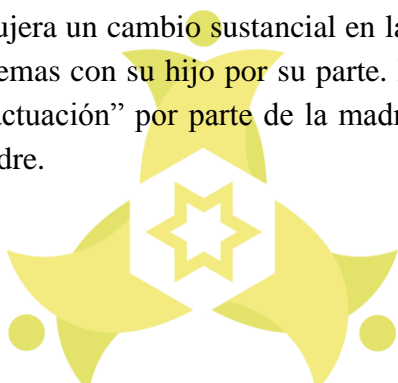
A raíz de estar internado en el centro y de tener una vida normalizada comenzó a poseer mayor conciencia con respecto al uso de la violencia y estaba totalmente convencido de que en el contexto donde se desenvolvía actualmente no era necesario acudir a la misma. Determinante fue el hecho de que la protagonista de este estudio de caso, o sea su madre, tomara decisiones como la de denunciarlo o la de posibilitar que el menor viviera en la misma capital donde estuvo internado, donde existen muchas más posibilidades de inserción. Hecho digno de mencionar, toda vez que el menor aunque hacía tiempo que no cometía acciones violentas en el ámbito familiar, antes del internamiento, se socializaba con pares y adultos “desviados”, que realizaban actos delictivos frecuentemente.

Se trata de un menor introvertido, que no sabía expresar sus emociones de una manera adecuada y por ello utilizaba la violencia como mecanismo de filtraje de esas emociones. Con el tiempo fue “rebatando” sus miedos, permitiéndole un autoconcepto mucho más positivo.

Si anteriormente su vida estaba dedicada a estar gran parte del tiempo fuera de casa, con estos chicos que mencionábamos, y jugar a la videoconsola cuando llegaba a la misma, sin ningún tipo de relación con su padre y sólo relacionándose con su madre para pedirle ayuda cuando estaba en apuros. Actualmente está independizado, tiene una relación estable con una chica y comparte piso con otras personas adultas con las que no ha tenido ningún tipo de confrontación.

Cabría significar que la madre del menor del que venimos hablando se mostraba, en un principio, escéptica con la posibilidad de modificación de la conducta del menor a través de la terapia familiar, sin embargo poco a poco comprendió que la misma trascendía la modificación de conductas del menor e iba encaminada a posibilitar una toma de decisiones que produjera un cambio sustancial en la convivencia familiar y en la manera de afrontar los problemas con su hijo por su parte. La terapia en este caso sirvió para definir los límites de “actuación” por parte de la madre con respecto a su hijo y la redefinición del rol como madre.

Conclusiones



“La investigación cualitativa no pretende explicar ni transformar la realidad sino comprenderla, para lo cual debe hacer una lectura que trascienda los fenómenos para desvelar sus significados e intereses. Por lo tanto, el desarrollo de una investigación cualitativa transcurre en el ambiente natural en que suceden los hechos y en que se considera como componente fundamental el contexto en el cual se sitúa el hecho social” (Patiño, 2004, p. 25).

En referencia a los modelos educativos que los padres poseen hemos de decir que la práctica nos muestra gran variabilidad, incluso dentro de los mismos modelos, o sea, hay diferentes maneras de concebir la educación para las distintas *madres hiperprotectoras*, no todos los *padres autoritarios* imponen sus exigencias de la misma forma, y no todos los padres excesivamente *laxos* realizan concesiones simétricas. La clave de todo ello no es otra que las creencias de cómo o por qué han llegado a considerar ese modelo educativo como el más adecuado para implementarlo en el día a día con sus hijos.

Micucci (1995) y Omer (2004) recogen en sendos trabajos cómo una vez que se inicia el ciclo de la violencia los hijos se orientan cada vez más hacia el poder mientras los padres lo hacen hacia la indefensión. Esto hace que los padres se centren en los aspectos negativos de la relación con sus hijos, disminuyendo la atención y el reconocimiento hacia las cualidades positivas que sus hijos evidencian en la interacción con ellos.

A tenor de este trabajo y coincidiendo con Oliva (2006, p. 220): *“los padres necesitan conocer los principales cambios que van a experimentar sus hijos e hijas durante esta etapa, así como sus nuevas necesidades, ya que cuando tienen esta información suelen mostrarse menos confusos y angustiados y reaccionan de forma más racional y reflexiva ante los nuevos comportamientos del adolescente. Pero también es importante que sepan cómo poder desarrollar un estilo parental adecuado, es decir, un estilo que combine el afecto, la comunicación y el apoyo, con el fomento de la autonomía e individualidad”*.

Las razones de por qué los menores actúan de forma violenta son multifactoriales, pero en el fondo de cada situación violenta casi siempre existe un argumento común, que no es otro que el hecho de que el menor se siente herido, dañado, perjudicado y esto le hace responder agresivamente ante el malestar que siente. Y es a través del uso de la violencia como mitigan los efectos de este malestar consiguiendo un efecto positivo, al menos en primera instancia. De esta manera *“la violencia puede constituir un estilo relacional aprendido que parte de una reconstrucción individual inadecuada de procesos interpersonales donde se dan episodios de agresividad. Ello requiere que dicha agresividad instintiva haya propiciado efectos deseables para el sujeto que la ejerce, aprendiendo que mediante su uso puede volver a conseguirlos”* (Estalayo, 2011, p. 388).



Referencias Bibliográficas

- Estalayo, A. (2011). Violencia adolescente y circularidad: De la teoría a la práctica: En Pererira (Coord.): Adolescentes en el siglo XXI. Entre importancia, resiliencia y poder (pp. 385-402). Madrid:Morata.
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). Revista de Investigación en Psicología Vol. 9 –Nº 1. Universidad Simón Bolívar (Caracas-Venezuela), 123-146.
- Micuci, J.A. (1995). Adolescents who assault their parents: A family systems approach to treatment, Psychotherapy, Vol. 32, 154-161.
- Oliva, A. (2006). Relaciones familiares y desarrollo adolescente. Anuario de Psicología, Vol. 37, 209-223.

Omer, H. (2004). Non violent resistance: a new approach to violent and self-destructive children. Cambridge: Cambridge University Press.

Patiño, L. (2004). Una estrategia participativa para la evaluación curricular. Ibagué: Universidad de Ibagué.

Pereira, R. (2011a). Psicoterapia de la violencia filio-parental. Entre el secreto y la vergüenza. Madrid: Morata.

Trujillo, J.J. (2012). El Culpable no era yo. RES. Revista de Educación Social, nº 15, 1-10.

Trujillo, J.J. (2013). Menor imputado, menor selectivamente perdonado. En M.C. Pérez y M.M. Molero (Coord.) Variables Psicológicas y Educativas para la intervención en el ámbito escolar (pp. 501-506). Almería: Asoc. Universidad de Educación y Psicología.

Vázquez, R. y Angulo, J.F. (2013). El estudio de caso. Recuperado el 25 de Septiembre de 2013 de:

<http://www.juntadeandalucia.es/averroes/averroes/impe/web/contenido?pag=/contenidos/B/InnovacionEInvestigacion/InvestigacionEducativa/MaterialesInvestigacionEducativa/Seccion/InvestigarEnEducacion/T202EstudiosDeCaso#>



38. FACTORES DE RIESGO DE LOS MENORES EXTRANJEROS NO ACOMPAÑADOS INFRACTORES EN ASTURIAS

Jessica López Fernández

Gloria M^a Braga Blanco

Resumen.

El trabajo que presentamos es un *estudio exploratorio*⁷¹ cuyo *objetivo* fue analizar si existen diferencias cualitativamente relevantes en las trayectorias vitales, atendiendo especialmente a los factores de riesgo, entre un grupo de MENA marroquíes con medidas judiciales en Asturias y un grupo de MENA marroquíes que no han cometido delitos (ocho en cada uno de los grupos). Se utilizó una *metodología cualitativa* a través del *análisis de documentos (expedientes de protección y reforma), entrevistas a menores y cuestionarios a profesionales. Finalmente analizamos la presencia de factores de riesgo en ambos colectivos* en diversos ámbitos -tanto en su país de origen como en España-, *encontrando algunas diferencias significativas* que pueden ayudar a plantear propuestas de intervención más ajustadas con estos menores.

Palabras clave: factores de riesgo, menores extranjeros no acompañados, infractores.

Introducción

El fenómeno de los menores extranjeros no acompañados (MENA) ha crecido en las últimas décadas convirtiéndose en una realidad social importante tanto en España como en Asturias. A pesar de ello no existen muchos análisis de la misma en el Principado de Asturias (y menos de los MENAS infractores), salvo el informe de la Procuradora del 2008, por lo que nos planteamos realizar una investigación de carácter exploratorio sobre qué características pueden ser relevantes para entender la trayectoria de estos menores en nuestra Comunidad Autónoma, especialmente aquellos factores de riesgo que les pueden llevar en un momento dado a delinquir.

⁷¹ El trabajo se desarrolló en el marco de las prácticas del *Máster de Intervención e Investigación Socioeducativa* de la Universidad de Oviedo, en coordinación con la *Fiscalía de Menores del Principado de Asturias* a la que agradecemos su colaboración (incluyendo el acceso a los expedientes judiciales). La tutoría de **Belén Braga Blanco, Covadonga Méndez-Navia y Victoria Martínez- Otero** (profesionales los Equipos Técnicos de la Fiscalía de menores) ha sido esencial para poder realizar este estudio. Agradecer también a la **Consejería de Bienestar Social y Vivienda** que nos haya permitido el acceso a los expedientes de protección de estos menores así como el permiso para poder entrevistarlos si así lo deseaban.

Es necesario aclarar que en ningún momento se pretende identificar a los MENAs con infractores. Todos los MENAs “visibilizados” pasan por el sistema de protección de la Comunidad Autónoma en la que se encuentran (son tutelados por su situación de desamparo) pero no todos pasan por el sistema de reforma, ya que para esto tienen que cometer algún hecho delictivo.

En Europa las migraciones de menores sin un referente adulto se empiezan a reconocer en la década de los años 80, y de forma desigual en función del país, pese a que se venían produciendo desde hace siglos en la historia tanto de Europa como del resto del mundo. En 1989 se ratifica la **Convención de los Derechos de la Infancia**, desarrollándose el concepto y los derechos relacionados con la misma. Este punto es importante para el reconocimiento también de los y de las MENAs, pero no es hasta 1997 cuando, dado el volumen que llega al continente europeo, el Consejo de la Unión Europea designa a estos y estas menores como Menores No Acompañados (MNA), siendo la ACNUR quién dota de significado a esta denominación. El concepto se redefine en función de instituciones diversas, como ACNUR o *Save de Children*, y de autores que reflexionan sobre el colectivo (Quiroga, V.; Alonso, A. y Soria, M., 2009).

En el proyecto CON RED proponen una definición que aquí adoptamos: “*Son los niños y adolescentes menores de 18 años que emigran fuera del país de origen solos y/o separados de ambos padres o tutor legal o persona que por ley o costumbre les tuviera a su cargo; o acompañados de alguna persona de la familia extensa o persona a la cual el tutor legal ha encargado por ley o por costumbre del país, y que por alguna circunstancia acaban solos o no son atendidos adecuadamente, o que surge alguna duda sobre la relación entre el menor y el adulto.*” (Quiroga, V.; Alonso, A. y Armengol, C., 2005: 33).

En el Principado de Asturias la llegada de MENA se ha retardado en el tiempo respecto a otras comunidades autónomas. Según Braga, G. y Hevia, I. (2009), siguiendo datos del IAASIFA (Instituto Asturiano de Atención Social a la Infancia, Familias y Adolescencia), en el 2003 fueron 18 los MENA que pasaron por las U.P.A. (Unidades de Primera Acogida) del Principado de Asturias, elevándose en el 2008 a 95, y siendo el 2006 el año con mayor número de menores extranjeros (Gráfico 1).

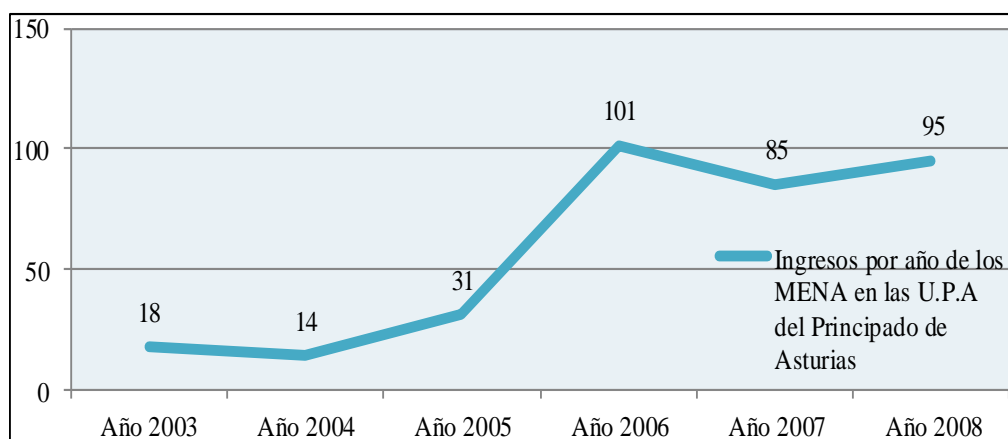


Gráfico 1. Ingresos por año de los MENA en las U.P.A del Principado de Asturias. Fuente: extraído de Braga, G. y Hevia, I. (2009: 228).

El perfil predominante de los menores extranjeros que ingresaron en las U.P.A en el 2008 procedía de Marruecos (84,21%). Le siguen en segundo lugar los rumanos (8,42%) y en tercer puesto los senegaleses (5,26%). Haciendo un análisis de la evolución desde el 2005 al 2008 se observa un aumento significativo de los menores procedentes de Marruecos. Así, en el 2005 fueron 5 los menores atendidos en estas unidades mientras que en el 2008 la cifra asciende a 80. (Gráfico 2).

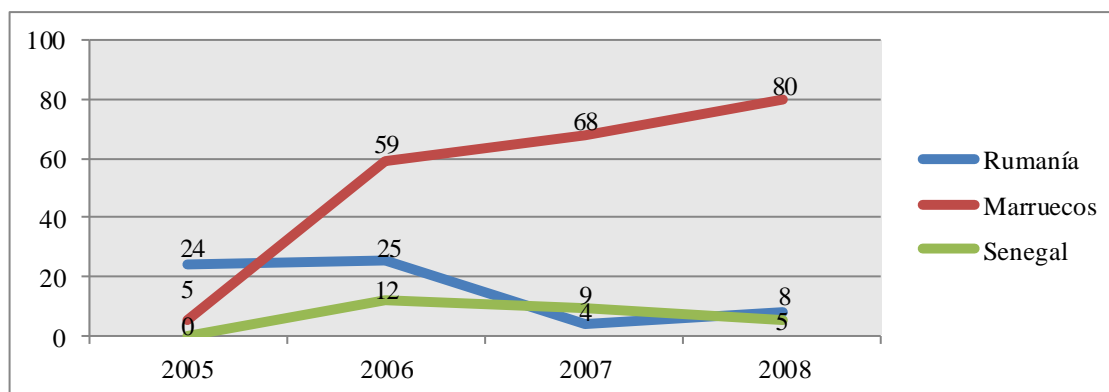


Gráfico 2. Evolución de los ingresos de MENA en las U.P.A del Principado de Asturias de las tres nacionalidades más representativas. Fuente: extraído de Braga, G. y Hevia, I. (2009: 231).

El informe de la *Procuradora General de Asturias* (2008) muestra que el perfil dominante es el de varones procedentes de Marruecos, la mayoría entre 15 y 16 años (50%) seguidos de los que tienen entre 17 y 18 (39,60%). Dentro de este perfil es necesario distinguir entre la población de origen berebere (con una lengua e idiosincrasia propia) y la que procede de áreas urbanas, a menudo de Tánger.

En 2013 según datos proporcionados por el IAASIFA el número de menores extranjeros no acompañados tutelados en nuestra comunidad autónoma es de 56, siendo los marroquíes el perfil predominante (87,5%). Por eso nuestro análisis se centró en los menores de nacionalidad marroquí.

El *Análisis de la Situación de la Infancia en Marruecos*, efectuado por UNICEF (2001), señala una situación desoladora en su contexto de origen, caracterizada por la desescolarización, la explotación laboral infantil, falta de acceso a sanidad... (El Mejdoubi, H., 2008).

En cuanto a su situación familiar, el colectivo MENA es un grupo muy heterogéneo, sin embargo diversos estudios (VVAA, 2004; Save The Children, 2005; Goenechea, C., 2006) señalan que la gran mayoría no eran niños de la calle en su país de

origen, sino que en general vivían con su familia nuclear. Jiménez, M. (2007) aporta una clasificación de cuatro posibles contextos familiares de estos menores en Marruecos:

1. La familia vive en contexto social normalizado y con una situación económica que garantiza la cobertura de las necesidades básicas; los menores están escolarizados y viven en un ambiente estable. Esta situación sería minoritaria.

2. Los menores viven en un entorno afectivamente estable, pero la situación familiar es de carencia y puede que no se cubran las necesidades básicas. La prioridad de los menores es ayudar económicamente a la familia, con lo que puede haberse descuidado la escolarización de los mismos.

3. La situación familiar de carencia se le suma el hecho de que los menores viven en un ambiente familiar inestable. Se pueden dar situaciones de ruptura familiar y de violencia intra-familiar. Los menores están en situación de maltrato y desprotección.

