

30

TERCERA ÉPOCA
JULIO-DICIEMBRE 2017



Pedagogía Social
REVISTA INTERUNIVERSITARIA

MONOGRÁFICO

**Empoderamiento Juvenil
y Pedagogía Social**

PEDAGOGÍA SOCIAL

REVISTA INTERUNIVERSITARIA

TERCERA ÉPOCA
(JULIO-DICIEMBRE 2017)



© Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social (SIPS)
http://sips-es.blogspot.com
E-mail: sips@usc.es

Redacción, dirección de intercambios y sección correspondencia:
Editorial, address of exchanges and correspondence section:

PEDAGOGIA SOCIAL. REVISTA INTERUNIVERSITARIA

Att. Antonio V. Martín García
Facultad de Educación. Universidad de Salamanca
Paseo de Canalejas, 69. 37008 Salamanca
Tel. +34294630. Fax +34294609
E-mail: pedagogiasocialrevista@gmail.com

Maquetación: INTERGRAF
ISSN: 1139-1723.
Depósito legal: V-4110-1998.
DOI: 10.7179/PSRI

Periodicidad: Semestral.
Fecha de inicio publicación: 1986
Tasa de rechazo: 49%

La dirección de la revista no se responsabiliza de las opiniones vertidas por cada autor en su texto.

La versión traducida de cada uno de los artículos es responsabilidad de la revista.

PEDAGOGIA SOCIAL. REVISTA INTERUNIVERSITARIA ESTÁ INDEXADA EN:

BASES DE DATOS NACIONALES:

ISOC del Centro Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), PSICODOC, DIALNET, REDINED (Red de Bases de Datos de Información Educativa), BEG (GENCAT).

BASES DE DATOS Y DIRECTORIOS INTERNACIONALES:

BANCO DE DATOS SOBRE ED. IBEROAMERICANA, IRESIE Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (México), ULRICH'S Periodicals Directory, Redalyc, Academic OneFile, Informe de Revistas en Español, InfoTrac Custom (Cengage Gale), DOAJ.

SISTEMAS DE EVALUACIÓN DE REVISTAS

Emerging Sources Citation Index (Thomson Reuters)
Recyt (Repositorio Español de Ciencia y Tecnología - Fecyt)
IN-RECS
Latindex
RESH,
DICE (Difusión y Calidad Editorial de las Revistas Españolas de Humanidades y Ciencias Sociales y Jurídicas)
MIAR Matriz d'Informació per al'Avaluació de Revistes
CIRC (Clasificación Integrada de Revistas)
CARHUS Plus+
e-revistas (CSIC)
ERIH PLUS

* Más información sobre otras indexaciones, criterios de calidad y datos estadísticos de la publicación en la web



COMITÉ EDITORIAL

Director

Prof. Dr. Antonio Víctor Martín García
(Universidad de Salamanca, España)

Consejo de Redacción

Secretaría Editorial

Prof. Dra. Sara Serrate González (USAL, España)

D. Sergio Soriano Toro (Técnico)

Prof. Dra. Lourdes Pérez Sánchez (UPSA, España)

Prof. David Caballero Franco (USAL, España)

Editores asociados

Prof. Dr. José Vicente Merino Fernández
(Universidad Complutense de Madrid, España)

Prof. Dr. José Antonio Caride Gómez
(Universidad de Santiago de Compostela, España)

Prof. Dra. Susana Torio López
(Universidad de Oviedo, España)

Prof. Karla Villaseñor Palma
(Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México)

Vocales

Prof. Dra. Rosario Limón Mendizábal
(Universidad Complutense de Madrid, España)

Prof. Dr. João Paulo Ferreira Delgado
(Universidade do Minho, Portugal)

Prof. Dra. Anna Planas i Lladó
(Universitat de Girona, España)

Prof. Dr. Ángel de Juanas Oliva
(UNED, España)

Prof. Dra. Inés Gil Jaurena
(UNED, España)

Prof. Dr. Enrique Pastor Seler
(Universidad de Murcia, España)

Prof. Dr. Héctor Lúis Díaz
(Western Michigan University)

Prof. Dr. Gregor BurKhart
(European Monitoring Centre for Drugs and Drug
Addiction (EMCDDA))

Prof. Dr. Guillermo Prado
(University of Miami, EEUU)

Prof. Dra. Ina Koning
(Univdrsiteit Utrecht , Netherlands)

Prof. Dr. Jorge Negreiros de Carvalho
(Universidad do Porto, Portugal)

Prof. Dra. Luciana Rodrigues Ramos Duarte
(Faculdade Ateneu, Fortaleza, Brasil)

Prof. Dr. Mark Macgowan
(Florida International University, EEUU)

Prof. Dr. Metin Özdemir
(Örebro University, Sweden)

COMITÉ ÉTICO

Prof. Dra. María Elena Ruiz Ruiz,
(Universidad de Valladolid, España)

Prof. Dr. Manuel Cuenca Cabeza,
(Universidad de Deusto, España)

Prof. Dr. Jesus Vilar Martín,
(Universitat de Barcelona, España)

COMITÉ CIENTÍFICO

Prof. Dra. Margarita Machado-Casas
(Universidad de Texas en San Antonio, EE.UU)

Prof. Dr. Winfried Böhm
(Universität Würzburg, Alemania)

Prof. Dr. Pedro Demo
(Universidade de Brasília, Brasil)

Prof. Dr. Juha Hämäläinen
(University of Kuopio, Finlandia)

Prof. Dr. Markus Höffer-Mehlmer
(Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Alemania)

Prof. Dr. Peter Jarvis
(University of Surrey, Reino Unido)

Prof. Dr. Niels Rosendal Jensen
(Institut for Uddannelse og Pædagogik, Dinamarca)

Prof. Dr. Jack Mezirow
(Columbia University, EE.UU)

Prof. Dr. José Ortega Esteban
(Universidad de Salamanca, España)

Prof. Dr. Daniel Schugurensky
(Arizona State University, EE.UU.)