4. Los menores viven en la calle y no mantienen relación con su familia. Están expuestos a situaciones de peligro, violencia y abuso. Esta situación también es minoritaria.

Con respecto al contexto formativo laboral de origen, la elevada tasa de escolarización en la enseñanza primaria carece de un efecto inmediato sobre el analfabetismo que afecta a la mitad de la población mayor de 15 años.

Las *causas* de la emigración de los menores marroquíes son principalmente el *trabajo precoz* y la *influencia familiar y mediática*. A la hora de emigrar estos menores suelen tener un *proyecto migratorio* condicionado por la visión idealizada de la vida de los países de Europa lo que hace que, en la mayor parte de los casos, las expectativas del menor sean irreales. Esto conduce a la ruptura de su proyecto migratorio al llegar al país de acogida por no encontrar lo que esperaba: no hay trabajo, se encuentra a sí mismo solo en un continente con diferente cultura, religión, costumbres, representaciones sociales y simbólicas de género dominantes diferentes... En este marco, el menor puede llegar a cometer algún hecho delictivo para satisfacer sus necesidades o consumir tóxicos para evadirse de esta situación.

A pesar de esto, los MENA no es un colectivo especialmente conflictivo ya que la mayoría acepta las normas de convivencia de los centros de protección y se integra en los mismos.

Diseño metodológico del estudio

El *objetivo general* de la investigación fue *analizar si existían diferencias cualitativamente relevantes en las trayectorias vitales, con especial atención a los factores de riesgo, entre un grupo de menores extranjeros no acompañados marroquíes con delitos y medidas judiciales en Asturias y un grupo de MENAS de la misma nacionalidad que no ha cometido delitos.*

Se trataba de detectar si en el grupo de MENAS infractores existían factores de riesgo superiores a los del grupo no infractor en los siguientes ámbitos:

- ✓ *Ámbito familiar y socioeconómico.*
- ✓ *Ámbito formativo-laboral.*
- ✓ *Consumo de tóxicos.*
- ✓ *Proyecto migratorio.*
- ✓ *Ámbito institucional.*
- ✓ *Grupo de iguales.*
- ✓ *Ocupación del ocio y tiempo libre.*

Partíamos de la idea de que *el grupo de MENAS infractores podría presentar factores de riesgo específicos, superiores a las del grupo no infractor*, buscando con este trabajo corroborar o no esa presunción matizándola.

Para poder identificar a los menores, contactar con ellos o acceder a la información de sus expedientes, fue necesario contar con la colaboración tanto del sistema de protección asturiano (IAASIFA- Consejería de Bienestar Social) como del sistema judicial (Equipos técnicos de la Fiscalía de menores del Principado de Asturias), a los que agradecemos su colaboración.

El estudio tuvo un *carácter cualitativo*, pues lo que se pretendía era contribuir a la comprensión de un fenómeno social, en este caso de la realidad de los MENA en el Principado de Asturias y de los factores de riesgo que, en algunos casos, les pueden llevar a cometer hechos delictivos.

Dicha perspectiva cualitativa nos llevó a incorporar en la investigación la voz de los sujetos de estudio, es decir, las vivencias, opiniones, actitudes, creencias, pensamientos y demás aspectos que el sujeto puede aportar al respecto de su experiencia, desde una perspectiva interna y subjetiva, junto con los datos obtenidos mediante el análisis de documentos y la información proporcionada por los educadores/as de los menores.

Además, también se aportó una mirada “profesional”: la que aportan los factores de riesgo que son elementos de reflexión y análisis dentro del ámbito de trabajo de las profesionales del Equipo Técnico de la Fiscalía de Menores.

En este estudio, por lo tanto, se tuvo en cuenta la perspectiva del sistema de protección y reforma (a través del análisis de expedientes), la de los educadores/as de los menores sujetos de estudio (cuestionarios), de las profesionales de la fiscalía de menores (factores de riesgo) y la de los propios MENAs (entrevistas).

La investigación tuvo un *carácter exploratorio, descriptivo y no experimental*. También se adoptó una perspectiva *comparativa* entre la trayectoria migratoria de un grupo de MENAs infractores y la de un grupo de MENAs no infractores, para detectar si existían diferencias o no en la misma.

Todo este planteamiento metodológico buscó alcanzar los criterios de *rigor* y éticos propios de la investigación cualitativa (Guba, E.G. 1983:153). Con este fin, se utilizaron diferentes técnicas e instrumentos para la obtención de la información (entrevistas, análisis de cuestionarios, documentos) y se realizó una triangulación de la información obtenida que permitió la corroboración, otorgó cohesión interna y ajuste y confirió una dimensión más holística y profunda en el análisis realizado en función del foco de estudio. Además, se triangularon perspectivas, la de los educadores/as con los menores, y con la del propio sistema.

En cuanto a los *aspectos éticos* se procuró en todo momento un clima cordial, de libertad, de respeto y claridad para con los participantes y la investigación, manteniendo la confidencialidad de la información recogida de los sujetos para garantizar la protección de la identidad de las personas que participaron en la investigación. Para cumplir con este aspecto, los cuestionarios y entrevistas fueron anónimos y los resultados se reflejaron de forma global.

En relación a la *muestra*, la selección de los sujetos se hizo teniendo en cuenta los siguientes criterios:

Sexo: se seleccionaron varones (son la mayoría por no decir la totalidad en Asturias).

Nacionalidad: de origen marroquí (por ser la nacionalidad mayoritaria que llega al sistema de protección asturiano y al juzgado de menores en los últimos años).

Edad: que tuvieran 16 años en adelante (edad penal + año de residencia).

Tiempo de residencia en España: que llevaran como mínimo un año en España.

En total se seleccionaron 16 chavales: ocho sin trayectoria delictiva y ocho con trayectoria delictiva en nuestra comunidad:

Grupo 1: Menor o adulto varón de origen marroquí que ha llegado a Asturias no acompañado. Lleva como mínimo un año residiendo en España. No ha cometido delitos por los que haya sido condenado (ocho sujetos).

Grupo 2: Menor o adulto varón de origen marroquí que ha llegado a Asturias no acompañado. Lleva como mínimo un año residiendo en España. Ha cometido delitos (tres delitos o más) y ha sido condenado en Asturias (ocho sujetos).

En este caso, al tratarse de un estudio de carácter exploratorio no se pretendía utilizar una muestra estadísticamente representativa de la totalidad de menores extranjeros no acompañados en Asturias, aunque en nuestro caso el grupo es relevante (16 de 56 -28,57%-).

Técnicas e instrumentos de recogida de información

Se utilizaron diferentes técnicas e instrumentos directos (entrevistas) e indirectos (documentos) de forma complementaria para la recogida de información (Bisquerra, R., 2004):

Documentos: revisión de informes y documentación obrante en el expediente personal de protección y, en el caso de los infractores, en el de reforma. Para esto se tuvo acceso a la información disponible en la Fiscalía de Menores y en el IAASIFA de Bienestar Social.

Entrevista estructurada a 16 MENAs: consistió en responder a una serie de preguntas que siguen un orden establecido previamente. En este caso se utilizó una plantilla de codificación de algunas respuestas, pero se aprovechó también aquella información de tipo cualitativo interesante para entender la trayectoria de los menores. Cuando fue posible y el entrevistado dió su consentimiento, se grabó la entrevista (se grabaron 12 de las 16 entrevistas realizadas).

Cuestionario para educadores/as de los menores: 29 ítems con preguntas abiertas y cerradas sobre la trayectoria de los sujetos de estudio, tanto en el país de origen como de acogida. En el grupo de no infractores se pasó los cuestionarios a seis educadores/as, en lugar de ocho, ya que dos son mayores de edad y viven de manera independiente. En el grupo de infractores se pasó el cuestionario a ocho educadores/as. Por lo tanto, el cuestionario se pasó en total a 14 educadores/as.

Análisis de la información

Los datos en los que se basa esta investigación son descriptivos, obtenidos fundamentalmente a través del análisis de expedientes (relativos a situación familiar, origen, condiciones de vida...) y cualitativos consistentes en percepciones, opiniones, actitudes, que los participantes expresan a partir de sus experiencias y vivencias (tanto menores como profesionales).

A continuación, se expone una tabla en la que se indican las técnicas utilizadas en el análisis (tabla 1):



Técnicas	Tipo	Técnicas e instrumentos de recogida de información
<i>Análisis documental</i>	Cualitativa	24 documentos escritos: 16 expedientes personales de protección y 8 de reforma.
<i>Análisis de contenido</i>	Cualitativa	16 entrevistas a MENAS
		14 cuestionarios para educadores/as

<i>Triangulación</i>	Cualitativa	24 documentos escritos: 16 expedientes personales de protección y 8 de reforma
		16 entrevistas a MENAS
		14 cuestionarios para educadores/as

Tabla 1. Técnicas e instrumentos utilizados para el análisis de la información.

El análisis ha buscado en todos los casos identificar la presencia/ausencia de factores de riesgo en ambos grupos. El término «riesgo» recoge el incremento de la probabilidad de un resultado o consecuencia negativa dentro de una población de individuos; las características que incrementan dicho riesgo se definen como «factores de riesgo» (Kazdin, A.E., 1993). En esta investigación los factores de riesgo se han dividido en dos grandes grupos (tabla 2):

Factores de riesgo previos	Factores de riesgo en España y Asturias
<u>Familia problemática.</u> Menores con escasa supervisión (pasan mucho tiempo en la calle).	<u>Falseamiento de la edad cronológica:</u> dicen que son menores cuando en realidad son adultos.
<u>Menor nivel escolar</u> (analfabetos o no acabaron la primaria).	<u>Cambios constantes de centro.</u> De alojamiento, de ciudad, etc. Dificultades de adaptación al contexto institucional: o Dificultad para vincularse afectivamente con un adulto, tutor o educador. o Dificultad para acatar las normas. o No se comprometen en colaborar con la buena convivencia en el centro.

<u>Historial delictivo previo:</u> han cometido delitos en su país.	<u>Escasa implicación en actividades formativas:</u> Cambian de curso. No acuden. Absentismo.
<u>Ausencia de un proyecto migratorio claro.</u> Vienen por curiosidad, por imitación de otros amigos, a “buscarse la vida”, a “probar”, con ideas distorsionadas de la realidad (van a tener derechos como menores, sin obligaciones...).	<u>Escasa implicación en actividades comunitarias</u> (deportivas, culturales, sociales y de ocio...).
<u>No conocen a otros compatriotas adultos que hayan emigrado a Europa</u> y estén integrados social y laboralmente.	<u>Relación social sólo con compatriotas.</u>
<u>Consumo de tóxicos.</u>	<u>Nula o mala relación con su familia</u>
	<u>Escaso conocimiento del español.</u> Poco interés en aprender. Desconocen el contexto cultural del país de acogida.
	<u>Carecen de ingresos económicos para sus gastos personales</u> (pueden estar siempre sancionados) o consideran que éste es insuficiente.
	<u>Consumo de tóxicos.</u>

Tabla 2. Factores de riesgo a tener en cuenta en el estudio.

A continuación, se presentan los datos filtrados mediante la técnica de la triangulación en una tabla (tabla 3), según las temáticas en las que dividimos la

información obtenida. Los datos que se presentan son aquellos que coinciden o se repiten de forma clara en el material obtenido mediante las técnicas e instrumentos elegidos:

		Grupo 1	Grupo 2
		MENAS no infractores	MENAS infractores
Su vida en el país de origen	<i>Origen</i>	La mayoría de origen bereber de diferentes localidades: Nador, Oujda... (origen rural)	De Tánger (origen urbano)
	<i>Ámbito familiar y socioeconómico</i>	<p>Familias “normalizadas” principalmente de origen bereber en situación de privación económica.</p> <p>La mayor parte de las madres se dedican a las tareas del hogar y los padres trabajan principalmente en la construcción y en la agricultura.</p>	<p>Familias caracterizadas por la privación económica y educativa, sin control ni supervisión de los menores, pasando mucho tiempo en la calle y creciendo en una dinámica carente de disciplina y autoridad.</p> <p>Hay más familias monoparentales, generalmente por falta de la figura paterna.</p> <p>La mitad de las madres se dedican a las tareas del hogar, el resto trabajan como limpiadoras o en una fábrica textil. La mitad de los padres trabajan en la construcción.</p>
	<i>Ámbito formativo-laboral</i>	Escolarizados hasta secundaria. Suelen trabajar.	Bajo nivel educativo por escasa escolarización. Suelen trabajar.
	<i>Delitos</i>	No cometieron delitos.	Según los propios menores no cometieron delitos pero alguno de sus educadores cree que sí.
	<i>Hábitos tóxicos</i>	No consumo de sustancias tóxicas, salvo uno que fumaba tabaco.	La mayoría consumía algún tipo de sustancia tóxica: tabaco o disolvente principalmente.

	<i>Motivos de emigración</i>	<p>Principalmente ayudar económicamente a sus familias.</p> <p>Proyectos migratorios claros: formación y búsqueda de empleo.</p> <p>La mayoría de conocidos que habían emigrado son familiares adultos.</p>	<p>En general no tienen objetivos claros y emigran principalmente por el “efecto llamada”, otros menores les dijeron que se vivía bien; por probar y para conseguir más libertad. La mayoría de sus conocidos que habían emigrado son otros menores.</p>
Su vida en España	<i>Ámbito institucional</i>	<p>Poca movilidad geográfica.</p> <p>No estuvieron alojados en centros ni vivieron en la calle porque les acogieron familiares o amigos en sus casas.</p> <p>Llevan, en general, menos de dos años residiendo en Asturias.</p> <p>En los centros este grupo se caracteriza por el cumplimiento de la normativa y una buena adaptación al centro y a la sociedad de acogida.</p> <p>Mantienen buena relación con compañeros y educadores/as...</p>	<p>Gran movilidad geográfica.</p> <p>Estuvieron alojados en centros antes de llegar a Asturias; sin embargo han vivido en la calle alguna vez estando en España.</p> <p>Llevan, en general, más de dos años residiendo en Asturias.</p> <p>En los centros este grupo se caracteriza por el incumplimiento de normativa institucional (especialmente de horarios con frecuentes fugas en las que permanecen en la calle y cometen hechos delictivos).</p> <p>Tienen conflictos en los centros con compañeros y educadores, especialmente con educadoras.</p>
	<i>Edad</i>	<p>La mayoría afirma que no mintieron sobre su edad al llegar a España, aunque dos de ellos se cree que sí lo hicieron.</p> <p>La media de edad con la que llegaron es de 15-16 años.</p>	<p>Se muestran más reacios a contestar esta pregunta alegando que no se acuerdan de su fecha de nacimiento o que no sabían hablar español cuando llegaron a España.</p> <p>Sólo dos reconocen que sí mintieron.</p> <p>La media de edad con la que llegaron es de 13-14 años.</p>

	<i>Ámbito formativo-laboral</i>	<p>Apenas conocen el castellano al llegar a España, actualmente lo hablan bien en general.</p> <p>Estuvieron escolarizados en Asturias, principalmente cursando un PCPI.</p> <p>Acuden regularmente al aula.</p> <p>Buena adaptación a la normativa de los centros.</p> <p>Presentan una actitud positiva ante el trabajo.</p> <p>Generalmente terminan la formación, llegando a cursar alguno de ellos un grado medio.</p>	<p>Apenas conocen el castellano al llegar a España, actualmente lo hablan bien.</p> <p>Estuvieron matriculados en secundaria y alguno hizo un PCPI.</p> <p>Alto nivel de absentismo. Dificultad para adaptarse a la normativa y disciplina de los centros.</p> <p>Abandono de la oferta formativa.</p> <p>Desinterés general en la formación.</p> <p>Dificultad para realizar intervención socioeducativa.</p>
	<i>Relación con su familia</i>	<p>Mantienen contacto regular con su familia. Mantienen una buena relación.</p> <p>Generalmente cuentan con familiares en España o Asturias que, aunque no se pueden hacer cargo de ellos, los ven alguna vez. Son un gran apoyo para su integración.</p>	<p>La mayoría mantiene contacto regular con su familia.</p> <p>Algunos no mantienen casi contacto con su familia o la relación que existe no es buena.</p>
	<i>Relación con iguales</i>	<p>Círculo de amistades positivo, no conflictivo.</p> <p>Relación con otros compatriotas bereberes y con españoles.</p>	<p>Mayor relación con jóvenes marroquíes conflictivos, implicados en hechos delictivos y consumidores habituales de tóxicos.</p>
	<i>Hábitos tóxicos</i>	<p>Generalmente no consumen tóxicos. Alguno fuma o bebe esporádicamente.</p>	<p>Consumo habitual de disolvente y alcohol que puede llegar a ser abusivo en algunos casos.</p>
		<p>Vida normalizada aprovechando su tiempo en</p>	<p>Dinámica de desocupación y desorganización.</p>

<i>Ocupación del ocio y tiempo libre</i>	<p>pasear y conocer el entorno.</p> <p>Suelen practicar algún tipo de deporte.</p> <p>Participan activamente en todas las actividades propuestas realizadas en la comunidad.</p>	<p>No desarrollan actividades de ocio organizadas.</p> <p>Importantes dificultades para adquirir hábitos positivos en relación con el disfrute del ocio y tiempo libre no programado por el centro (pasan la mayor parte del tiempo callejeando).</p>
<i>Situación económica actual</i>	Están conformes con su situación económica.	No están conformes con su situación económica.
<i>Cumplimiento de expectativas de proyectos migratorios</i>	<p>Estaban mal informados antes de venir sobre lo que iban a encontrar aquí.</p> <p>Creían que encontrarían trabajo fácilmente y tendrían un nivel de vida elevado pero es un engaño: la formación es difícil para ellos y no hay trabajo.</p> <p>No se han cumplido sus expectativas, principalmente por la falta de trabajo, aunque parece que este grupo está más satisfecho por estar aprovechando su tiempo para formarse, aprender español, conocer gente...</p>	<p>Estaban mal informados antes de venir sobre lo que iban a encontrar aquí.</p> <p>Pensaban que en España la vida es más fácil, era “llegar y triunfar”, “el sueño europeo”, conseguirían riquezas. Tenían una idea positiva de España pero cuando llegaron las cosas no era como esperaban. No están satisfechos porque no salió nada como esperaban, ni en lo material ni en la libertad que buscaban. Los que están satisfechos lo están porque ven fácil poder quedarse en España o en otro país de Europa.</p>
<i>Objetivos para el futuro</i>	Lo tienen claro y, en general, piensan en quedarse.	Piensan en diversidad de opciones: quedarse, emigrar a otros países.

Tabla 3. Triangulación de la información recogida.

Conclusiones

Una vez recogida y analizada toda la información a través de las diferentes técnicas utilizadas y teniendo en cuenta el objetivo de esta investigación, presentamos

una tabla final (tabla 4) con los factores de riesgo superiores detectados en los MENAS infractores sujetos de estudio:

	<i>Ámbitos de análisis</i>	<i>Factores de riesgo presentes en mayor medida en el grupo de menas infractores</i>
Su vida en el país de origen	<i>Origen</i>	Proceden de una zona urbana, de Tánger.
	<i>Ámbito familiar y socioeconómico</i>	Ambiente familiar inestable con poco control y supervisión de los menores, creciendo en una situación de privación económica.
	<i>Ámbito formativo-laboral</i>	Apenas escolarizados, bajo nivel educativo, abandono de la oferta formativa para iniciar experiencia laboral.
	<i>Hábitos tóxicos</i>	Principalmente consumo de disolvente y tabaco.
	<i>Proyecto migratorio</i>	No tienen objetivos claros y emigran principalmente por el “efecto llamada”, por probar y para conseguir más libertad. Pensaban que la vida en España es más fácil, “el sueño europeo”, conseguirían riquezas. Venían con ideas distorsionadas de la realidad. La mayoría de emigrantes que conocen son otros menores.
Su vida en España	<i>Ámbito institucional</i>	Gran movilidad geográfica. Han vivido en la calle estando en España. Incumplimiento de la normativa institucional (frecuentes fugas en las que permanecen en la calle y cometen hechos delictivos) y conflictos con compañeros y educadores, especialmente con educadoras.
	<i>Edad</i>	Algunos pueden ser más mayores de lo que afirman. La media de edad con la que llegaron es de 13-14 años.
	<i>Ámbito formativo-laboral</i>	Alto nivel de absentismo, dificultad para adaptarse a la normativa de los centros, abandono de la oferta formativa, desinterés general en la formación, dificultad para realizar intervención socioeducativa.

<i>Relación con su familia</i>	En general, mantienen relaciones habituales y constantes una vez en España pero alguno no mantiene casi contacto con su familia o la relación que tienen no es buena.
<i>Relación con iguales</i>	Mayor relación con jóvenes marroquíes conflictivos, implicados en hechos delictivos y consumidores habituales de tóxicos.
<i>Hábitos tóxicos</i>	Consumo habitual de disolvente, alcohol y tabaco que puede llegar a ser abusivo en algunos casos.
<i>Ocupación del ocio y tiempo libre</i>	Dinámica de desocupación y desorganización, importantes dificultades para adquirir hábitos positivos de ocio no programado por el centro (pasan la mayor parte del tiempo callejeando y consumiendo).
<i>Situación económica actual</i>	Consideran que no tienen suficiente dinero para sus gastos.

Tabla 4. Factores de riesgo superiores detectados en los MENA infractores.

Como se puede apreciar las condiciones familiares, sociales y educativas vinculadas al país de origen resultan determinantes para la adecuada integración de estos menores en el país de acogida. Los MENAs infractores estudiados proceden de una zona urbana de Marruecos donde las condiciones socioeconómicas y familiares no son favorables para estos menores que crecen en un ambiente familiar inestable, caracterizado por la falta de control y supervisión y por una situación de privación económica que hace que apenas hayan estado escolarizados por tener que iniciar alguna experiencia laboral. Por lo tanto, estos menores suelen tener un bajo nivel educativo porque interrumpen su educación obligatoria para tener alguna experiencia profesional.

Otro factor de riesgo a destacar es que la mayoría ya consumía tóxicos en su país de origen, principalmente disolvente y tabaco.

El proyecto migratorio y su finalidad también es importante para su integración: existe una diferencia clara entre los dos grupos en relación a los motivos que dan a la hora de emigrar. No tener claros estos motivos o hacerlo por tener una “aventura” y con ideas distorsionadas de la realidad puede ser un factor de riesgo fundamental a la hora de integrarse en el país de acogida.

Por lo tanto, se podría concluir que las situaciones socioeconómicas de miseria y pobreza, así como las situaciones sociales son en efecto las mayores responsables de las migraciones de estos MENAs. Además, tienen una motivación más aventurera,

incentivada por otros factores, como el “efecto llamada” de otros menores. Es importante tener este aspecto en cuenta para diseñar planes de intervención más eficaces.

En lo referente a su estancia en España, los sujetos infractores estudiados se caracterizan por su gran movilidad geográfica, por cambios constantes de centro, de ciudad y por su dificultad para adaptarse al contexto institucional, incumpliendo normas (especialmente de horarios con frecuentes fugas). Esto seguramente tenga relación con el hecho de que alguno miente sobre su edad cronológica, dicen que son menores cuando en realidad son adultos, y esto hace que no entiendan el tener que acatar una serie de normas y horarios.

La media de edad con lo que llegan a España los infractores es algo menor que la de los no infractores. Llegan con 13-14 años, lo que influye en sus trayectorias vitales: no es lo mismo emigrar con 15-16 años, siendo más “maduro”, que con 13-14, cuando prácticamente todavía eres un niño. Esto marca una trayectoria vital diferenciada.

En los centros también tienen conflictos con educadores, especialmente con educadoras, seguramente por la diferencia de rol que tiene la mujer en su país y en el nuestro. Por un lado, en su país de origen pervive la estructura familiar patriarcal y patrilínea, en la que los hombres poseen la autoridad para ejercer un férreo control sobre todos los miembros de la familia y, especialmente, sobre las mujeres, que se consideran los pilares de la moral y la vida privada familiar. El desempeño de los roles que el patrilineaje le tiene destinados son: ser una madre fecunda y una fiel esposa, ser madre y trabajadora doméstica. Cuando llegan a este país se encuentran con unas representaciones sociales y simbólicas de género dominantes diferentes a las de su país de origen.

Además, a esta dificultad de adaptación se le suma la escasa implicación de estos menores infractores en actividades formativas con un alto nivel de absentismo y abandono, lo que hace que sea un factor de riesgo importante. Todo esto puede estar provocado por la necesidad de aventura y libertad con la que venían algunos de ellos y por las ideas preconcebidas que tenían de “llegar y vivir bien” por los derechos que tienen, lo que hace que tengan otras prioridades antes que formarse y estudiar.

Tampoco se implican en actividades comunitarias, ni tienen hábitos de ocio positivos, pasando la mayor parte de su tiempo libre callejeando con otros menores compatriotas conflictivos y consumiendo sustancias tóxicas, hecho que también se manifiesta como otro factor de riesgo fundamental.

En general, estos menores mantienen relaciones habituales y constantes con su familia estando en España pero alguno no mantiene casi contacto o la relación que tienen no es buena. La escasa o mala relación con su familia es otro factor de riesgo importante por la falta de un apoyo y un vínculo afectivo estable.

El carecer de ingresos económicos para sus gastos, seguramente por estar siempre sancionados o porque consideran que la paga que se les da en los centros no es suficiente (aunque en realidad sí lo es), sería otro factor de riesgo a destacar.

Por último, en relación al cumplimiento de expectativas de sus proyectos migratorios, los MENAs infractores estudiados pensaban que en España la vida era más fácil, era “llegar y triunfar”, “el sueño europeo”, conseguirían riquezas. Tenían una idea positiva de España pero cuando llegaron las cosas no era como esperaban.

Es decir, estos MENAs tenían un proyecto migratorio condicionado por la visión idealizada de la vida de los países de Europa lo que hizo que las expectativas de la mayoría fuesen irreales y estuviesen distorsionadas. Esto condujo a la ruptura de sus proyectos migratorios al llegar a España por no encontrar lo que esperaban: el menor de pronto se encuentra solo y desarraigado.

Todo lo mencionado dificulta en muchas ocasiones la relación entre las instituciones, el personal y los adolescentes. Sin embargo, es necesario recordar que este colectivo no es especialmente conflictivo e incapaz de integrarse adecuadamente en el sistema de protección de menores ya que los informes de las diversas defensorías señalan que la mayoría de los MENA acepta las normas de convivencia de los centros de protección y se integra en los mismos (Braga, G. y Hevia, I., 2009: 237).

Resumiendo, *podemos concluir que existen factores de riesgo diferenciales entre el grupo de menores extranjeros no acompañados no infractores y el grupo de MENAs infractores estudiados, siendo superiores los factores de riesgo de estos últimos, tanto en el país de origen como en el de acogida.* Es fundamental tener en cuenta todos estos factores a la hora de plantear propuestas de intervención con estos menores.

Además, *también podemos afirmar que se corrobora lo apuntado por otros estudios: las causas socioeconómicas y sociales de la emigración, la importancia de la naturaleza del proyecto migratorio (definido en unos casos e inexistente en otros), el factor llamada del “sueño Europeo”, la ruptura de expectativas al llegar al país de acogida...*

Para finalizar, creemos que este estudio ayuda a mejorar nuestro conocimiento de los problemas de estos menores, con el fin de poder realizar propuestas de intervención más adecuadas.

Referencias Bibliográficas

- Arce, E. (1999). Menores Extranjeros en Situación de Desamparo. *Lex Nova*, 5, 12.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- Braga, G. y Hevia, I. (2009). *Una mirada hacia la infancia inmigrante en Asturias*. Instituto Asturiano de Atención Social a la Infancia, Familias y Adolescencia. Consejería de Bienestar Social y Vivienda. Gobierno del Principado de Asturias.
- Calzada, O. (2007). *La protección de los menores extranjeros no acompañados en Cantabria*. Cantabria: Dirección General de Políticas Sociales.

- Defensor del Pueblo Vasco. (2005). *Situación de los menores extranjeros no acompañados en la CAPV*. País Vasco: Ararteko.
- El Mejdoubi, H. (2008). Problemática de menores en situación de riesgo. *Revista Tavira*, 24, 217-225.
- Goenechea, C. (2006). *Menores inmigrantes no acompañados: un estudio de su situación en la actualidad*. I Congrés Internacional a Educació a la Mediterrània. Palma de Mallorca.
- Guba, E. G. (1983). *Criterios de credibilidad en la investigación naturalista*. En Gimeno, J. y Pérez-Gómez, A. (Comps.), *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Jiménez, M. (2003). *Buscarse la vida. Análisis transnacional de los procesos migratorios de los menores marroquíes no acompañados en Andalucía*. Madrid: Ediciones SM.
- Jiménez, M. (2007). *Una mirada transnacional: contextos migratorios en Marruecos de los menores migrantes e intervención en origen*. Coloquio internacional “La migración de los menores no acompañados en Europa”. Poitiers.
- Kazdin, A.E. (1993). Adolescent Mental Health: prevention and treatment programs. *American Psychologist*, 48, 127-14.
- Lázaro, I. (2007). Menores Extranjeros No Acompañados: la situación en España. Prolegómenos. *Derechos y Valores de la Facultad de Derecho*, 10, 149-162.
- Procuradora General del Principado de Asturias. (2008). *Informe Monográfico a la Junta General del Principado de Asturias. La protección de los menores extranjeros no acompañados en Asturias*. Asturias: Procuradoría del Principado.
- Quiroga, V.; Alonso, A. y Sòria, M. (2009). *Sueños de bolsillo. Menores Migrantes No Acompañados en España*. Barcelona, UNICEF y Banesto.
- Quiroga, V.; Alonso, A. y Armengol, C. (CONRED) (2005). *Rutas de pequeños sueños. Menores Migrantes No Acompañados en Europa*. Barcelona: Fundación Pere Tarrés.
- Save The Children. (2005). *La protección jurídica y social de los menores extranjeros no acompañados*. Recuperado el 7 de Mayo de 2013, de <http://savethechildren.es>.
- VVAA. (2004). Conclusiones del Seminario Europeo “Menores migrantes no acompañados en Europa”, celebrado en Barcelona del 12 al 14 de Mayo de 2004.

39. LAS “NUEVAS GENERACIONES” DE LAS Y LOS MENORES EXTRANJERAS EXTRANJEROS NO ACOMPAÑADAS NO ACOMPAÑADOS

Habiba Hadjab Boudiaf

Resumen.

Esta línea de investigación se enmarca dentro del programa de antropología social del departamento del Instituto de Migraciones de la Universidad de Granada y trata sobre los llamados “menores extranjeros no acompañados”⁷². Aunque el suceso que indicamos es relativamente nuevo, cuenta ya con un número significativo de estudios que nos permite comprenderlo. Por ello, lo que ahora pretendemos es presentar un matiz de este fenómeno centrándonos en la aparición reciente de niñas nigerianas que se incorporan a estas dinámicas migratorias mezcladas con asuntos de trata de seres humanos. Analizaremos este “nuevo aspecto” del fenómeno a partir de la antropología de las migraciones dado que no podremos entenderlo sin contextualizarlo en los movimientos migratorios en general. Ello nos permitirá, entre otras cosas, tener una perspectiva holística sobre este tema y tratar de entenderlo acudiendo a explicaciones no locales y coyunturales, sino globales y de diversidad.

Palabras clave: Menor, vulnerabilidad, trata, esclavitud, protección.

Introducción

El orden social actual se basa en la teoría económica neoliberalista que por su afán en acumular riquezas ha creado un mundo dividido en ricos y pobres. La llegada de los cayucos y las pateras en las costas españolas es una consecuencia de este nuevo desorden social. La persona inmigrante extranjera es la “otra diferente” no deseable en la construcción social europea y ante tal fenómeno, se toman decisiones drásticas de regulación de entradas (visados) en la Unión Europea y poniendo en marcha control de frontera (FRONTEX⁷³). En definitiva, el contexto en el que vivimos no favorece la

⁷² En adelante MENA

⁷³ La Agencia Europea para la gestión de la cooperación operativa en las fronteras exteriores de los Estados miembros de la Unión Europea fue creada por el Reglamento (CE) nº 2007/2004 del Consejo (26.10.2004, DO L 349/25.11.2004). FRONTEX coordina la cooperación operativa entre Estados miembros en el ámbito de la gestión de las fronteras exteriores; ayuda a los Estados miembros en la formación de los guardias fronterizos nacionales, incluido el establecimiento de normas comunes de formación; lleva a cabo análisis de riesgos; hace un seguimiento de la evolución en materia de investigación relacionada con el control y la vigilancia de las fronteras exteriores; asiste a los Estados miembros en circunstancias que requieren un

igualdad de oportunidades sino que crea desigualdades y la resurgencia de pensamientos xenófobos ante las personas inmigrantes extranjeras percibidas como las invasoras. Han aparecido nuevas circunstancias sobre el fenómeno migratorio dejando entrever la aparición de MENA poniendo sobre la mesa una serie de interrogaciones en cuanto a los procedimientos de acogida en los países receptores sin vulnerar los principios de la Convención de los Derechos del Niño. Su llegada en Europa siendo Italia y España los principales receptores (aunque hoy en día este fenómeno está emergiendo con rapidez en Francia) ha provocado un impacto social y mediático sin precedente. Este suceso que indicamos cuenta ya con un número significativo de estudios que nos permite entenderlo, pero lo que ahora pretendemos es presentar un nuevo matiz centrándonos en su feminización a través de la aparición reciente de niñas procedentes de África occidental precisamente de Nigeria que se incorporan a estas dinámicas migratorias mezcladas con asuntos de trata de seres humanos. Para llevar a cabo esta investigación la sociología tanto como la antropología social marcan el campo teórico, lo que me permitirá contextualizar en una primera parte la migración de MENA en general. En la segunda parte se presenta las nuevas generaciones de este fenómeno y, la tercera, el central de esta comunicación trata de la feminización con la aparición de menores nigerianas en centros de acogida. A partir de nuestra experiencia laboral como mediadora intercultural y nuestra bibliografía describiremos los rasgos dominantes de estas niñas.

La migración de MENA en el contexto actual

La Unión Europea se construyó con un ideal común de justicia, de libertad y de seguridad, tres valores ratificados por el tratado de Lisboa en el artículo 2:

“La Unión ofrecerá a sus ciudadanos un espacio de libertad, seguridad y justicia sin fronteras interiores, en el que esté garantizada la libre circulación de personas conjuntamente con medidas adecuadas en materia de control de las fronteras exteriores, asilo, inmigración y de prevención y lucha contra la delincuencia”⁷⁴.