Prof. Dra. Christine Sleeter
(State University Monterey Bay, EE.UU)

Prof. Dra. Georgina Szilagi
(Universitatea Creştină Partium din Oradea, Rumanía)

Prof. Dr. Antonio Teodoro
(Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Portugal)

SUMARIO

Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria
Nº 30. Julio / July / Julho - Diciembre / December / Dezembro 2017

Editorial

José V. Merino Fernández 9

Presentación / Apresentação

Pere Soler Masó 13

Monográfico

- La construcción de un modelo pedagógico del empoderamiento juvenil: espacios, momentos y procesos
Pere Soler Maso, Jaume Trilla Bernet, Manel Jiménez-Morales, Xavier Úcar Martínez 19
- ¿Empoderamiento o emancipación? Interpretaciones desde finlandia y más allá
Sanna Ryyänen, Elina Nivala 35
- Percepción de los jóvenes sobre los espacios y momentos en su proceso de empoderamiento. Una aproximación cuantitativa¹
Ingrid Agud-Morell, Anna Ciraso-Calí, Pilar Pineda-Herrero, Pere Soler-Masó 51
- Evaluación participativa del empoderamiento juvenil con grupos de jóvenes. Análisis de casos
Xavier Úcar, Anna Planas, Ana Novella, M. Pilar Rodrigo Moriche 67
- Explorando momentos clave para el empoderamiento de jóvenes a partir de sus relatos
Asun Llena-Berñe, Ingrid Agud-Morell, Sonia Páez de La Torre, Carles Vila Mumbrú 81
- El género del documental interactivo como experiencia artística-creativa de empoderamiento juvenil: el caso del webdoc hebe
Alan Salvadó Romero, Manel Jiménez-Morales, Carolina Sourdis 95
- Las artes escénicas y el empoderamiento de jóvenes discapacitados
Melvin Delgado, Denise Humm-Delgado 111

Investigaciones / Pesquisa

Factores motivacionales de los adultos para el estudio de una lengua extranjera
Margarita González-Peiteado, Beatriz Rodríguez-López 129

Propuestas para el desarrollo de la interculturalidad en la educación en el tiempo libre de base comunitaria en catalunya <i>Edgar Iglesias-Vidal, Berta Espona-Barcons</i>	145
A reforma e o laço social: reflexões a propósito dos encontros e desencontros da transição <i>Teresa Martins</i>	159
Diagnóstico acerca del uso del ocio y el tiempo libre entre los estudiantes de la universidad nacional experimental del táchira <i>Nelly Sandoval</i>	169
Educación en derechos humanos: formación ética-cívica de los educadores sociales como medio para prevenir el ciberbullying <i>María José Albert Gómez, Isabel Ortega Sánchez, María García Pérez</i>	189
Backstage: acerca de las decisiones metodológicas en un estudio sobre jóvenes inmigrantes y empoderamiento <i>Sonia Páez de La Torre</i>	205

Informaciones / Informações

Resumen de tesis	217
Reseña de libros	219

EDITORIAL

EDUCACIÓN PARA UNA CIUDADANÍA ECOLÓGICA: EXIGENCIA INELUDIBLE EN NUESTRA SOCIEDAD GLOBALIZADA

Se puede afirmar que mantener y aumentar la dignidad, la capacidad y el bienestar de la persona humana en relación con los demás y con la naturaleza, debería ser la finalidad fundamental de la educación en el siglo XXI. Los valores humanistas que deben constituir los fundamentos y la finalidad de la educación son: el respeto a la vida y a la dignidad humana, la igualdad de derechos y la justicia social, la diversidad cultural y social, y el sentido sentimiento de la solidaridad humana y la responsabilidad compartida de nuestro futuro común.

(UNESCO, 2015, 38)

La insistencia actual en los procesos de *ciudadanía, educación para la ciudadanía y educación ecológica* no es casual. Responde a necesidades reales ante los graves peligros que asedian al medio natural y humano. Peligros que están pidiendo a voces un cambio en los estilos de vida dominantes. *Educación para una ciudadanía ecológica surge aquí como un desafío urgente e ineludible*

El objetivo de este escrito es mostrar que el hombre no puede permanecer indiferente ante este desafío y ha de comprometerse en el objetivo de trabajar solidariamente por construir un presente y un futuro sostenibles.

1. ¿Acrecentar la cultura de la catástrofe o el compromiso y acción común en la construcción de un futuro sostenible?

Nuestro planeta tierra está en peligro de destrucción debido al saqueo permanente al que lo

sometemos. La idea reflejada en esta frase es ya en un tópico, pero, no por ello, menos real. La insistencia de organismos internacionales y nacionales en este peligro y en la necesidad de contrarrestarlo puede producir un doble efecto:

- Habituarlos a vivir con dicho peligro, adoptando una postura de miedo o de indiferencia, y seguir viviendo irresponsablemente un consumismo superficial y dañino para la naturaleza;
- Trabajar responsablemente en la construcción de un futuro sostenible.