Es el renacimiento de una Europa protectora con concepción humanista, solidaria que debe guiar las instituciones en sus políticas hacia los colectivos más vulnerables. En un momento en que la Unión Europea trabaja en la elaboración de normas comunitarias en cuanto a MENA, es necesario reafirmar la necesidad que prevalezca los derechos fundamentales consagrados por la Convención relativa a los derechos del Niño y

aumento de la asistencia técnica y operativa en las fronteras exteriores; y proporciona a los Estados miembros el apoyo necesario para organizar operaciones conjuntas de retorno.

⁷⁴ Artículo 2 del tratado de Lisboa del 1 de diciembre del 2009, por el que se modifican el Tratado de la Unión Europea y el Tratado constitutivo de la Comunidad Europea, firmado en Lisboa el 13 de diciembre de 2007.

particularmente a la noción de “Interés Superior del menor”, sobre cualquier otra consideración.

A partir de los años noventa aparece en Europa un fenómeno migratorio (no convencional) que sacude todas las respuestas habituales en términos de “acogida” de la inmigración en general. En efecto, la llegada de los MENA a Europa ha puesto en evidencia las brechas que tienen la protección de la Infancia en general.

En primer lugar, debemos tener en cuenta que estos y estas menores migran para adquirir una capacidad económica gradual a través de un empleo remunerado y por consiguiente, una integración gradual estructural en la sociedad de acogida. Por lo tanto, parece evidente que la mayoría de esta juventud, migran con un objetivo claro: obtener beneficios económicos lo antes posible a fin de enviar a casa las esperadas remesas en vista a mejorar la situación de los familiares en el país de origen. Sin embargo, los sistemas europeos en materia de protección de menores, no permiten que el objetivo principal se venga cumpliendo. En efecto, la mayoría de los países europeos han firmado y ratificado la Convención de Naciones Unidas de Derechos del Niño y por tanto son menores sujetos y sujetas a protección del país receptor. Lo que puede ser para “nosotros y nosotras” una garantía para que se les proteja, los y las MENA lo viven como el primer obstáculo. En efecto, huyen de una sociedad maltratadora, donde el reconocimiento individual, social y económico es casi ausente. Son pequeños hombres, pequeñas mujeres, enjaulados, enjauladas en una adolescencia magullada y robada, envejecidos, envejecidas por la explotación laboral temprana tal como lo narra a continuación Hicham, ex tutelado por la Junta de Andalucía:

“empecé a trabajar a los siete años, cuidando el ganado de los vecinos de la aldea. En época de trashumancia, me quedaba solo durante meses en los montes del Atlas, luego un pastor venía a recogerme para regresar a casa y poder abrazar a mi madre. He pasado momentos muy duros en mi soledad, nunca he estudiado. Son estas condiciones miserables que me han conducido hasta aquí”.

En segundo lugar, es difícil entender de forma global este fenómeno teniendo tendencia a homogeneizarlo, sin embargo si queremos dar respuestas hay que entenderlo desde la heterogeneidad de los perfiles y entender las motivaciones tan arriesgadas. Las salidas efectuadas en una zodiac se extienden generalmente por la costa norte de Marruecos, en la parte rifeña. Solo 20 kilómetros separan Marruecos de España, sin embargo, estos “tan solo 20 kilómetros” pueden convertirse en un viaje de varios cientos de millas, no exenta de riesgos. Según, AFVIC (Association des amis et familles des victimes de l’immigration clandestine)⁷⁵, desde al año 1997 al 2001, el mar arrebató la vida de 3286 víctimas.

⁷⁵ Recuperado de <http://www.afvic.info/>

Las razones de esta migración

Este fenómeno se inscribe en las confluencias de muchos factores, entre ellas:

- la huida de los conflictos armados en la que reclutan los niños soldados,
- la búsqueda de su desarrollo psicosociológico como persona a través de su viaje iniciático hacia el mundo adulto,
- el mito del dorado Europeo,

El rasgo común más resaltante es la edad comprendida entre 12-17 años y la masculinización de este fenómeno aunque ya veremos posteriormente que las niñas están cada vez más visibles. Los MENA marroquíes son los más numerosos pero el colectivo subsahariano⁷⁶ empieza a visibilizarse en los centros de acogida. Marruecos se encuentra en el cruce de los flujos migratorios: de por su posición geográfica, es a la vez un país emisor, un país de tránsito pero también un país receptor. Las fuertes desigualdades dentro del mismo país ha provocado este movimiento migratorio tan particular de una parte de la juventud marroquí.

Aunque para muchas y muchos, este sueño acaba trágicamente, tragadas y tragados por el mar profundo, la mayoría de esta juventud intenta convertir esta aventura en realidad. Las estructuras sociales de su país de origen siguen siendo arcaicas, incluso feudales y es de esas que los jóvenes quieren huir. Por otra parte, la imagen de los países europeos difundidos por la antena parabólica es un factor atractivo, pero no está lejos de ser un espejismo de la realidad. Además, el espacio Schengen dio lugar a la reducción drástica de los visados concedidos y creó un sentido de privación de libertad entre jóvenes magrebíes. Por todos estos motivos, menores se atreven a zarpar en una patera o esconderse en los bajos de un camión poniendo su vida en peligro.

Sin embargo Marruecos en esta última década, lanzó en 2005 una iniciativa nacional por el desarrollo humano (INDH) movilizando a las autoridades para incluir programas de ingeniería social de lucha contra la pobreza, la exclusión en medio urbano y rural. El motor principal de esta iniciativa son las inversiones en las provincias del sur con un modelo de desarrollo regional integrado con el objetivo principal de erradicar los hábitats insalubres, reforzar las infraestructuras básicas y fomentar proyectos sociales. Actualmente la economía de Marruecos se caracteriza por una estabilidad macroeconómica unida a una baja inflación y a un crecimiento relativamente lento⁷⁷. Por otra parte, la protesta popular que se extendió por Marruecos en 2011 a raíz de la llamada “primavera árabe” obligó al gobierno a aumentar el gasto social. Aún así, el desempleo (9%), en aumento estos últimos años, afecta especialmente a la franja de edad entre 15-24 años y a la juventud titulada. La tasa de pobreza sigue siendo una de las más importantes

⁷⁶ Aunque el vocablo utilizado no es el más apropiado llamaremos a los subsaharianos los menores que proceden de África Occidental dentro de nuestro marco de investigación.

⁷⁷ Recuperado de <http://comercioexterior.banesto.es/es/elija-su-mercado-objetivo/perfiles-de-paises/marruecos/economia>

del Mediterráneo, con un 15% de la población viviendo por debajo del umbral de la pobreza. En definitiva, es este último aspecto que favorece la huida de menores marroquíes pero además hay que añadirle la búsqueda de la libertad de conciencia en la que el sistema patriarcal estatal y familiar no sea lo único que rige las vidas cotidianas del ser humano. Los menores que hemos entrevistado a lo largo de estos años expresan la necesidad de “buscarse la vida” reflejándose esta, en la huida de una sociedad que les “capan” sus libertades. De hecho, desde que ingresan en un centro de protección de menores hasta que se sitúan en la sociedad receptora se observa un cambio radical y rápido en su aspecto físico optando por una forma de vestir más moderna, actitud más segura, etc. Pero esta transformación no siempre viene acompañada por su forma de pensar que sigue con los estigmas de la sumisión hacia el patriarcado aunque a veces sus exigencias hacia la sociedad receptora son altas haciendo hincapié sobre sus derechos e omitiendo sus obligaciones⁷⁸. En efecto, en el hecho de “buscarse la vida”, la escuela es una traba que muchos de ellos ven como un freno para sus expectativas y prefieren una formación no reglada para conseguir cuanto antes una situación económica estable y lucir bienes materiales respondiendo en definitiva a la dinámica mundial del capitalismo salvaje.

Toman decisiones de mayores invocando la plena madurez para sacar su familia del “agujero negro” en el que viven y se plantean un proyecto de una envergadura inmensa, sin darse cuenta del sacrificio de su propia niñez y de su vida futura si no salen las cosas como se esperan imitando a los adultos. El “dorado europeo” tan cercano y casi inaccesible a la vez, por las vías legales es una tentación en el imaginario colectivo de la juventud africana y de su familia en general. Además, dicha migración clandestina es muy lucrativa por las redes de mafias que organizan estos viajes engañando tanto a las familias como a los y las menores. Esta dinámica se ha expandido a toda la parte oeste del continente africano y recientemente de África Central convirtiendo a los niños y niñas de estos países en los “nuevos y nuevas caminantes” de la inmigración transahariana.

“Los nuevos y nuevas caminantes”

En primer lugar, el fenómeno de la inmigración procedente de África hacia Europa no es tan nuevo como lo sugiere la prensa. A partir del año 2000, los subsaharianos se han juntado con los magrebíes hasta superarles en cifras para introducirse en España, diversificando rutas migratorias transaharianas e intentando esquivar el despliegue de las fuerzas militares en las rutas marítimas (Lutterbeck 2006). En segundo lugar, cabe señalar que a la diferencia con los menores marroquíes, los subsaharianos poseen una trayectoria migratoria mucho antes a la época colonial, (De Hass 2007). A lo largo de su historia, hubo una intensa movilidad de población en el Sahara, en el plan económico, social y religioso. Sin embargo, el advenimiento del colonialismo que definió las “nuevas fronteras” donde nunca habían existido, produjo el descuartizamiento de África y junto a

⁷⁸ Como la escolarización.

él, el derrumbe del flujo migratorio transahariano. El continente africano en sí, es un sistema migratorio en su tradición: es, según Mabobunje (1970)⁷⁹,

“... un conjunto de espacios vinculados por flujos y contraflujos de personas, bienes, servicios e información, que tienden a facilitar intercambios posteriores, incluida la migración”. (De Hass, 2008: 156).

En definitiva, el concepto de territorialidad es una herencia colonial que vino a perturbar el propio sistema migratorio del continente africano.

Es difícil cuantificar el fenómeno de la inmigración en África visto que no hay muchas investigaciones al respecto. Sin tener datos concretos, es posible que haya más subsaharianos viviendo en el norte África que en el continente europeo.

Asimismo, el norte de África ha generado una significativa migración laboral dentro de la región, en particular hacia Libia, también un país petrolero⁸⁰. En la última década, el norte de África parece haber entrado en una transición migratoria cuyos rasgos más sobresalientes, además de la continua emigración, son la creciente inmigración procedente de los países subsaharianos y el papel norafricano como zona de tránsito para migrantes subsaharianos e incluso asiáticos que desean ingresar a Europa. (De Hass, 2006: 64)

Más que una respuesta desesperada a la pobreza, la migración es por lo general una elección consciente de las personas inmigrantes adultas. Sin embargo, en el caso de los menores, la realidad es otra pues otros factores le obligan a huir de su país:

- Reclutamiento de niños soldados.
- Principales víctimas de las guerras locales.

Según el Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación español, las zonas de origen de la migración internacional de esta juventud pertenecen a una de las áreas más empobrecidas del planeta con más de la mitad de la población subsahariana sobreviviendo con menos de un dólar al día. Actualmente, esta parte de África está sometida a una guerra liderada por estados europeos (encabezado por Francia) y EEUU en contra del supuesto “terrorismo islámico” aunque la realidad es una nueva redefinición del continente africano a través del imperialismo neocolonial en busca de recursos

⁷⁹ De Hass, H. (2006). The internal dynamics of migration processes: a theoretical inquiry. *The Journal of ethnic and migration studies*, 36 (10), 1587-1617. Recuperado de <http://www.heindehaas.com/Publications/de%20Haas%202010%20JEMS%20the%20internal%20dynamics%20of%20migration%20processes.pdf>.

⁸⁰ Desgraciadamente la inestabilidad política y el linchamiento que han sufrido los subsaharianos por las tropas rebeldes en Libia ha provocado una huida desesperada en pateras rumbo a Italia engrosando la lista trágica de los muertos tragados por el mar.

naturales⁸¹ para tener cobertura necesaria interviniendo militarmente y controlando las fuentes. Es evidente que es más fácil enaltecer los valores libertadores que pretende defender un Occidente en la “UVI” que se esconde detrás de sus ignominiosas manipulaciones mediáticas e informativas. En 1954, Cheikh Anta Diop⁸² refleja en su libro “Naciones negras y cultura” que “... colmo de cinismo, se presentará la colonización como un deber de humanismo, invocando la misión civilizadora de Occidente cuya dura tarea consistiría en elevar al africano al nivel del resto de los hombres. A partir de ese momento el capitalismo se encuentra a sus anchas y podrá ejercer la explotación más despiadada al abrigo de pretextos morales...”

Por consiguiente, estos menores han pasado por situaciones de grandes tensiones y pérdidas en cuanto a referentes familiares sometidos además, a la manipulación de redes de trata de seres humanos. Existen sectores sociales que sobreviven a situaciones de fuerte precariedad y entre las víctimas más destacables son las niñas especialmente nigerianas.

La feminización de los mena: el caso de las niñas nigerianas

Y empieza este capítulo con una pregunta importante: ¿Se trata de un proceso migratorio o bien la llegada de estas niñas se inscribe en asuntos de trata?

La literatura sobre esta feminización del fenómeno de MENA es incipiente sobre todo si le añadimos asuntos de trata de seres humanos. En efecto, la mayoría de las menores son privadas de ciertos derechos sociales y en determinadas circunstancias están sometidas a violaciones y prostitución forzosa. Por lo cual más que un proceso migratorio, su llegada en general responde a la dinámica mundial de explotación sexual organizada por redes delictivas que operan tanto en África como en Europa. Aunque al principio estas “candidatas” participan en un proceso migratorio en las que creen que van a trabajar legalmente y mandar remesas, la realidad es que las redes de mafia les impiden retornar en su país durante el trayecto obligándolas a seguir atrapadas en Marruecos en condiciones infrahumanas hasta zarpar en una patera. Es en este momento que se darán cuenta que sus vidas están ligadas a un “conexión man”⁸³ que decidirá sobre ellas.

A nivel Europeo, se han dictado una serie de decisiones marco y directivas referentes a esta materia como son la Decisión marco del Consejo de 19 de julio de 2002 sobre la

⁸¹ Malí y Níger poseen inmensos recursos naturales además del uranio, como oro, diamantes y otros minerales estratégicos además de petróleo y gas.

⁸² Cheikh Anta Diop ([29 de diciembre](#) de [1923](#) - [7 de febrero](#) de [1986](#)) fue un historiador, antropólogo, físico nuclear y político [panafricanista](#) [senegalés](#) que estudió los orígenes de la [raza humana](#) y la cultura [africana](#).

⁸³ Intermediario que controla y organiza la vida de las personas que esperan zarpar en una embarcación.

lucha contra la trata de seres humanos, la Decisión marco del Consejo de 22 de diciembre de 2003 sobre la lucha contra la explotación sexual de niños y pornografía infantil, la Directiva del Consejo 2004/80/CE, de 29 de abril en relación a la compensación de víctimas de delitos y sobre permiso de residencia concedido a ciudadanos de terceros países que sean víctimas de trata de seres humanos o que hayan sido sometidos a alguna acción para facilitar la inmigración ilegal. Finalmente, en el año 2005, se firmó la Convención del Consejo de Europa contra el tráfico de seres humanos y se aprobó también un Plan de la Unión Europea sobre mejores prácticas, normas y procedimientos para luchar contra la trata de seres humanos y prevenirla. A nivel nacional, la ley de extranjería ha sido modificada y ahora contempla la protección de personas víctimas de explotación sexual. Aún así nos topamos con la realidad. Así, de acuerdo con el protocolo de Palermo⁸⁴, los y las menores deben estar protegidos y protegidas eficazmente contra todo tipo de abusos, especialmente la trata de seres humanos.

Es sabido que las redes delictivas de África Occidental están integradas total o parcialmente por ciudadanos y ciudadanas de los países de esta parte de África. Desde un punto de vista demográfico y económico, esta región está dominada por Nigeria con 125 millones de habitantes y 250 comunidades étnicas contabilizando además 450 lenguas⁸⁵. Hay que destacar la importancia de sus recursos minerales y petrolíferos, siendo el sexto productor de petróleo del mundo. Es una República federal compuesta de treinta y seis estados y de un territorio federal, la capital Abuja; pero la inestabilidad política⁸⁶ así como la pobreza y la corrupción endémica de los países de la región, obligan a muchas personas oriundas de la misma a abandonar sus lugares de origen para dirigirse principalmente a Europa en busca de una vida mejor. A pesar de la pobreza, la educación tiene mucha importancia pues se la reconoce como un motor de ascensión social. Paradójicamente, el gasto en educación es de 0,6% del PIB y la escolarización en tercer



⁸⁴ Protocolo para prevenir, reprimir y sancionar la trata de personas, especialmente mujeres y niños, que complementa la Convención de las Naciones Unidas contra la Delincuencia Organizada Transnacional.

⁸⁵ Las principales son, los Haoussas y los Peuls, establecidos en el norte del país, los Yorubas en el suroeste y finalmente los Ibos en el sur-este de donde suelen proceder las menores nigerianas. Nigeria es la cuna del bantú caracterizándose por ser un espacio multiétnico y multilingüístico impresionante siendo las lenguas de la familia congo-nigerianas las más destacables. Pero, la lengua oficial de las administraciones nigerianas es el inglés aunque el haoussa el ibo y el yoruba sean utilizadas en casi todo el país, además del “pidgin english” fruto del sincretismo lingüístico.