La simple enumeración de las numerosas estrategias y conductas que ponen en peligro nuestro planeta excede el objetivo pretendido en este editorial. Razón por la cual me centraré solamente en dos estilos de vida, no solo porque éstos predominan en la configuración de nuestra forma de vida actual, sino también porque son la base de la mayoría de las estrategias y conductas dañinas para la conservación y supervivencia de la vida en nuestro ecosistema tierra, incluida, por supuesto, la vida humana.

El modelo insostenible de crecimiento economicista y consumista dominante en las sociedades desarrolladas es uno de ellos. Este modelo activa una relación agresiva y depredadora del hombre con su medio. La denuncia de la monstruosa economización de lo social, de lo cultural, de lo político y de lo laboral y su influencia en la vida de las personas (Russel (2008) es ya lugar común de instituciones, medios de comunicación, redes

sociales y publicaciones de todo tipo. La economización de lo social desvirtúa la percepción de la denominada “sociedad del bienestar” al interpretarla desde los parámetros del círculo vicioso “producir-tener-consumir”. La economización de lo cultural convierte el conocimiento y otras manifestaciones culturales en mercancía y diversión. La economización de lo político somete la política a la economía. La economización de lo laboral deshumaniza tanto las motivaciones de las personas en su formación y promoción, como las relaciones de los individuos, grupos y pueblos entre sí. Esta estrategia economicista-mercantilista de la vida genera un uso abusivo de los recursos, y, en las relaciones entre los hombres, provoca insolidaridad, pobreza, distancias enormes entre pobres y ricos, exclusiones, violencia, guerras, abusos, tráfico y explotación esclavizantes de unos hombres y pueblos sobre otros, etc.

Los procesos de *rapidación y globalización* configuran el segundo estilo de vida. Rapidación se refiere al proceso acelerado de cambio que vive el mundo actual. Todo es prisa, precipitación y urgencia. La sucesión de ideas y acontecimientos transcurre a un ritmo tan vertiginoso que desborda la capacidad de asimilación, reflexión y análisis de individuos y grupos. Con respecto a la globalización, existe contradicción entre lo que se dice y lo que se hace, entre las declaraciones y los hechos. Por una parte, las teorías actuales y las declaraciones de organizaciones e instituciones nacionales e internacionales sobre la globalización defienden que los sistemas de organización social y política han de potenciar el encuentro entre personas y grupos en el marco de la diversidad y la diferencia. En consecuencia, los modelos históricos de organización social y política, fundamentados en la homogeneización y asimilación, deben ser sustituidos por modelos basados y desarrollados en la diferencia y en la diversidad, cual es, por ejemplo, el modelo de interculturalidad (Merino, J. V. 2009). Por otra, los hechos parecen avanzar por caminos diferentes a la teoría y a las declaraciones. Es de dominio general que la realidad social y política actual está dominada por una alarmante globalización económica y, a nivel cultural, por procesos sutiles de homogeneización cultural, cual es el caso del mainstream (Martel, 2012) y de otras formas de invasión y asimilación cultural. Una y otros generan más homogeneización que respeto a la diversidad y diferencia.

2. Necesidad de desarrollar una ciudadanía ecológica

La gravedad de este doble peligro, aceleración social y del tiempo (Berriain, 2008; Torres Navarro,

2015), unido a la globalización desarrollista-consu-mista de tipo económico-tecnológico (Radri-gan, 2001; Evans, 2007), despiertan la conciencia de personas e instituciones. No en vano la protección del medio ambiente y la construcción de un mundo más sostenible constituyen hoy uno de los objetivos a nivel mundial de numeras personas, asociaciones e instituciones comprometidas con la protección de la naturaleza y con la tarea de activar una relación y un vínculo más armonioso e integral entre el hombre y su entorno y de los hombres entre sí, de manera que se recobre el equilibrio perdido. Desafío que la Secretaría General de Naciones Unidas recogió en la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible. Esta tarea implica el compromiso mundial de trabajar conjunta y solidariamente en el reto de lograr un desarrollo humano sostenible, basado y articulado en un progreso moral y social, donde el desarrollo científico y económico-tecnológico sea medio y no fin. Objetivo que requiere sobre todo un cambio de mentalidad y de conducta en individuos e instituciones (Collado y Corraliza, 2016).

El reto no está en oponerse a la globalización o al desarrollo, ante el miedo generado por la denominada “cultura de la catástrofe” (Latouche, 2008), optando por el decrecimiento y por el localismo, sino en construir y desarrollar modelos y procesos integrales de globalización y de desarrollo sostenible, cimentados en la sostenibilidad y en un humanismo solidario y, por lo tanto, en el respeto a la biodiversidad. Conviene recordar que el término “ecología-ecológico” no se limita solo al medio ambiente natural sino también al humano¹. Puede pensarse que este objetivo ecológico basado en la sustentabilidad es una utopía similar a las utopías del pasado que tan magistralmente se reflejan en las obras de Tomas Moro, Tomasso Campanella y Francis Bacon. Tal vez, pero el problema y el peligro de destrucción de la naturaleza y de autodestrucción del hombre está ahí. La utopía ayuda a caminar. Caminemos.

La educación para una ciudadanía ecológica se revela, en este contexto, como necesidad urgente para que las personas asumamos consciente y responsablemente la importancia de comportarnos y trabajar en una doble dirección:

- a) Conciencia del riesgo y compromiso y acción responsable y solidaria en la protección del medio ambiente natural.
- b) Compromiso y acción responsable para que la diversidad personal, cultural, religiosa y étnica no se convierta en un factor de división, de intolerancia y de enfrentamiento entre personas y pueblos, sino de respeto, entendimiento y encuentro. Lo novedoso del reto no está en la diversidad, puesto que ésta ha

existido siempre, sino en la forma de afrontarla y de comportarse frente a ella. Podemos seguir anclados en aquellas formas asimilacionistas del pasado que trataron de destruir la riqueza de la diversidad humana o buscar formas nuevas que aprovechen el gran valor de la misma. La acción educativa tiene aquí una gran tarea. Tarea que requiere, como insiste la UNESCO (2015), “repensar la educación” en este sentido ecológico y solidario.

3. Compromiso inherente a la ciudadanía ecológica

El concepto de ciudadanía ecológica se está convirtiendo en un clásico en la literatura sociológica, pedagógica y política, por su complejidad y porque requiere cambios en las conductas de las personas y en las estructuras y dinámicas sociales (Valencia Saiz, 2003; Viché, 2015). La profundidad del compromiso moral, social y político del desarrollo sostenible demanda una transformación de nuestro mundo desde una perspectiva integral y ecológica. Transformación que se basa en el principio de sostenibilidad como se refleja en la Agenda 2030 y en los esfuerzos posteriores para evaluar su cumplimiento². Transformación que precisa la concienciación, compromiso y acción solidaria de todos y cada uno de los hombres en una triple dirección:

- *Sostenibilidad*. El principio de sostenibilidad garantiza el equilibrio entre el desarrollo presente y el futuro, i.e. entre el desarrollo para satisfacer las necesidades actuales sin que ello implique poner en riesgo los recursos para el desarrollo del futuro, entre la protección del medio natural y el bienestar social, entre el desarrollo económico y el desarrollo social y, por lo tanto, humano.
- *Corresponsabilidad y coparticipación activa en la construcción de un mundo más solidario y sostenible*. “Necesitamos fortalecer la conciencia de que somos una sola familia humana. No hay fronteras ni barreras políticas o sociales que nos permitan aislarnos, y por eso mismo tampoco hay espacio para la globalización de la indiferencia” (Laudatio, nº 52, pp. 42-43).
- *Progreso moral y ético*. La obsesión por el cambio y el desarrollo científico y técnico sin el contrapeso de una conciencia ética y moral pueden conducir al absurdo de convertir al hombre en un eslabón de la cadena al servicio del cambio y del progreso científico y técnico.

Grave error, puesto que el cambio, la ciencia y la técnica son medios al servicio del hombre y de la naturaleza, no al revés. Acompañar el progreso científico y tecnológico de un progreso moral, ético y social es una de las claves del desarrollo humano sostenible.

En suma, que circunscribir la ciudadanía ecológica a la superficial y aséptica relación de los individuos y grupos con el medio humano y, lo que es peor, con los gobiernos o Estados conduce a un reduccionismo del concepto.

4. Objetivos de una educación para la ciudadanía ecológica

La educación para una ciudadanía ecológica es educación. Como tal, es un proceso integral y permanente de optimización humana en sus procesos de individualización y socialización a lo largo de toda la vida del hombre (Delors, 1996). Como ecológica, integra el medio humano y el natural. No puede limitarse a la simple transmisión de conocimiento sino que ha de ser más compleja, integral e inclusiva, de manera que cada educando se concencie de su responsabilidad con el medio natural y “vaya adquiriendo su propia identidad, (...) construyéndose y realizándose como persona y como ciudadano capaz de vivir de manera integrada, activa, responsable, crítica, comprometida y solidaria en la sociedad, contribuyendo al mismo tiempo a su desarrollo, mejora y transformación” (Cieza García, 2010,124).

Esta tarea educativa es compromiso y acción de la sociedad entera y no solo de la escuela. Compromiso que podemos concretarla en dos direcciones principales:

- 1) Contrarrestar actitudes y hábitos de comportamiento negativos para un desarrollo sostenible, como son, por ejemplo, no reciclar los residuos, el consumo abusivo e injustificado de agua, energía, papel, etc.
- 2) Activar y desarrollar valores, actitudes, hábitos y conductas proecológicas.

Los 17 objetivos descritos en La Agenda 2030 para el desarrollo sostenible constituyen el mejor plan de acción y los contenidos más ajustados para configurar programas y llevar a cabo la educación para una ciudadanía ecológica.