⁸⁶ Hay que sumergirse brevemente en los meandros de su historia para entender este país, colonizado principalmente por la corona británica en el siglo XIX, instaurando un protectorado en el sur en 1885 y dividiendo el territorio tan solo con un cartabón. Por otra parte, Reino Unido adoptó un sistema de administración indirecta -Indirect rule- dejando el poder entre manos de jefes locales que podían manipular a su grado. A su independencia en 1960, Nigeria ha sido y sigue siendo gobernado por el ejército militar que apostaron por el federalismo del país para poder controlar mejor todas las comunidades étnicas y mantenerles en un despotismo sin precedente, acompañados a veces de genocidios recordar la masacre de un millón de personas en Biafra en 1967 y 250000 Ogoni entre 1993-1995.

grado de 10,2%⁸⁷. La mayoría de la juventud se ve obligada a abandonar la escuela para ayudar a su familia mediante un trabajo u otras prácticas más peligrosas. A la diferencia de los MENA varones, las menores tienen como principal expectativa su deseo de estudiar esforzándose para aprender cuanto antes la lengua del país receptor y por ende seguir una formación reglada. Su espíritu de supervivencia es tal que muchas de ellas consiguen por lo menos sacarse el graduado escolar y seguir formándose.

Cuantificación del fenómeno

Desde un punto de vista cuantitativo, es muy difícil obtener datos fiables. Rechea & Giménez-Salinas (2003) hablan de dificultad de demostrar empíricamente la cuantificación de las víctimas de la explotación sexual y aún más con las menores subsaharianas. Están atraídas con la promesa de que en Europa trabajarán como modelos o como empleadas domesticas o bien, que se les ofrecerá la oportunidad de estudiar. Debe señalarse que este fenómeno ha repercutido en el incremento de los ingresos de niñas nigerianas en los centros de protección de menores, pero las cifras aún no son significativas pero sí suficiente para empezar a plantear nuevos procedimientos de acogida y entender esta llegada desde otra perspectiva. Según Médicos Sin Fronteras (MSF), el 39% de las mujeres subsaharianas entrevistadas por dicha organización reconocieron haber sufrido algún tipo de agresión, evidentemente entre ellas las menores. Las niñas y mujeres jóvenes se ven expuestas a todo tipo de violencia y abusos durante el trayecto migratorio y a su llegada a Marruecos. Dentro del seguimiento⁸⁸ realizado por MSF, pocas de ellas se atreven a hablar de las agresiones padecidas y mucho menos denunciarlas. En los últimos años, según distintas fuentes, tales como, Khachani (2008) y Monzini (2008)⁸⁹, las rutas de contrabando y de explotación sexual se han convertido en negocios transfronterizos.

En efecto, un fenómeno muy extendido y destacado en Nigeria, es la existencia de un tráfico basado en la esclavitud infantil, en virtud del cual las menores nigerianas son enviadas a países vecinos o fuera del continente. Según informes de la asociación nigeriana Women Trafficking and Child Labour Eradication Foundation (WOTCLEF)⁹⁰,

⁸⁷ Recuperado de <http://www.ikuska.com/Africa/Paises/nigeria.htm>

⁸⁸ MSF (2010). Violencia e Inmigración, Informe sobre la inmigración de origen subsahariana en situación irregular en Marruecos. Septiembre 2005. Recoge los datos sobre las consecuencias médicas de la violencia ejercida contra los migrantes subsaharianos desde el año 2003 y los agentes causantes de las mismas en el marco de las actividades de MSF.

⁸⁹ UNODC (UNITED NATIONS OFFICE ON DRUGS AND CRIME) (2010). Smuggling of migrants into, through and from North Africa. Vienne. P ° 19. Recuperado de <http://www.unodc.org/pdf>.

⁹⁰ WOTCLEF es una Organización No Gubernamental (ONG), que fue iniciada y fundada en 1999 por Amina Titi Atiku Abubakar, esposa del Vicepresidente de la República Federal de Nigeria. Se ha comprometido a construir una coalición internacional que restaura la dignidad humana a través

cada año, aproximadamente 800.000 personas, principalmente mujeres y niñas son víctimas de trata a nivel nacional e internacional, algunas son tan jóvenes como de 12 años de edad. WOTCLEF subraya que,

... muchos menores son golpeados y asesinados, otros mueren de muerte espiritual y emocional convencido que sus vidas no tienen valor. (Recuperado de <http://www.wotclef.org/>.)

Según UNODOC⁹¹ Nigeria es uno de los principales país de origen, tránsito y destino para el tráfico de seres humanos mientras que UNICEF apunta que cada año, unos 200.000 menores procedentes de África Occidental y Central caen en las redes de trata y esclavitud infantil. A partir de los años noventa, dichas redes nigerianas se han mostrado proclives a elegir el continente europeo como base de sus actividades delictivas, entre ellas, el proxenetismo y la prostitución forzosa. Además, EUROPOL⁹², afirma que el número de víctimas traficadas ha aumentado en los últimos cinco años en la Unión Europa. Estas organizaciones mafiosas mantienen a las víctimas en situación de esclavitud, coaccionándolas y amenazándolas, tanto ella como a sus familiares en los países de origen, a través de distintos métodos (Rechea y Giménez-Salinas 2003).

Este nuevo perfil de MENA, cuestiona las propias leyes de protección y de lucha contra el tráfico de seres humanos pero es una realidad que viene a tocar a la puerta de Europa y aunque haya muchas administraciones públicas y privadas concienciadas, este tema no deja de ser preocupante. Esta “nueva generación de MENA” casi inexistente antes, viene sacudir el circuito de protección y la forma de llevar a cabo las intervenciones psicosociales con ellas. El caso de las menores subsaharianas merece una atención especial vista la carga emocional y el nivel de sufrimiento que han padecido. El acceso a este colectivo resulta muy difícil siendo herméticas y desconfiadas con el sistema de protección de menores. De hecho, algunas están tan coaccionadas que acaban escapándose y contactan con su red que la ha llevado hasta aquí puesto que las redes mafiosas ejercen un alto control y coacción sobre ellas.

Según las fuentes consultadas, las MENA subsaharianas explotadas sexualmente no disponen de documentación, o bien se les ha falsificado la

principalmente de la educación. WOTCLEF se dedica a la erradicación de la trata de personas, trabajo infantil y abusos violentos de los derechos de las mujeres.

⁹¹ United Nations Office on Drugs and Crime, in, *Trafficking in Persons. Global patterns*, 2006.

⁹² EUROPOL es la Agencia Europea de Aplicación de la ley que tiene por objeto mejorar la eficacia y la cooperación de las autoridades competentes de los Estados miembros en la prevención y la lucha contra el terrorismo, el tráfico ilícito de estupefacientes y otras formas graves de delincuencia organizada.

documentación y constan como mayores de edad, con edades a partir de los 20 años. (UNICEF, 2009: 52)⁹³

Por ello hay que establecer un protocolo de entrevista en un clima de empatía para que las menores puedan percibir nuestra voluntad de ayudarla tratando de no considerarla para empezar como víctima de trata siendo incomodo sentirse como tal (y si llegan a verse como víctima que no es el caso de nuestras entrevistadas). Conociendo el constructo cultural y cultural de las menores nigerianas, hay que enfocar las entrevistas desde una perspectiva constructivista y holística puesto que no se puede entender el fenómeno migratorio de estas niñas sin entender sus creencias y su vivencia en su país de origen. Por lo tanto, sin caer en el relativismo cultural hay que limar el abismo que puede surgir entre el concepto cultural de la persona entrevistadora y el concepto cultural de las entrevistadas. Deben saber que somos consciente que están bajo “un hechizo” y por ende hay que “negociar” la protección institucional versus protección sagrada desde perspectivas interdisciplinarias aunque no sea fácil convencerlas a que acepten nuestros mecanismos de intervención ya que su propio alma se resume en vellos púbicos, una braga manchada de menstruación o un trocito de uñas que queda en posesión del sacerdote brujo hasta que pague su deuda oscilando entre 10000 a 40000 euros manteniéndola en estado de esclavitud.

Las “esclavas” del siglo XXI: protección institucional versus protección sagrada

La magia negra es un medio eficaz para someter a niñas con un nivel de alfabetización bajo pues son fáciles de manipular y pierden el sentido del “ser” ya que son propiedad de alguien.

« Lorsqu’elles sont vendues, elles doivent prendre part aux rites magiques *juju*, au cours desquels elles promettent qu’elles ne révéleront pas l’identité de leurs trafiquants et de leurs mères maquereles à la police et qu’elles payeront leurs dettes sans broncher. Les pratiques *juju* sont des rites de magie noire au cours desquels des vêtements intimes sont enlevés, des tissus et des fragments du corps et des fluides corporels (par exemple des poils pubiens, des cheveux, des ongles et du sang menstruel) sont prélevés sur les femmes et placés dans un lieu saint. [...]. Ces rites sont d’une grande importance pour les victimes car elles sont profondément convaincues que le mauvais sort s’abattra sur elles et sur leurs familles si elles ne remboursent pas leurs dettes » (Aghatise, 2005 :140)⁹⁴.

⁹³ UNICEF. (2009). Ni ilegales, ni invisibles. Realidad jurídica y social de los menores extranjeros en España. Etnia Comunicación.

⁹⁴ La traducción es nuestra: Cuando las venden, deben participar en ritos mágico *juju* en el que prometen que no revelará la identidad de los traficantes y de las “madames” a la policía y, que tendrán que pagar sus deudas sin pestañear. Las practicas *juju* son ritos de magia negra en el que se les quitan ropa íntima, fragmentos de tejidos, del cuerpo y de los flujos corporales (por ejemplo, el vello púbico, el pelo, las uñas y la sangre menstrual) para colocarlos en un lugar santo [...]. Estos ritos son de gran

La migración femenina responde a una dinámica de desplazamiento del propio sistema migratorio africano pero se diferencia en su forma de llevar a cabo su propio destino. Ser mujer o “mujer del ser” refleja un cuestionamiento sobre la condición humana y su apoderamiento sobre “Ellas” utilizando mecanismos desde las coacciones mentales hasta las físicas. La “mujer del ser” refleja su condición envilecedora debido al sistema patriarcal que domina en el mundo junto con el capitalismo que en definitiva uno como el otro son seres-proxenas, estados-proxenas que les conducen a la prostitución.

En el caso de las menores nigerianas son en general las propias mujeres establecidas en Europa que organizan el viaje utilizando a los hombres en las diferentes etapas del recorrido. Schloenhardt (2002) ha identificado hasta ocho tipos de empleo dentro de la actividad de estas organizaciones siendo las principales, las citadas abajo:

- **Los inversores**, quienes invierten dinero en la operación de transporte y supervisan la organización al completo y sus actividades.
- **Los captadores**, que actúan de intermediarios entre los “clientes” y la organización y son piezas claves para la organización y su supervivencia. Ellos suelen recoger el dinero de los clientes en los lugares de origen y destino y trabajan ocasionalmente con la organización, sin estar permanentemente vinculados.
- **Los transportadores**, encargados de asistir a los inmigrantes cuando abandonan el país de origen y también recoger a los clientes en los países de destino (aeropuerto, puerto, etc.).

Así, es difícil escaparse de esta espiral: someten a las niñas a una segunda ceremonia “jújú” falsa justo antes de zarpar en una patera, amenazándolas de brujería si no cumplen con sus promesas que las encadenarán a lo que será su verdadero destino: la prostitución. Hay que saber que las redes nigerianas se caracterizan por su estructura de clan lo que incrementa sus acciones y su extensión al nivel macro; están organizadas de tal forma que las menores que llegan a España no pueden contactar con la “mami/madame” ya que nunca están en la misma ciudad que su proxeneta, para eso están los informantes que saben perfectamente donde localizar a las niñas aunque estén bajo protección tutelar del estado español.

Todas las menores que hemos conocido proceden del estado de Edo en la parte meridional de Nigeria siendo Benin City su capital y, esta zona geográfica se caracterizaba por ser el centro de trata de esclavos en el siglo XVIII. El vudú es la práctica religiosa dominante que reconoce la existencia de un dios supremo quien creó el

importancia para las víctimas porque están profundamente convencidas de que la mala suerte caerá sobre ellas y sus familias si no paga sus deudas.

⁹⁵ Recuperado de 2013 en, <http://rsa.revues.org/404>.

universo y deidades menores (los “Loas”) que son los guías en sus vidas. En esta cosmogénesis animista, la muerte es la separación del cuerpo como elemento material y, del alma inmaterial por ende eternal y trascendental. El alma, del latín *anima* designa a los seres dotados de movimientos y por consiguiente si se les roba este principio a las personas, se encontrarían con un cuerpo vacío es decir, un muerto vivo. Las organizaciones mafiosas irrumpen en la paz interior de las personas utilizando estas creencias para esclavizar a estas niñas que temen ser condenadas a vivir enfermas sin vínculo ninguno tanto con su pasado como con su futuro. En definitiva, aunque estén en Europa protegida por el estado, la protección sagrada reviste una importancia vital para ellas y hasta que no pague su deuda no descansará hasta recuperar su alma.

Así, se confunden hasta los conceptos tan básicos como el tema de la minoría de edad: ellas se ven como mujeres para poder ejercer de prostituta y pagar su deuda cuanto antes mientras que nosotros le devolvemos a una realidad indiscutible relacionada con las etapas cognitivas de la adolescencia, por consiguiente menores de edad sujetas a protección.

Conclusiones

En definitiva, la llegada de MENA en general responde al mercader internacional del capitalismo siendo explotadas, explotados sexualmente y laboralmente durante el viaje y, después en el continente europeo. Hoy en día, surge una conciencia colectiva para erradicar la trata de seres humanos pero sigue siendo una lacra que se nos escapa de las manos. Existe un arsenal de leyes que protegen a las víctimas pero falta cooperación con países como Nigeria que es uno de los estados signatarios de la Convención de los Derechos Del Niños y miembro de la Commonwealth; como tal debe respetar la Declaración de Principios de dicha Mancomunidad firmada en Singapur en 1971 y ratificada en la Declaración de Harare de 1991. En términos generales la Declaración reconoce la importancia de la democracia, el respeto a los derechos humanos y a la igualdad entre hombres y mujeres. Sin embargo las menores nigerianas entrevistadas denuncian las vejaciones, los malos tratos que han sufrido en su país y durante el trayecto insistiendo además que numerosas compatriotas siguen atrapadas en Marruecos en condiciones infrahumanas, esperando zarpar en una patera rumbo a Europa.

Los estados en general deben salir de esta nebulosa capitalista y de esta ceguera mental que arruina la vida de seres que desean vivir y no sobrevivir más aún si proceden de países empobrecidos y no pobres. Uno de los valores de la interculturalidad es la descentración es decir ser capaz de penetrar el sistema de valores de la otredad, por ende tenemos que conseguir adentrarnos exhaustivamente en el re-conocimiento del “otro” para ser “nos-otro/as” y limar el abismo entre el “otro extranjero” y “nosotros”. ¿A caso nos gustaría inducir a nuestras niñas a ejercer prostitución para ayudar a la economía familiar? Cuando nos referimos a la esclavitud nuestro pensamiento viaja en los

meandros de la historia para recordar momentos trágicos de este hecho ignominioso pero nunca nos paramos a pensar que la trata es esclavitud ya que es una situación por la cual una persona es propiedad de otra.

En definitiva no cabe duda que tenemos que seguir investigando sobre el fenómeno migratorio de los y las MENA pues aunque existen trabajos realizados sobre el mismo, la realidad demuestra que una “nueva generación” de menores MENA sale de la invisibilidad y por consiguiente conviene seguir indagando este fenómeno migratorio en sus diferentes vértices.

Referencias Bibliográficas

- Convención de los Derechos del Niño. Recuperado de: http://www.unicef.org/mexico/spanish/mx_resources_textocdn.pdf
- De Hass, H. (2006). Sistemas migratorios en el Norte de África: evolución, transformaciones y vínculos con el desarrollo. Recuperado de: http://meme.phpwebhosting.com/~migracion/rimd/coleccion_america_latina/migracionY_desarrollo/c6.pdf.
- De Hass, H. (2008). The myth of invasión, the inconvenient realities of migration to Europe: The third world quartely, 29 (7), 1305-1322. Recuperado de: <http://www.heindehaas.com/Publications/de%20Haas%202008%20-%20inconvenient%20realities.pdf>
- Diario Oficial de la Unión Europea. (2007). Tratado de Lisboa. Recuperado de: de http://www.boe.es/legislacion/enlaces/documentos/ue/Trat_lisboa.pdf
- Lutterbeck, D. (2006). Policing Migration in the Mediterranean. *Mediterranean Politics*, 11 (1), 59-82.
- MSF. (2010). Violencia sexual y migración, la realidad oculta de las mujeres subsaharianas atrapadas en Marruecos de camino a Europa. Recuperado de: <http://www.atrapadosenmarruecos.org/doc/violencia-sexual-y-migracion-2010.pdf>
- Rechea Alberola, C y Giménez-Salina Framis, A. (2003). Una aproximación al tráfico de mujeres con fines de explotación sexual en España. *Cuadernos de Política Criminal*, N°80. Universidad Complutense. Madrid. pp. 310.
- Schloenhardt (2002). En CESEDEN (Centro Superior de Estudios de la Defensa Nacional, 2009). *Visión española del África subsahariana: seguridad y defensa*. Ministerio de defensa. Madrid, pp. 132.
- UNICEF (2009). Ni ilegales, ni invisibles. Realidad jurídica y social de los menores extranjeros en España. *Etnia Comunicación*. Pp. 154.