José V. Merino Fernández

Catedrático de Pedagogía Social
Facultad de Educación. Universidad Complutense. Madrid

NOTAS

- ¹ Las asociaciones y organizaciones tanto de la sociedad civil como gubernamentales y de organismos internacionales con objetivos ecológicos son hoy muy numerosas. La evolución del concepto de ecología y de los objetivos, relacionados con este proceso, ha pasado en dichas asociaciones y organizaciones de estar centrado únicamente en la defensa y protección de los ecosistemas del medio natural como soporte del medio humano, a entenderse de manera integral en el sentido de que medio natural y medio humano forman parte del mismo ecosistema tierra. En consecuencia, existe entre ambos interacción mutua y destino común. La progresión de esta evolución aparece reflejada en las Conferencias Internacionales sobre medio ambiente desde la Conferencia de la Biosfera (París, 1968) hasta la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible aprobada por la Asamblea General de la ONU en 2015, pasando, por citar sólo algunas que fueron hitos determinantes, por la Conferencia de Estocolmo sobre el Medio ambiente en 1972, la de Río de Janeiro sobre medio ambiente y desarrollo en 1992, la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Sostenible celebrada en Johannesburgo en 2002, y la conferencia de Río+20 celebrada en 2012. En ésta última se dio forma y activó un plan de acción sobre dos ejes: a) construir una economía ecológica y por lo tanto de desarrollo sostenible, y b) mejorar la coordinación internacional para ello. El documento final conocido como “El futuro que queremos” resume el gran trabajo de esta Conferencia.
- ² El Consejo Económico y Social de Naciones Unidas (ECOSOC), bajo el lema “no dejar a nadie atrás” organizó del 11 al 20 de julio en Nueva York la reunión de representantes gubernamentales de todo el mundo, junto con representantes del sistema de Naciones Unidas y de organizaciones de la sociedad civil, para revisar el avance de los objetivos del desarrollo sostenible formulados en la agenda 2030. En esta misma línea de acción, el 18 de noviembre de 2016, representantes de más de 220 países se reunieron en Marrakech en la ya conocida como “Cumbre del Clima de Marrakech” para luchar contra el cambio climático.

Referencias bibliográficas

- Agenda 2030 del desarrollo Sostenible (2016). Asamblea General de Naciones Unidas.
- Beriain, J. (2008). *Aceleración y tiranía del presente. La metamorfosis en las estructuras temporales de la modernidad*. Barcelona: Anthropos.
- Evans, P. (2007). *Instituciones y desarrollo en la era de la globalización neoliberal*. Bogotá: ILSA.
- Cieza, J. (2010). El compromiso y la participación comunitaria en los centros escolares. Un nuevo espacio-tiempo de intervención socioeducativa. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 17, 123-136. Tercera época.
- Collado, S., & Corraliza, J.A. (2016). *Conciencia ecológica y bienestar en la infancia. Efectos de la relación con la naturaleza*. Madrid. Edit. CCS.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana UNESCO.
- Latouche, S., (2008). *La apuesta por el decrecimiento, ¿Cómo salir del imaginario dominante?* Barcelona. Icaria.
- LAUDATIO SI' (2015) , *Encyclical letter of the holy father Francis on care for our common home*.
- Martel, F. (2012) *Cultura Mainstream. Cómo nacen los fenómenos de masas*. Madrid. Santillana.
- Radrigán, J. (2001). Globalización, dominación y sentido común neoliberal, *Revista Aportes*, 16, Enero-abril, 43-56.
- Merino, J.V. (2009). *Educación Intercultural. Análisis, Estrategias y Programas de Intervención*. Santiago de Chile. Ed. Conocimiento.
- Russel, A. (2008). *La mercantilización de la vida íntima*. Buenos Aires/Madrid: Katz Traducido del original “The Commercialization of Intimate Life”.
- UNESCO (2015). *Rethinking Education. Towards a global common good?* París: UNESCO. Traducida al español con el título: *Replantear la educación. Hacia un fin común mundial*. Publicado también en 2015 por la UNESCO.
- Torres, F. (2015). Secularización y aceleración. Bases teológicas del concepto sociológico de «aceleración social». *Revista Internacional de Sociología*, vol. 73 (2), e009, mayo-agosto DOI: <http://dx.doi.org/10.3989/ris.2013.08.08>.
- Valencia, A. (2003). Ciudadanía ecológica: una noción subversiva dentro de una política global. *Revista de Estudios Políticos (Nueva Época)* Núm. 120. Abril-Junio 2003, 269-300.
- Viché, M. (2015). @Ciberciudadanía. La revolución de los Ciudadanos Internet. *quadernsanimacio.net*. 22, julio. Retrieved from http://quadernsanimacio.net/ANTERIORES/veintidos/index_html_files/@Ciberciudadania.pdf.

PRESENTACIÓN

Desde los años setenta del siglo pasado el concepto de empoderamiento se ha convertido en habitual en la agenda política de gobiernos y en muchos de los proyectos y programas del ámbito de las ciencias sociales. Aunque el término es anterior, su profusión tiene lugar a partir de la acción social en los Estados Unidos con una incidencia determinante en la psicología comunitaria; también a partir de la apropiación del término por parte de organismos internacionales, como la ONU, la UNESCO o el Banco Mundial, y, finalmente, a partir de su instalación en los debates de las políticas públicas y en sus programas políticos, tanto desde de la izquierda como de la derecha (Lladó, 2016).

El movimiento feminista ha sido uno de los sectores en los que más ha hecho fortuna el concepto y su divulgación ha sido relevante. Logró que la ONU integrase el término en su documentación oficial, de modo que la *IV Conferencia Mundial sobre la Mujer* en el año 1995, en Pekín, se denominó “An agenda for women’s empowerment”. Años más tarde, en el 2000, entre los objetivos del milenio para el desarrollo, se propone “promover la igualdad de sexos y el empoderamiento de las mujeres”.

También la comunidad negra, que reivindica una representación política, así como los movimientos de educación popular, principalmente vinculados al contexto latinoamericano, han sido precursores del término y han conseguido dar

valor y proyectar su uso. Del mismo modo el ámbito de la salud también incorpora la terminología de forma explícita, especialmente a partir de la cuarta conferencia internacional sobre promoción de la salud en Yakarta, en 1997. En esta conferencia se identifican cinco prioridades recogidas en la declaración de Yakarta para encaminar la promoción de la salud hacia el siglo XXI, confirmadas en 1998 en la resolución sobre promoción de la salud adoptada por la Asamblea Mundial de la OMS. Una de estas prioridades es precisamente “Aumentar la capacidad de la comunidad y empoderar a los individuos”. Es pues a partir de este momento que la Organización Mundial de la Salud explicita también la necesidad de los procesos de empoderamiento para la práctica de la promoción de la salud. Se considera que la existencia de un proceso de empoderamiento de personas y comunidades puede ser un indicador para determinar si una intervención es de promoción de salud o no (Davies & Macdonald, 1998).

Los jóvenes, como colectivo social, quizás no han protagonizado movimientos reivindicativos como los anteriormente mencionados, pero en la actualidad ya hay voces e instituciones internacionales que les reconocen la falta de derechos y la necesidad de una mayor participación y protagonismo en todas las áreas de la vida.

Según el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), en todo el planeta los jóvenes se enfrentan a diversidad de desafíos en

términos de igualdad de oportunidades para obtener puestos de trabajo y contar con voz en la toma de decisiones que afectan a sus vidas. Algunos de los datos que se presentan (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2014) muestran el alcance de esta situación: Los jóvenes son más propensos que los adultos a ser trabajadores pobres; Alrededor de 152 millones de jóvenes trabajadores viven en hogares que están por debajo del umbral de pobreza (\$1,25 dólares por día); Se estima que unos 780.000 jóvenes de entre 15 y 24 años resultaron nuevos infectados por el VIH en 2012; Alrededor de 75 millones de los 232 millones de migrantes internacionales tienen menos de 29 años; Las personas menores de 35 años rara vez ocupan posiciones de liderazgo político formal; La participación electoral entre quienes tienen de 18 a 25 años sigue siendo más baja que en otros grupos etarios y los jóvenes son menos propensos a afiliarse a un partido político.

Se constata pues el reclamo de los jóvenes por una participación cívica, económica, social y política significativa. Para ello el PNUD elabora la *Estrategia para la Juventud 2014-2017: Juventud sostenible, juventud empoderada*, precisamente, con la voluntad de abordar el empoderamiento juvenil con la participación de los mismos jóvenes y modificar este escenario.

Los jóvenes son –o deberían ser– ciudadanos de pleno derecho. Requieren la acción de todas las políticas públicas. Por tanto, sólo desde una acción integral se puede tratar correctamente a la juventud. Las políticas de juventud tienen, pues, la finalidad de articular este trabajo transversal y velar por el correcto reconocimiento de todos los derechos de estas personas y, lo que es más difícil, hacer lo posible para que los puedan ejercer y llevar a la práctica. No se trata sólo de que los derechos de los jóvenes sean reconocidos sobre el papel, sino que se trata de que los puedan ejercer, experimentar y desarrollar en la práctica. Es en este sentido que los jóvenes necesitan, en muchos casos, una atención singular debido a factores muy diversos y cambiantes, vinculados a la condición juvenil misma. Esta atención específica es lo que justifica las políticas de juventud y los planes y programas dirigidos a los jóvenes.

La atención a las necesidades de los jóvenes, a pesar de ser considerada un aspecto esencial de la política social, a menudo termina ocupando áreas y posiciones no siempre congruentes con la importancia y prominencia que estas políticas merecen en su conjunto. Dicha situación se ha puesto en evidencia ante la crisis financiera y económica sufrida principalmente durante la presente década. El efecto regresivo se ha evidenciado de forma clara en todas las políticas sociales, pero

particularmente en las políticas dirigidas a la gente joven (Soler, Planas, & Feixa, 2014). Los jóvenes y las jóvenes se convierten en uno de los colectivos más castigados por la crisis y las políticas de juventud ven adelgazar sus programas, servicios y recursos.

Si nos centramos en el contexto europeo, en los últimos años el empoderamiento de los jóvenes ha formado parte de los objetivos de la Unión Europea y de los programas específicos que sus organismos han desarrollado. Basta con mencionar el documento elaborado por la Comisión de las Comunidades Europeas el 27 de abril de 2009, con el título “An EU Strategy for Youth – Investing and Empowering. A renewed open method of coordination to address youth challenges and opportunities”, como fundamento para el nuevo programa de juventud que tendría que implantarse en los próximos años sustituyendo al programa “La Juventud en Acción” que finalizaba justamente en el año 2009. Se decía en este mismo documento que hacía falta aumentar la coordinación para afrontar todos los desafíos con que se encuentra la juventud. Se ponía de manifiesto el consenso para adoptar un planteamiento transversal reforzado, atendiendo a la petición hecha por el Parlamento Europeo en una declaración de 2008 sobre la capacitación de los jóvenes. Asimismo, el diálogo estructurado debería estar mejor organizado y facilitar el contacto con los jóvenes que no pertenecen a una organización, especialmente los que gozan de menos oportunidades. El empoderamiento se convierte en un concepto central en este nuevo escenario.