UNODC (United Nations Office On Drugs And Crime) (2010). Smuggling of migrants into, through and from North Africa. Vienne. Pp. 74.



40. CAMINO A EXCLUSIÓN

RELACIONES ENTRE EL FRACASO Y ABANDONO ESCOLAR Y LOS PROCESOS DE EXCLUSIÓN SOCIAL SEVERA

A-Beatriz Pérez-González

Gabriel Robles Gavira

Introducción

Exclusión es un lugar que cada vez está más frecuentado en nuestras sociedades porque mantiene un ritmo constante de viajeros. La utilización del término viajero es en este caso consciente, porque, como cuenta Paul Bowles:

"La diferencia entre un turista y un viajero reside en que cuando un turista llega a un sitio sabe exactamente el día que partirá. El viajero, sin embargo, cuando llega a un lugar, no puede saber si acaso se quedará allí el resto de su vida" (El cielo protector)

Ese es el gran problema de estas personas, que no saben cuando saldrán de Exclusión. Es un lugar al que se llega después de un largo viaje, que puede surgir o inspirarse desde muchos orígenes y por diversas causas. Es un viaje que también está lleno de paradas, que pueden ser una oportunidad de mejora o el impulso imparable a su destino de exclusión.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

En este trabajo se plantea que uno de los puntos de partida o paradas importantes en el camino, entre otros muchos son: el absentismo, el fracaso escolar y el abandono escolar. El objetivo de esta investigación es tratar de mostrar y demostrar las relaciones causales entre estos conceptos y por tanto la presencia y conjunción de los mismos. Por una parte, el absentismo, fracaso y el abandono escolar, y por otra, el concepto de exclusión social. Esta conjunción de rasgos definiría un nuevo carácter del fenómeno descubriendo quizá más claramente zonas ocultas en los análisis habituales.

El fenómeno de la exclusión ha cambiado de una sociedad donde predominaban relaciones de desigualdad y subordinación vertical, a una sociedad donde tiende a predominar una nueva lógica de polarización en términos de dentro/fuera. Además, a la relajación de los sistemas de cobertura del Estado del Bienestar se une la profunda crisis económica internacional que está sufriendo el sistema capitalista. Esto implica entre otros aspectos, profundizar en la brecha de un nuevo conjunto de colectivos excluidos, o en la ruptura de ciertos parámetros básicos de integración social, situando en las zonas de

vulnerabilidad a una variedad amplia de grupos sociales¹. Las Personas Sin Hogar representarían un caso extremo dentro de la exclusión social.

Metodología

Seguramente, para abordar la problemática que busca esta investigación lo metodológicamente idóneo sería haber realizado un estudio longitudinal con una muestra de niños/as y/o adolescentes absentistas que hayan tenido episodios de fracaso escolar que cursasen en un abandono del sistema educativo antes de concluir sus estudios. A continuación; ¿se procedería a un seguimiento en el tiempo?, para comprobar que estos niños/as han terminado integrándose en la subclase de las Personas sin Hogar. Una mirada retrospectiva de estas Personas sin Hogar nos daría pistas de cuáles han sido los factores de riesgo presentes y los más comunes entre ellos. Por otro lado, qué sucesos vitales estresantes, han provocado fracturas en sus recorridos vitales como para que hayan condicionado su llegada al mundo de la exclusión. Y, por último qué sinergias, entre los factores de riesgo temprano, sucesos vitales estresantes y trayectorias vitales, han hecho que estas personas terminen engrosando las filas de la exclusión social severa.

Posiblemente, dentro de 20 años estaremos en condiciones de completar ese estudio longitudinal con el seguimiento de los niños/as y jóvenes que actualmente están incluidos en los Programas de Prevención del Absentismo y el Fracaso Escolar en Cádiz. Sin embargo, hasta ese momento, esta investigación pretende acercarse desde un abordaje indirecto a un fenómeno muy complejo, por la presencia, tanto de condicionantes sociales como individuales. Primero, comparando los factores de riesgo de uno y otro fenómeno y para encontrar sus procesos comunes. Segundo, profundizando en el fenómeno de los Sucesos Vitales Estresantes, que han podido marcar una y otra trayectoria. Aunque se puede pensar que un adolescente es demasiado joven para haber pasado por sucesos muy estresantes en su vida, esto no es así. En investigaciones sobre las personas sin hogar, se comprueba, como ya, en los primeros años de vida, estos niños y niñas han sufrido: malos tratos, problemas de drogas en los padres, abandono del menor, abandonos del hogar por los padres, orfanato, fugas del hogar².

Un primer paso sería definir las poblaciones de estudio. Primero, desde el campo de la educación, recordar que se considera absentismo a la falta de asistencia regular y continuada del alumnado de educación básica y obligatoria a los centros docentes donde se encuentran escolarizados sin motivo de enfermedad o causa mayor que lo justifique³. Seguidamente, el fracaso escolar se basaría en las dificultades para alcanzar los objetivos marcados por el sistema educativo. Por último, el abandono⁴, que sería el efecto final del proceso, y la menos deseable, la retirada del sistema educativo del individuo (Fernández, Mena y Riviere, 2010: 19-20).

Por otro lado, el concepto de exclusión social, definido éste como: todas aquellas personas/ colectivos/ familias, que en algún sentido, se encuentran fuera de las oportunidades vitales que definen una ciudadanía social plena en las sociedades contemporáneas. Se trata de procesos sociales, que adoptan diversas fases e implican limitaciones en el nivel de participación ciudadana y en la factibilidad del acceso a los recursos sociales. Conlleva estados anímicos de pérdida de identidad, infravaloración personal y desmotivación vital. Comprende privación del ejercicio de derechos sociales básicos. Puede recorrer la trayectoria vital de un individuo/familia a lo largo de su vida y ser un estado permanente. Dentro de la gran variabilidad de situaciones de vulnerabilidad y riesgo social que existen, se optará por delimitar al colectivo de estudio a través de la clasificación A (Sin Techo) de ETHOS⁵ (Tipología europea de sin hogar y exclusión residencial).

Para comparar los datos y sacar las conclusiones pertinentes el estudio se centrará en la Encuesta a las Personas sin Hogar de 2012 del Instituto Nacional de Estadística⁶. También se consultarán otras encuestas del INE que pudieran estar relacionadas con esta problemática, como la Encuesta de Condiciones de Vida. El ámbito de la exclusión presenta más dificultades en el momento de encontrar series de encuestas específicas en las que se pueda apreciar una evolución y hacer comparaciones. Se hace necesario por tanto recurrir a datos que, de forma indirecta, nos den pistas sobre las implicaciones de los dos fenómenos.

No ocurre así en el campo de la educación, que sí presenta series de datos con más largo recorrido y de diferentes instituciones. Para este caso, se pueden encontrar series y datos sobre fracaso y abandono escolar en el INE, la Encuesta de Transición Educativo-formativa e Inserción Laboral (ETEFIL), pero también, en los informes PISA, en el Sistema Estatal de Indicadores de Educación, etc. La educación, al ser un cimiento y una preocupación básica para nuestra sociedad, para la economía y el Estado, ha recibido más atención y desde hace más tiempo que otros problemas, que se han manifestado a la luz pública recientemente.

Por otro lado, a escala local, disponemos de los datos del Programa de Absentismo Escolar y del Centro de Acogida Municipal de la Delegación Municipal de Asuntos Sociales del Ayto. de Cádiz. También se llevarán a cabo entrevistas al personal de los distintos servicios. El objetivo es enlazar las dos fuentes de datos de poblaciones diferentes con la experiencia a lo largo de más de una década de intervenciones en los dos programas. Estas entrevistas armarán una transición entre ambas series de datos y aportarán un enfoque cualitativo a la investigación. La siguiente tabla muestra los datos totales de los niños/as incluidos en el Programa.

	Curso 2012/13	Curso 2011/12	Curso 2010/11	Curso 2009/10	Curso 2008/09

Total de Casos Intervenidos	103	86	87	124	170
Nº de Casos derivados durante el curso	69 (67%)	63 (73%)	55 (63%)	74 (60%)	77 (45%)
Nº de casos derivados de años anteriores	34 (33%)	23 (27%)	32 (37%)	50 (40%)	93 (55%)

Tabla 1. Fuente: Memoria del Programa de Absentismo Escolar 2012/13. Delegación Municipal de Asuntos Sociales. Ayto. de Cádiz

Algunos datos sobre el problema de la exclusión

Durante el año 2011, España se había situado de nuevo por encima del 34% en el Índice de Gini⁷, entre los países más desiguales de Europa. Esta situación queda reflejada en que es el país europeo que mayor distancia refleja entre el 10% de la población más rica y el 10% de las personas con las rentas más bajas. Es decir, ese 10% de la población más pobre tenía una participación del 1,6% de los ingresos. Mientras, la población más rica, tenía acceso a casi un 25% de la renta. Los datos entre 2004 y 2011 muestran como la décima parte de las personas más pobres han reducido su participación en la renta total en un 38,5%. Sin embargo, el 10% más rico, ha visto aumentar, aunque sea ligeramente, su renta en un 2,5%⁸. Como consecuencia de todo lo anterior, en pocos años España ha pasado de encontrarse entre los puestos 9 y 10 en el Índice de Desarrollo Humano de la ONU a los puestos 22-23.

En España, la tasa de pobreza⁹ ha llegado a superar el 21%, con determinados sectores de población, como las familias numerosas y monoparentales y los hogares con una persona mayores de 65 años donde la pobreza ha alcanzado niveles del 40%. Las Encuestas sobre Condiciones de Vida¹⁰, de 2009 a 2012, confirman una propensión creciente en la tasa de pobreza, pasando del 19,5%, al principio del periodo, al 21,1%.

En cuanto al desempleo¹¹, los datos y las tendencias no permiten ser muy optimistas. El nivel de paro juvenil se ha situado en el 50%. En más de un millón y medio de familias nadie tenía trabajo en España. Los parados de larga duración¹² han pasado del 23,7% en 2007 al 48,2% en 2011, se duplicaron. Para terminar, el sistema de protección al desempleo ha reducido su cobertura de cerca del 80% al 63,4% en 2012.

Cáritas, por ejemplo, ha pasado de atender 350.000 personas en 2007 a llegar a más de un millón en 2011. En el año 2012, se atendieron a cerca de 23.000 personas en centros asistenciales de alojamiento y restauración. La mayor parte de estas personas eran ~~son~~ hombres, menores de 45 años y españoles. El 50% de estas personas se han

contabilizado en Cataluña, Madrid y Andalucía y son las únicas Comunidades Autónomas que sobrepasaron el 10%. Cerca de la mitad lleva más de 3 años viviendo en la calle y también la mitad tiene hijos. En cuanto a las causas que provocaron su situación, 9 de cada 10 lo achacan a tres motivos: la pérdida de trabajo (45%), no poder pagar el alojamiento (26%) y la separación de su pareja (21%)¹³.

En el caso de Cádiz, durante el año 2012, fueron atendidas 840 personas, según datos de la Memoria del Centro de Acogida Municipal. De éstas, más de ochocientas personas, pernoctaron un total de 6.595 días en el Centro. Por otro lado, el Centro de Día “Luz y Sal”¹⁴ atendió a 121 personas.

La exclusión social severa tiene nombre de varón. El 90% de las personas que pasan por ambos recursos son hombres. Esta relación es constante desde hace varios años. El número de parejas es muy reducido, poco más de 10, apenas apreciable. Casi todos y todas son españoles, y el resto, se reparte entre toda una gama de nacionalidades de todo el mundo, pero sobre todo europeos. Estos datos se mantienen para las dos instituciones. No obstante, el trabajo de “Luz y Sal” se basa en un proceso integral a largo plazo para modificar valores, actitudes y comportamientos de cara a una integración total y estable. En este caso, iniciaron un proceso de valoración 73 ciudadanos y se trabajaron procesos de larga estancia con 21 ciudadanos.

Generalmente, son personas con un nivel de instrucción y educativo bajo (alrededor del 70%), y por tanto su carrera laboral ha estado asociada a empleos de baja cualificación, que son los más vulnerables ante la crisis. No tiene ingresos o, si existen, son muy reducidos y se limitan a las Rentas Mínimas de Inserción, Salario Social, Pensiones No Contributivas, Renta Activa de Inserción, etc. Carecen de redes sociales de apoyo y recursos. Otro aspecto muy importante es su estado de salud, un 25% de las personas que pasan por el CAM tienen problemas serios de salud, ya sean enfermedades graves o crónicas. Las más frecuentes están relacionadas con la salud mental y las secuelas del consumo abusivo de drogas.

Dimensiones del fenómeno

El fenómeno de la exclusión social y el del fracaso escolar es consecuencia de una multiplicidad de factores que actúan de forma interrelacionada. Requiere de una interpretación que conecte las esferas relacionadas con la persona, sus relaciones y redes sociales, con la cultura en la que está inserta, y por último, y más importante, con las estructuras de desigualdad económica. Para situarnos en el contexto de la exclusión de las PSH, del absentismo y del fracaso escolar de estos jóvenes nos centraremos en estas tres dimensiones y se adaptarán al contexto de la ciudad de Cádiz, por ser nuestro ámbito de estudio y trabajo. Sin embargo, no es óbice, que se tengan presentes las tendencias generales como referencia para anticipar posibles escenarios futuros y cambios en los perfiles y las dinámicas de la exclusión.

El siguiente cuadro muestra las causas, variables influyentes y cuáles pueden ser los desencadenantes de una situación de exclusión social severa. Seguramente, existen muchos más factores y desencadenantes de la situación de Sin Hogar pero para el presente estudio, este cuadro refleja con suficiente exactitud las variables que nos podemos encontrar en las situaciones estudiadas. Sobre todo, aquellas situaciones que relacionan fracaso y abandono escolar con las situaciones de exclusión social extrema.

DIMENSIONES/CAUSAS DEL SINHOGARISMO	FACTORES	DESENCADENANTES DE LA SITUACIÓN
ESTRUCTURALES	Desempleo/pobreza	Falta recursos económicos
	Culturales/raciales/étnicos	Cierre del mercado laboral
	Vivienda	Impago/Desalojo
RELACIONALES	Desestructuración familiar	Salida
	Situación relacional	Violencia
	Rupturas	Salida/aislamiento/soledad
INDIVIDUALES	Discapacidad/enfermedad crónica	Consecuencias de la enfermedad
	Dificultades/limitaciones de aprendizaje	Problemas socio-económicos
	Sucesos Vitales Estresantes	Trastornos psicológicos y deterioro físico y social

Tabla 2. Fuente: Observatorio Europeo del Sinhogarismo (2009). Elaboración propia

Resultados en relación a las dimensiones

Dimensión Estructural

Esta primera dimensión abarca aquellas situaciones que se pueden enmarcar dentro del espacio de la economía. Una parte importante de los estudios sobre la exclusión se concentran en la centralidad del empleo, es decir, su carencia como factor fundamental de los procesos de exclusión. La exclusión del empleo como causa de una serie considerable de otras carencias como la vivienda, educación, calidad de vida, etc. El trabajo es otro instrumento principal, y casi exclusivo, de inserción social.

Esta centralidad absoluta del empleo en nuestras sociedades tiene un matiz perverso. En las sociedades tecnológicas avanzadas la tendencia se dirige hacia sociedades duales. Las características de la sociedad informacional y postfordista superan la noción tradicional del trabajo y las condiciones laborales. Este nuevo modelo se encamina hacia un mercado y una sociedad dual. Por un lado, se precisa trabajadores altamente cualificados y preparados para las labores de diseño, programación, informatización, improvisación, creatividad, etc; pero, por otro lado, contrasta con otro tipo de trabajador poco especializado, con bajos niveles educativos, formativos y de cualificación, son fácilmente sustituibles e intercambiables, ya sea por trabajadores con condiciones más precarias, por robots o por sistemas automatizados¹⁵.

En esta situación, los niños/as y jóvenes con carencias educativas y formativas son candidatos privilegiados para engrosar las filas de la exclusión. La ausencia o deficiente escolarización representa la exclusión del sistema educativo y, por añadidura, la exclusión del individuo en el futuro en los ámbitos social y laboral¹⁶. Ya, en el Informe FOESSA del año 1998, se constataba que la tasa de desescolarización era más alta cuanto más grave se hacía la pobreza. De hecho, el atributo con más peso para la salida del sistema educativo es el origen social del alumno¹⁷. Según los resultados de PISA 2003, alrededor del 45% de los hijos de padres con ocupaciones manuales cualificadas y no cualificadas tienen un riesgo elevado de fracaso escolar. Al igual, se pueden apreciar similares tendencias en relación con el nivel educativo de los padres. El riesgo de fracaso escolar afecta al 63% de los hijos de padres sin estudios y al 46% de aquellos que sólo poseen el título de primaria. Observando los que sí abandonan la ESO, más del 75% son hijos de padres que no tienen estudios o han alcanzado la educación obligatoria. Según los datos, no existen muchas dudas: las diferencias en el rendimiento escolar pueden estar relacionadas con el origen social.

En el caso de Cádiz, para alumnos/as absentistas en riesgo de fracaso escolar la gran mayoría se sitúa en familias con bajo nivel educativo y de cualificación laboral. Prácticamente el 80% de los padres de los niños/as y adolescentes del programa poseen un nivel educativo bajo. El techo educativo se encuentra en la educación obligatoria. Similares porcentajes arroja la cualificación laboral. Suelen ser trabajadores manuales no especializados y una parte de los ingresos de la unidad familiar se complementa con ayudas desde los servicios sociales¹⁸.