La *Estrategia de la UE para la juventud*, acordada por los ministros de la Unión Europea, establece un marco de cooperación para el período 2010-2018, sin menoscabo de la responsabilidad general de los estados miembros en este ámbito. La cooperación entre los estados miembros en materia de política de juventud se basa en un sistema denominado «método abierto de coordinación»: el objetivo es establecer una agenda común, intercambiar mejores prácticas y mejorar la base de datos para la elaboración de políticas. El Consejo de Educación, Juventud, Cultura y Deporte (EYCS) reúne a los ministros dos veces al año. Desde que la actual estrategia de la UE para la juventud entró en vigor en 2010, las presidencias tripartitas de la UE se han centrado en diferentes prioridades y, entre ellas, entre julio de 2014 y diciembre de 2015, la prioridad a tratar ha sido el “Empoderamiento de los jóvenes”. Con este propósito los veintiocho ministros o altos responsables de políticas de juventud de la UE se reunieron el lunes 18 de mayo de 2015 para debatir sobre “Empoderar a los jóvenes para la participación política en la vida democrática en Europa”

y llevar a cabo una conferencia de juventud de la UE, en la que representantes de los jóvenes y responsables de las políticas en este ámbito elaboraron propuestas para afrontar los problemas a los que se enfrenta la juventud actualmente. El debate, organizado por el Foro Europeo de la Juventud y la Presidencia de Letonia, formó parte del proceso de “Diálogo estructurado”, herramienta impulsada por la UE para conocer las opiniones de los jóvenes y hacerlas llegar directamente a los altos responsables de los estados miembros.

Uno de los impactos esperados y a través del cual se evalúa la actual *Estrategia europea de la juventud (2010-2018)* es precisamente en qué medida se ha conseguido “More young people empowered as active, economically and socially integrated citizens” (European Commission, 2016: 5)

A pesar de esta profusión del empoderamiento entre los jóvenes, el concepto sigue siendo hoy polémico por su complejidad y difícil delimitación. No hay consenso entre los investigadores acerca de su significado preciso (Wagaman, 2011; Hennink, Kiiti, Pillinger & Jayakaran, 2012) y, tal como señalan Bacqué y Biewener (2013), no queda claro si su internacionalización no está pagando el precio de la domesticación de la noción e, incluso, de una neutralización de su alcance radical.

En el presente monográfico vamos a abordar precisamente esta complejidad con la voluntad de contribuir a dilucidar de algún modo, desde la pedagogía social, el alcance del término y aportar algunos datos y reflexiones que ilustran y ponen de relieve la importancia y las posibilidades del mismo. La mayor parte del material que configura la sección monográfica (cinco artículos) se nutre del proyecto de investigación *Proyecto HEBE. El empoderamiento de los jóvenes: análisis de los momentos, espacios y procesos que contribuyen al empoderamiento juvenil*. Proyecto financiado por el MINECO - Programa Estatal de I+D+I Retos de la Sociedad 2013. Ref.: EDU2013-42979-R. Complementan esta sección dos artículos más con aportaciones internacionales.

El primero de los artículos, precisamente, construye y presenta una propuesta de modelo pedagógico para clasificar y estudiar de forma ordenada los espacios, momentos y procesos de empoderamiento juvenil. Se aproxima a una propuesta de clasificación cartográfica de modo que ayude a describir, explicar, interpretar y también programar y orientar las propuestas que tengan intención de empoderar a los jóvenes. Para ello se propone una definición propia de empoderamiento juvenil que parte del enfoque de capacidades de M. Nussbaum. Esta definición de empoderamiento va a ser marco de referencia en alguno de los artículos siguientes del mismo monográfico.

El segundo artículo pone a debate el uso del término “empoderamiento” desde de la pedagogía social. Se trata de la aportación de Ryyänen y Nivala desde los países nórdicos (Finlandia). Las autoras analizan cómo el empoderamiento y la emancipación se relacionan entre sí en el campo de la pedagogía en Finlandia, tanto como concepciones teóricas en el trabajo pedagógico social, como principios rectores de las prácticas pedagógicas sociales. La aportación establece énfasis en la necesidad de tener en cuenta los diferentes paradigmas y tradiciones de la pedagogía social, contextualizándolos. En este caso la contextualización en Finlandia y su tradición de Pedagogía Social nos permite analizar la diversidad de los significados atribuidos al término y comprender como, desde la pedagogía social crítica de este país, el concepto de emancipación es más familiar y conlleva una relación directa con las tradiciones de pedagogía social propias.

El siguiente artículo es el resultado de una investigación cuantitativa a una muestra de 890 jóvenes con la finalidad de obtener información que permita conocer con rigor en qué espacios y en qué momentos los jóvenes consideran que han desarrollado más sus capacidades para actuar autónomamente y, cuáles de estos espacios y momentos creen que han permitido aplicar más dichas capacidades. El trabajo desarrollado identifica vivencias que los jóvenes perciben como altamente empoderadoras y pone en relación el empoderamiento con las diferentes etapas vitales de los mismos jóvenes.