Habría que arriesgarse a relacionar los datos anteriores con las cifras del ámbito laboral o, mejor dicho, del desempleo. Otra serie de datos interesantes de analizar y presentar son por tanto las tasas de desempleo y su relación con el nivel educativo. Huelga decir, e inmediatamente se comprobará, que el paro y el nivel educativo se relacionan de forma inversa. Es decir, a mayor nivel educativo menores tasas de paro. Por ejemplo, en el último trimestre del año 2012 de los cerca de 6 millones de desempleados que había en España, el 55% había llegado, como máximo, a los estudios de enseñanza obligatoria y a su vez está relacionado con el paro juvenil, que llegaba al 52%¹⁹.

También se produce un salto cuantitativo importante entre aquellos que tienen como techo educativo la ESO y son mayores de 31 años. Este grupo llegaba al 38% de los parados. El tramo de edad de los que están cerca de los 30 años y mayores de esa edad pueden ser consecuencia de la burbuja inmobiliaria y del crecimiento rápido y dependiente de un sólo sector productivo en España, extensivo en mano de obra pero poco flexible y versátil ante las turbulencias de la economía²⁰. Éste ha sido y será un gran riesgo, del pasado y de cara al futuro, por alimentar una economía en dos sectores productivos, la construcción y la hostelería, muy extensiva en mano de obra pero de baja cualificación, coyuntural y estacional. Ellos son los jóvenes que dejaron de estudiar ante un mercado de trabajo que ofertaba abundantes puestos de trabajo y demandaba requisitos de cualificación bajos. Los jóvenes dejaban de estudiar con un salario asegurado, se embarcaban en proyectos familiares y compraban casas. Ahora engrosan las filas del paro, tienen cargas familiares y corren el peligro de perder sus casas e incorporarse a las filas de la exclusión social.

También encontrarse en la calle y el nivel educativo está muy relacionado. En este caso, el 5,7% de las Personas sin Hogar en España no tienen estudios. En el lado opuesto, el 11,8% tiene estudios superiores y todo el grueso de los sinhogar se acumula entre estudios de primaria, 22,2% y secundaria, 60,3%²¹. Es decir, más del 80% de los excluidos graves sólo han llegado, como máximo, a la educación obligatoria.

Por otro lado, la edad media de abandono de los estudios fue de 15,5 años²². Han abandonado los estudios en secundaria. Esto es congruente con el mayor porcentaje de alumnos con problemas en Cádiz. Cerca del 65% de los casos se sitúan en secundaria y ese mismo porcentaje abarca a los alumnos/as entre los 14 y los 16 años²³. Es la edad a la que se produce el abandono de los estudios y prácticamente es idéntica a la edad de abandono de las Personas sin Hogar.

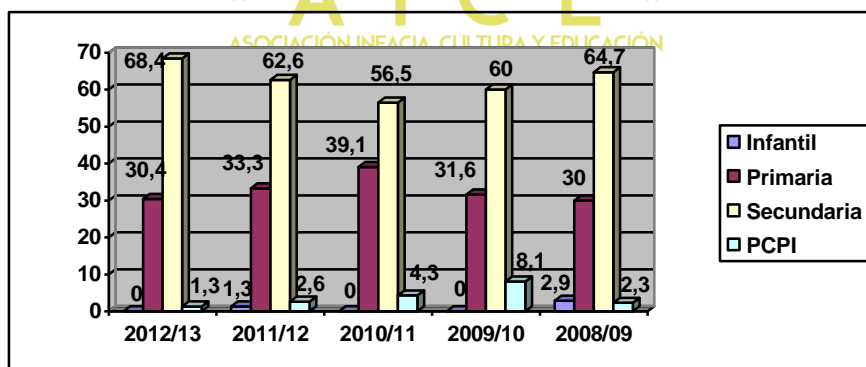


Figura 1. Fuente: Memoria del Programa de Absentismo Escolar 2012/13. Delegación Municipal de Asuntos Sociales. Ayto. de Cádiz

Sobre el abandono de los estudios, comentaba el/la psicólogo/a del programa que: “con el panorama que se presenta en sus casas..., que abandonen los estudios puede que sea el menor de sus problemas”. Aunque esto sea así, y existan otros problemas más

graves que acechan, lo cierto, es que la desvinculación del sistema educativo implica muchas limitaciones para el futuro. Primero, porque en el ámbito laboral, en la mayoría de los casos, los empujará a la precariedad y el desempleo. Segundo, porque comienzan a mantener una relación con el sistema de dependientes en lugar que de ciudadanos, con derechos, servicios y opciones. También, porque de esta forma, en estos colectivos, se truncan las pocas posibilidades de movilidad social ascendente que pudieran tener, o por lo menos, que se mantengan y no se desplomen más en la escala social. Es cierto, que la educación ya no es el mecanismo que era en otros tiempos para escalar en la pirámide social, pero, para estas poblaciones, puede que sea de los pocos medios lícitos que tengan a su disposición. Ya lo postulaba Merton en su clásico *Teoría y Estructura Sociales* sobre el concepto de anomia y su tipología²⁴. Mencionar a Merton permitirá la transición hacia otra dimensión estructural muy importante: aquella determinada por los comportamientos culturales.

El sociólogo americano, consideraba que, un acto desviado puede ser una adaptación normal de una persona corriente a un sistema desajustado entre medios y fines. En estas poblaciones, la clasificación de Merton sobre los tipos anómicos puede encajar con dos tipos claramente. Explica que los fines culturales son muy difíciles de conseguir o que están muy limitados por una estructura social desigual y, por otro lado, los medios legítimos, no presentan la misma disponibilidad para todos los individuos. Cuando la presión social impele a la búsqueda de unos objetivos inalcanzables aparecen tensiones, sobre todo, entre los peor situados, porque rápidamente se advierte y se experimenta la imposibilidad de la meta.

*"Cuando la estructura cultural y la social están mal unificadas, exigiendo la primera una conducta y unas actitudes que la segunda impide, hay una tendencia al quebramiento de las normas, hacia la falta de ellas"*²⁵.

Respecto a los objetivos a perseguir, puede haber acuerdo, pero la desigualdad de oportunidades provocará que muchos individuos o grupos generen medios acordes a sus posibilidades. En este caso, medios eficientes pero, posiblemente, ilegítimos e ilegales, sería el Tipo II de adaptación anómica de Merton, de Innovación.

Más acorde para este trabajo sería el Tipo IV de adaptación, de Retraimiento. Estos individuos han rechazado los fines culturales y su conducta se sitúa fuera de las normas convencionales de esa sociedad. Son los excluidos extremos, sin techos, drogodependientes, enfermos mentales, etc. Estas personas han fracasado y después de jugar fuerte emocionalmente, consintieron en suscribir las metas y los medios sin obtener las recompensas prometidas. Sin embargo, no pueden recurrir a los medios ilegales porque fueron socializados en la asimilación

del orden normativo y se ven incapaces de transgredirlo. La contradicción se resuelve renunciando a medios y fines.

"la pasividad de los padres se convierte en un círculo vicioso, los hijos la reproducen, y claro, es normal que en la escuela no vayan bien, al final, ese pasotismo los lleva fuera del sistema educativo en la secundaria, la mayoría de las veces sin el título académico".
(Psicólogo/a-D. M. Asuntos Sociales. Ayuntamiento de Cádiz)

Hay muchas formas de sentirse extraño, diferente, separado y excluido de los demás. El ámbito económico es central pero no determinante, por ejemplo sobran los casos de personas con grandes recursos económicos que no tienen problemas ni sensación de sentirse excluidos. No obstante, a un nivel más cotidiano, tenemos casos de grupos o colectivos que no tienen necesidades económicas pero están separados, se han apartado o los hemos distanciado de la mayoría "normal". Entre estas variables de exclusión encontramos todas las relacionadas con el "diferente" por diversos motivos: por diferenciaciones étnicas o raciales, lingüísticas, religiosas, culturales o de educación e instrucción.

Entre las personas sin hogar en España el 45,8% son extranjeros²⁶. Entre ellos, los que predominan son los africanos, con el 56,6%, por otra parte, los que tiene, física y culturalmente, mayor diferencia con los autóctonos. No se conoce ni reconoce su idioma, su religión ni su cultura. Además, como es en el caso de los musulmanes, hay una historia pasada de enfrentamientos, conquistas y reconquistas que forjan muchas imágenes y estereotipos respecto a ellos.

En determinadas comunidades que tienen lazos muy apegados a su tradición presentan niveles de abandono temprano mucho más elevados, el caso de los gitanos que es paradigmático por sus características extremas²⁷. Otro elemento que aumenta las posibilidades de fracaso es ser inmigrantes, concretamente, del Sur. Hay tres aspectos, que combinados, multiplican las posibilidades de fracaso escolar. El mismo proceso migratorio, con el choque cultural que conlleva, que es especialmente traumático para los adolescentes. Un segundo aspecto sería la lengua y un tercer elemento, los procesos educativos y de socialización que portan los adolescentes desde sus países de origen, aprendizajes, competencias, costumbres, ritmos, etc. Por ejemplo, en cuanto al origen, nativo o extranjero, hay importantes diferencias. En cuanto al riesgo de fracaso, los nativos llegan a cerca del 35% mientras que los no nativos sobrepasan el 55%. Igualmente, si se compara los que han repetido, los nativos los han hecho en un 28% de los casos y los no nativos un 35%²⁸. Igualmente, los extranjeros tienden a abandonar su formación antes que los españoles. Cerca del 80% lo hace entre el I y II Ciclo de la ESO mientras que los españoles se aproximan al 40%, es decir, lo doblan²⁹.

Dentro de los procesos de exclusión puede tener cierto protagonismo y por esta razón se señala, la inmigración o, por ejemplo, las minorías étnicas como la gitana están

poco presentes en Cádiz y, además, están integradas, ya que la ciudad no presenta ghettos, suburbios, poblados chabolistas, etc. La razón es simple, es una isla y carece de espacio.

Dimensión Relacional

La dimensión relacional se vincula a las relaciones sociales interpersonales y a los estilos de convivencia en sociedad. Es decir, toda la serie de situaciones que pueden devenir de las interacciones entre las personas, sus redes sociales y los sistemas de sostén social de las comunidades.

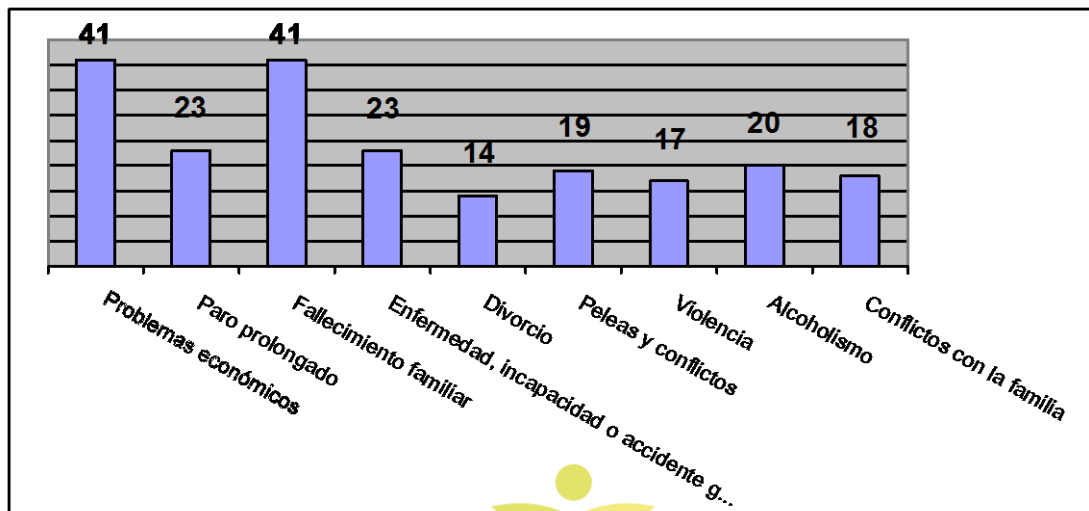
Robert Castel³⁰, llama a las situaciones que se producen a lo largo del tiempo y que van destensando los nudos de las redes sociales “procesos de desafiliación”. Progresivamente, el individuo se sumerge en un estado de desapego social y alejamiento del ámbito productivo. Es un desligamiento social de gran profundidad y, en cierta forma, está relacionado con el concepto de alienación.

El autor lo llama el Paradigma del Individualismo Negativo. El sentimiento es el de encontrarse alejados, ajenos y extraños en la sociedad que les ha tocado vivir. La sociedad moderna se puede interpretar como el camino hacia el individualismo. Desde lo comunitario y colectivo hacia el protagonismo del individuo, como un ser moral, autónomo, independiente y no esencialmente social. En el individualismo capitalista actual el patrón podría ser una persona dueña de su empresa y su destino, que trabaja en libre competencia por su propio interés y que rechaza o desconfía de las formas colectivas de encuadramiento, llámese partidos políticos, sindicatos, asociaciones. Un individuo sujeto de derechos y deberes bajo un sistema contractual basado en un acuerdo voluntario y tácito entre seres autónomos e independientes. Este sería el individualismo positivo.

Sin embargo, se ha ido esparciendo subrepticamente la realidad de otro individualismo, negativo. Se define en términos de falta: de seguridad, de bienes, de vínculos, de atención, de derechos y deberes en la práctica. El vagabundo es su paradigma. Su forma de individualismo es la independencia completa, la enajenación y disociación total del contrato social. Un individualismo que se define por falta de marcos, no por la búsqueda de intereses.

Este proceso de desafiliación del que habla Castel es especialmente grave cuando se produce en el seno de la familia durante la infancia y la adolescencia. Sobre todo, si estamos hablando de las familias con las que interviene el Programa de Absentismo y Fracaso escolar en la Delegación de Asuntos Sociales, ya que al tratarse de un menor la familia es un cauce obligado. La mayoría son familias desestructuradas, es decir, familias con muchas carencias, tanto económicas como sociales, culturales o de relaciones. Son familias multiproblemáticas que por sus características y su contexto pueden clasificarse como de alto riesgo, y por tanto, los menores están en un ambiente conflictivo.

En el caso de los sinhogar, la Encuesta a las Personas sin Hogar, reflejaba una pregunta sobre la situación familiar que han vivido antes de los 18 años. Estas personas han vivido situaciones familiares muy problemáticas, como muestra el siguiente gráfico:



Fi

Figura 2. Fuente: INE. Encuesta a Personas sin Hogar 2012. Respuesta múltiple. Elaboración propia

Muchas de estas situaciones han conseguido que el adolescente sienta un desapego importante con su familia. De hecho, en la misma encuesta se preguntaba por la relación que mantenían con su familia. Prácticamente no existe contacto con otros miembros o con su cónyuge o pareja. La única excepción son los hijos, cerca del 60% declara que ha mantenido contacto con su hijo/a en el último mes.

ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Miembro de la Familia	Sin contacto
Cónyuge o pareja	78
Padre	67
Madre	51
Hermanos	41
Hijos	29
Otros familiares	71

Tabla 3. Fuente: INE. Encuesta a Personas sin Hogar 2012. Porcentajes de respuesta múltiple. Elaboración propia

La situación familiar conflictiva y multiproblemática es un caldo de cultivo, por desgracia, excepcionalmente propicio para lograr que una persona acabe teniendo graves problemas personales, relacionales, psicológicos, educativos, económicos, y de diverso tipo, en el futuro.

En el caso de las familias sujetas al programa en Cádiz, los problemas más importantes con los que se encuentran los menores son los problemas de drogas y/o delincuencia de los padres, cerca de un tercio. Además, generalmente, estas situaciones acaban en estancias en la cárcel. Drogas y delincuencia son dos estilos de vida que van muy unidos y tienen un resultado grave de desamparo hacia el menor ya que la supervisión parental prácticamente desaparece ante la urgencia y la necesidad de satisfacer la adicción o la ausencia que provoca las temporadas que pasan en prisión y la desestabilización que eso provoca.

Según entrevista mantenida con los psicólogos del programa, existe otro problema importante que se presenta en las familias y que condiciona el estilo educativo y socializador.

"Existe un gran grupo que tiene fuertemente limitadas sus capacidades intelectuales. No es que sean enfermos mentales, o por lo menos no están diagnosticados,..., son personas normales, pero es que no saben, no llegan, están en el límite,... Así, ante los problemas hacen dejadez, "pasan de todo", no se enfrentan a ellos, no cogen las riendas de sus vidas y toman decisiones sino que se quedan en una actitud pasiva, inmóvil, inertes,..., y entonces, sus problemas y los problemas de sus hijos les pasan por encima..." (Psicólogo/a-D. M. Asuntos Sociales. Ayuntamiento de Cádiz)

Seguía argumentando que:

"... claro, esto implica otro problema, el de las relaciones sociales, que en un futuro serán las redes y recursos de apoyo de los que carecerá el menor para enfrentarse a situaciones límite de la vida. Las familias no integran a los niños/a en una vida social que los incluya en actividades, ni en grupos, ni en colectivos diferentes. Las únicas alternativas son, o la casa, que es insoportable, o la calle." (Psicólogo/a-D. M. Asuntos Sociales. Ayuntamiento de Cádiz)

Esta indolencia se convierte en un factor de riesgo muy potente cuando hablamos de la infancia y la adolescencia. Según la experiencia de los trabajadores del programa y la observación de la evolución de los casos que presentan esta casuística, los adolescentes tienden al aislamiento. Se limita la relación y la vinculación que se produce a estas edades con los iguales. El adolescente sufre un proceso de etiquetado que lo estigmatiza en sus relaciones y condicionará sus estilos de relación en el futuro. El proceso de etiquetado³¹, que surge del interaccionismo simbólico, en estos casos, es importante y clarificador, sobre todo, unido al estudio de la reacción social. Es interesante leer el discurso y luego seguir analizando la importancia de este concepto

"...imagina, como muchos casos que tenemos. Los padres no se ocupan del chico, no lo mantienen aseado, huele mal, la ropa sucia y desaliñado, etc... Esto, ya de por sí, es una situación muy incómoda para el chico, sobre todo, porque tiene la oportunidad de compararse con los demás y no van así. Ahora, el niño coge piojos, y además los puede contagiar..., inmediatamente, el resto de niños lo empiezan a llamar el "piojoso" y no se querrán relacionar con él. Incluso sus padres les dirán que no se junten con él. Los niños son seres muy sociales, si a esas edades, tu eres el raro, el que no quieren tener cerca, el piojoso,... Ese chico comienza a retraerse, a aislarse y aprenderá a vivir en su mundo propio,... Este caso, puede ser perfectamente un candidato perfecto para la desviación o la exclusión." (Psicólogo/a-D. M. Asuntos Sociales. Ayuntamiento de Cádiz)



Esa acción individual, el comportamiento de los padres que condiciona la vida del chico, y la reacción social que produce el grupo son factores que pueden construir la desviación y la exclusión. En la formación de la identidad participa de modo decisivo la reacción de los otros ya que la construcción de la identidad es un proceso social. Las personas a quienes se aplica la etiqueta de desviado aumentan sus posibilidades de consolidar la desviación por las consecuencias que ello tiene para su autoimagen y su imagen social. La etiqueta facilita los futuros comportamientos desviados, sería una ~~carretera~~ vía de desviación y exclusión. El proceso es el siguiente: desviación-sanción social-desviaciones secundarias-hostilidad al sancionador-enfrentamiento-identificación o estigmatización social-fortalecimiento y aceptación del estatus³². Al final, es la profecía que se autocumple.

Dimensión Individual

Los elementos de carácter individual que intervienen en estos procesos son los relativos a la adscripción personal (edad, sexo, personalidad, raza,...) como a otros

adquiridos a través de las vivencias y estilos de vida (adicciones, antecedentes penales, separaciones y divorcios,...)³³.

A escala individual, además de las variables anteriores, podemos definir los condicionantes que individualmente afectan a estas personas haciéndolas precipitarse hacia la exclusión como “Sucesos Vitales Estresantes”. Los Sucesos Vitales Estresantes harían referencia a situaciones de profunda gravedad emocional. Son momentos en los que psicológicamente nos encontramos hundidos totalmente, por ejemplo, fallecimiento traumático de un ser querido, enfermedad, adicciones, delincuencia/cárcel, desempleo, rupturas familiares y/o relacionales, etc. Muchos estudiosos apoyan la idea de que lo significativo en las Personas sin Hogar es que suelen vivir una serie de “sucesos vitales estresantes” superior a la media del resto de personas³⁴.



Tabla 4. Sucesos Vitales Estresantes en Personas sin Hogar según el periodo de la vida en el que ha ocurrido³⁵. Respuesta múltiple

Hasta los 10 años		Desde los 10 a los 20 años		Desde los 20 a los 30 años		Desde los 30 a los 40 años	
Malos tratos	21%	Expulsión	8%	Muerte Madre	52%	Muerte Pareja	10%
Drogas Padres	24%	Fuga	31%	Muerte Padre	64%	Cárcel	29%
Abandono	10%			Alejamiento	40%	Intento de suicidio	26%
Orfanato	14%			Enfermedad física	42%	Desempleo	67%
Padres dejan hogar	11%			E. Mental	13%	Problemas Económicos	71%
				Hosp. Psiquiátrico	17%	Perdida de Vivienda	16%
				Drogas	17%		
				Alcohol	47%		


 ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN

Estos sucesos se acumulan a lo largo de los primeros años de vida y la juventud y marcan negativamente las carreras vitales de los sujetos. De hecho, las Personas sin Hogar han sufrido, de media, cinco experiencias graves en su vida antes de cumplir los treinta años³⁶. En esta línea, apuntar que el 30% ya ha pasado por alguna experiencia negativa en su primera infancia (hasta los 10 años), cuando más vulnerables somos. Han pasado por situaciones muy difíciles y los recursos de los que dispone la sociedad no han sido suficientes para prevenir o minimizar el choque de estos sucesos en sus vidas. Se podría argumentar, que el sinhogarismo, no sólo es un problema personal sino que es un fracaso de las instituciones y los servicios de prevención y atención ante estos momentos críticos en la vida de las personas.

En cuanto a los chicos y chicas incluidos en los programas de Asuntos Sociales van por ese camino. En cerca de un 30% de los casos sus padres tienen o han tenido

problemas graves con las drogas. Y aproximándose al quinto de los casos han tenido problemas con la justicia que en muchos casos han terminado resolviéndose en prisión. Como se comentaba anteriormente, otro tercio sufre problemas de abandono, desidia, apatía con respecto a la educación y crianza de sus hijos o en un 25% de los casos, generalmente, el padre ha desaparecido o ha dejado de atender sus obligaciones paternas. Las mujeres solas han tenido que llevar el hogar y la mayoría de las veces con limitadísimos recursos.

Este panorama es desalentador para los profesionales pero, más aún, para los propios protagonistas, que, si se cumplen las tendencias estadística, acabarán engrosando las filas de los desviados, marginados o excluidos. También hay que decir, que si bien todos los fracasos y abandonos escolares no tienen porque acabar como personas sin hogar si casi todas las personas sin hogar han abandonado los estudios a edad temprana.

Se han detectado en los últimos años, tres retos en cuanto a la infancia y a la exclusión³⁷, que se concretan en la formación, la prevención y coordinación de los servicios que atienden a estos colectivos. En este sentido intentaremos hacer algunas sugerencias en las conclusiones.

Conclusiones

La diferencia mencionada al principio entre viajero y un turista reside en la autopercepción respecto al control de la propia vida y el enquistamiento de la estigmatización. El nómada lo puede ser por propia convicción, pero si su autopercepción incluye una imposibilidad de emprender o retomar un proyecto viable de vida, y resultará muy difícil salir del círculo de la autoexclusión en el que se mantiene. Así mismo no podrá intervenir sobre otras cuestiones que tienen relación con su propia vida y las personas que entran en ella. Será más difícil ilusionar, o recrear un posible futuro para su pareja o hijos. El horizonte social cerrado por tanto entra dentro de las posibilidades más difíciles de variar si se trata de una consideración de incapacitación personal. El camino se hace andando, pero cuando existe un mínimo de confianza que la propia red de relaciones sostiene. Así que desafortunadamente este aspecto (la falta de proyecto futuro) incide de nuevo sobre los menores.

La inmigración, una de los factores que incide en el resultado de la exclusión, provoca efectos que no siempre terminan resolviéndose: el hecho de la desagregación familiar pues es un hecho que la provincia de Cádiz³⁸ la inmigración que conduce a la exclusión se compone de partes de familias (bien hombres, bien mujeres que se instalan solos hasta que la situación es propicia para reunir al resto de sus miembros) y esto a su vez incide sobre la socialización de los menores y el sentimiento de desapego.

La desafección, o las relaciones difusas e intermitentes, de las que dan cuenta sociólogos como Castel o Bauman, forman parte también de una sociedad compleja y de cambios. Hemos aludido al fracaso de las instituciones y las políticas en algunos de los

temas tales como el *sinhogarismo*. Es evidente que las instituciones de atención en el Estado del Bienestar se crean para regular y atender cuando existen problemas. Si la atención se destina sobre todo al mantenimiento y no a la subsanación de carencias, los organismos encargados deben cuestionar y evaluar su función. Es cierto que en momentos de crisis estas cuestiones se multiplican, apareciendo “nuevos pobres” y por tanto nuevos excluidos a todos los niveles: laboral, y por sus efectos también a nivel escolar.

El desapego en la red de relaciones y por tanto en la socialización es una de las cuestiones sobre las que habría que trabajar no solo por la falta de los efectos sociales sino por la temida producción de una socialización ineficaz que conduzca directamente a situaciones de exclusión, y como hemos dicho de autoexclusión. Ésta última si cabe se experimenta más aún en la escuela. Deshacer la cadena de absentismo/fracaso y abandono de la exclusión social, debería ser también una cuestión que tiene directa relación con la institución escolar. Si las escuelas no pueden hacer nada por ayudar en la desigualdad social, al menos si podrán hacerlo en relación a las carencias socializadoras y al auto convencimiento que algunos terminan teniendo de pertenecer a la clase de los excluidos. Pero de momento las instituciones escolares solo son *delatoras* de lo que ya es evidente: cuando los niños y niñas en las escuelas están en situaciones difíciles, insostenibles, que se ven reflejados tanto en su comportamiento como en los resultados, y sus técnicos no hacen sino avisar a otros técnicos (los servicios sociales de los ayuntamientos) de que se da esta situación. O se hacen adaptaciones específicas, centrándose tan solo en cuestiones escolares cuando lo que deberían hacer sería actuar de forma integral sobre las raíces de los problemas. La cuestión es que “esos problemas” están excesivamente compartimentalizados y por tanto la resolución es más complicada.

Solo en algunos casos se ha avanzado con un intento de mediación en los últimos años, en la difícil relación familia-escuela. Hablamos por ejemplo de los compromisos educativos que se hacen firmar a los padres y madres para que retomen las tareas de formación de su prole. Se tendría por tanto que avanzar en este sentido, y trabajar a nivel de equipos de los distintos colegios en cuanto al seguimiento y la resolución de los casos. Es decir estamos planteando que se deben diseñar nuevas estrategias para que estos “nuevos excluidos” comiencen a caminar y que éstas deberían centrarse en la relación familias/escuela trabajando quizá en una tutorización más cercana en el caso de estos niños y niñas en riesgo de exclusión y autoexclusión. Entonces la escuela cumpliría su función social socializadora.

Referencias Bibliográficas

- Becker, H. (1971). Los extraños. Buenos Aires: Ed Amorrortu.
- Bowles, P. (2010). El cielo protector. Madrid: Seix Barral. (1ª ed. 1949).
- Cabrera, P.; Malgesini, G. y López, J.A. (2002). Un techo y un futuro. Buenas prácticas de intervención social con personas sin hogar. Barcelona: Icaria.
- Castel, R. (1998). La metamorfosis de la cuestión social. una crónica del salariado. Barcelona: Ed. Paidós.
- Cid Moliné, J. Larrauri, E. (2001). Teorías criminológicas. Barcelona: Ed. Bosch.
- Clua-Losada, Sessé y Ballart y Tur i Tur (2011). Infancia y exclusión social en España, realidades y retos de la crisis. Zerbitzuan nº50, Abendua, Dic. 2011, pp.71 a 84.
- Fernández Enguita, M.; Mena Martínez, L. y Riviere Gómez, J. (2010) Fracaso y Abandono Escolar en España. Madrid: Fundación La Caixa.
- Junta de Andalucía, (2003). Plan integral para la Prevención, Seguimiento y Control del Absentismo Escolar. BOJA nº 235, de 5 de Diciembre de 2003.
- Lerena, C. (1976). Escuela, ideología y clases sociales. Madrid: Ed. Ariel.
- Memoria del Centro de Acogida Municipal 2012. Delegación Municipal de Asuntos Sociales. Ayuntamiento de Cádiz.
- Memoria del Programa de Absentismo Escolar. Curso 2012/2013. Delegación Municipal de Asuntos Sociales. Ayuntamiento de Cádiz.
- Merton, R.K. (2002). Teoría y estructuras sociales. México D.F.: Fondo de Cultura Económica. 1ª ed. 1949.
- Muñoz del Bustillo, R. (2013). La gran brecha: desigualdad personal de la renta en España. En Revista Temas, nº 218-219. Enero-febrero 2013.
- Muñoz, M., Vázquez, C., Vázquez, J.J. (2003). Los límites de la Exclusión. Estudio sobre los factores económicos, psicosociales y de salud que afectan a las personas sin hogar en Madrid. Madrid: Ed. Témpora.
- Revista Temas. Monográfico. Las desigualdades sociales en España, nº 218-219. Enero-febrero 2013. Madrid: Ed. Sistema.
- Subirats, J. (Dir.) (2005). Análisis de los Factores de Exclusión social. Bilbao: Ed. Fundación BBVA.
- Tezanos, J.F. (2008). La Sociedad Dividida. Estructura de Clases y Desigualdades en las Sociedades Tecnológicas. Madrid: Ed. Biblioteca Nueva.

¹ Tezanos, 2008:3

² Cabrera, 2002:175-177

³ Plan Integral para la Prevención, Seguimiento y Control del Absentismo Escolar, de 25 de noviembre de 2003. Junta de Andalucía.

<http://www.juntadeandalucia.es/boja/2003/235/d6.pdf>

http://www.juntadeandalucia.es/averroes/ies_macarena/pdc/proyecto/absentismo/planabsentismo.pdf

⁴ “En el sentido más amplio, abandono sería el caso de todos los alumnos entre 18 y 24 años que no han completado algún tipo de educación secundaria postobligatoria, reglada y ordinaria, lo que en el caso español quiere decir o el bachillerato o los ciclos formativos de grado medio y, por supuesto, sus equivalentes anteriores”.

⁵ http://www.provivienda.org/wordpress/wp-content/uploads/2011/09/FEPSH_2011.pdf

⁶ <http://www.ine.es/>

⁷ El Índice de Gini se interpreta de la siguiente forma: adopta el valor más alto (100) cuando la desigualdad es máxima (toda la renta está en manos de una persona) y el más bajo (0) cuando estamos ante la igualdad plena (todas las personas tienen la misma renta). Fuente: Eurostat.

⁸ Muñoz del Bustillo, R (2013): La gran brecha: desigualdad personal de la renta en España. En Revista Temas, nº 218-219. Enero-febrero 2013. pp. 25-28.

⁹ Porcentaje de personas cuyos ingresos disponibles se sitúan por debajo del 60% de la renta media.

¹⁰ Encuesta de Condiciones de Vida.

<http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=/t25/p453&file=inebase>

¹¹ Datos Encuesta de Población Activa.

http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=/t22/e308_mnu&file=inebase&L=0

¹² Desempleado que llevan más de un año buscando trabajo.

¹³ Encuesta sobre Personas sin Hogar. INE.

<http://www.ine.es/jaxi/menu.do?L=0&type=pcaxis&path=%2Ft25%2Fp454&file=inebase>

¹⁴ Entre la Delegación de Asuntos Sociales del Área de Familia del Excmo. Ayuntamiento de Cádiz y Cáritas Diocesana de Cádiz y Ceuta y las Hijas de la Caridad de San Vicente de Paúl, se firmó, en julio de 2008, un convenio de colaboración entre las dos instituciones. Este convenio tiene por objeto “aunar recursos para desarrollar un programa integral de reinserción y recuperación personal de personas sin hogar...”. El Centro de Acogida Municipal mantiene una reserva de 8 plazas, como máximo, en su Albergue de Transito, para alojamiento, de aquellas personas sin hogar que, debidamente derivadas por el equipo técnico del Centro de Día Luz y Sal, se encuentren en proceso de recuperación y precisen de este recurso por el tiempo que se establezca en el informe social. Estas dos instituciones, trabajan conjuntamente desde hace seis años para lograr reinsertar a las Personas sin Hogar.

¹⁵ Tezanos, 2008:162-163

¹⁶ Subirats, 2005:72-73.

¹⁷ Fernández Enguita, 2010:71

¹⁸ Memoria del Programa de Absentismo Escolar. Curso 2012/13. D. M. Asuntos Sociales. Ayto. de Cádiz

¹⁹ Datos del Gabinete Económico de CCOO a partir de la EPA del INE. Martín Urriza, C. (2013): Paro y Desigualdad: la desigualdad construida. En Revista Temas, nº 218-219. Enero-febrero 2013. pp. 48-50.

²⁰ La liberalización del suelo se remonta a la reforma de 1998, Ley 6/1998, de 13 de abril

²¹ Encuesta a personas sin hogar 2012. INE

²² Idem.

²³ Memoria del Programa de Absentismo Escolar. Curso 2012/13. D. M. Asuntos Sociales. Ayto. de Cádiz

²⁴ Merton, 2002:209-239

²⁵ Idem, 241-242

²⁶ Encuesta a personas sin hogar 2012. INE

²⁷ Fernández Enguita, 2010:84

²⁸ Informe PISA. <http://www.mecd.gob.es/inee/portada.html>

²⁹ Fernández Enguita, 2010:88

³⁰ Castel, 1998:467-472

³¹ Becker, 1971

³² Cid Moliné, 2001:202-209

³³ Sánchez Morales, 1999:40

³⁴ Muñoz, 2003

³⁵ Cabrera; 2002:175-177

³⁶ Idem, 177

³⁷ Clua-Losada, -Sessé y Ballart y Tur i Tur 2011:83

³⁸ Robles Gavira, G., Pérez-González, A-B: (2013): Images and significant aspects of the integration of immigrants in the Western Mediterranean. The unsaid: The two sides of immigration. Conference Towards a Mediterranean Sociology, Università del Salento, may Lecce, Italy.