La cuarta aportación aborda el empoderamiento de los jóvenes a partir de cuatro procesos de evaluación participativa con un total de 42 jóvenes de cuatro ciudades españolas. El artículo contextualiza los casos, presenta la metodología seguida en el desarrollo de la evaluación participativa y aporta los resultados principales de cada caso. Los resultados que se exponen ayudan a conocer las interpretaciones de este concepto que realizan los jóvenes y los indicadores que según ellos le atribuyen más sentido y valor. Este artículo enlaza con el siguiente, en el que es objeto de estudio la voz de los jóvenes a partir del análisis de seis relatos de vida, en los que se detalla el proceso de selección de relatores, el proceso narrativo y se presentan los resultados más relevantes respecto a los momentos, espacios y procesos identificados. Se integran las aportaciones de los jóvenes con el análisis y selección que hacen los investigadores de los contenidos de los mismos, a partir de una mirada en profundidad de cada relato, pero también poniéndolos en relación y triangulando la información que nos ofrecen los diferentes relatores.

Para concluir siguen en esta sección dos artículos más que ponen en relación el empoderamiento juvenil con el arte como estrategia o recurso empoderador. El primer caso, a través de la creación de un documental interactivo. En el segundo artículo, a través de las artes escénicas. Uno de los productos elaborados por el Proyecto HEBE ha sido la creación y difusión de un *webdoc* como un recurso documental e interactivo sobre el empoderamiento juvenil. El artículo de Salvadó, Jiménez-Morales y Sourdis expone el proceso de creación de este *webdoc* a partir del material proporcionado por un grupo de jóvenes creado ad hoc para que éstos se conviertan tanto en sujetos como objetos de investigación. El propósito es aunar en una única plataforma interactiva relatos de empoderamiento concebidos como piezas audiovisuales, reflexiones sobre el proceso de creación a través de distintos *focus group* y, finalmente, la posibilidad de compartir digitalmente estos materiales audiovisuales para hacerlos dialogar con la ciudadanía. El artículo presenta las distintas etapas seguidas y analiza la experiencia llevada a

cabo como metodología participativa para el empoderamiento juvenil.

Finaliza la sección monográfica con una aportación realizada desde Estados Unidos. En el último artículo de esta sección Delgado y Humm-Delgado exploran cómo se puede aplicar el empoderamiento a los jóvenes con discapacidades, así como también a aquellos que son marginados debido a su raza o etnia, género, identidad sexual o expresión de género, o clase socioeconómica. Las artes escénicas se usan para ilustrar una forma de participación, inclusión y empoderamiento con estos jóvenes y se presentan como un recurso óptimo para empoderarlos, expresando sus narraciones y logrando un cambio social positivo mientras experimentan una transformación personal.

Esperamos que las páginas siguientes cumplan su objetivo aportando elementos de reflexión para aquellas intervenciones socioeducativas dirigidas a los jóvenes y, en la medida de lo posible, que encuentren en ellas orientaciones o indicaciones que les ayuden en el reto de empoderar a los jóvenes.

Referencias

- Bacqué, M.-H., & Biewener, C. (2013). *L'empowerment, une pratique émancipatrice* París: Éditions L.
- European Commission. (2016). *Evaluation of the EU Youth Strategy and the Council Recommendation on the mobility of young volunteers across the EU. Final Report*. Brussels: European Commission.
- Hennink, M., Kiiti, N., Pillinger, M. & Jayakaran, R. (2012). Defining empowerment: perspectives from international development organisations. *Development in Practice*, 22 (2), 202-215.
- Lladó, A. (2016). Empoderamiento, el concepto político que fascina tanto a izquierda como a derecha. *La Vanguardia*. Barcelona.16 de julio de 2016.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2014). *Estrategia del PNUD para la Juventud 2014-2017. Juventud empoderada, futuro sostenible*. Nueva York: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Soler, P., Planas, A. & Feixa, C. (2014). Young people and youth policies in Spain in times of austerity: between juggling and the trapeze. *International Journal of Adolescence and Youth*, 19 (sup1), 62-78.
- Wagaman, M. A. (2011). Social Empathy as a Framework for Adolescent Empowerment. *Journal of Social Service Research*, 37 (3), 278-293.

Pere Soler Masó
Universitat de Girona

MONOGRÁFICO

**EMPODERAMIENTO JUVENIL
Y PEDAGOGÍA SOCIAL**

**LA CONSTRUCCIÓN DE UN MODELO PEDAGÓGICO
DEL EMPODERAMIENTO JUVENIL:
ESPACIOS, MOMENTOS Y PROCESOS**

**THE CONSTRUCTION OF A PEDAGOGICAL MODEL
OF YOUTH EMPOWERMENT: SPACES, MOMENTS AND PROCESSES**

**A CRIAÇÃO DE UM MODELO PEDAGÓGICO DA CAPACITAÇÃO JUVENIL:
ESPAÇOS, MOMENTOS E PROCESSOS**

Pere SOLER MASO*, Jaume TRILLA BERNET**, Manel JIMÉNEZ-MORALES***
& Xavier ÚCAR MARTÍNEZ****

*Universitat de Girona, ** Universitat de Barcelona, *** Universitat Pompeu Fabra,
**** Universitat Autònoma de Barcelona

Fecha de recepción del artículo: 24.II.2017

Fecha de revisión del artículo: 6.III.2017

Fecha de aceptación final: 4.V.2017

PALABRAS CLAVES:
empoderamiento
jóvenes
modelo pedagógico
educación
pedagogía social

RESUMEN: El presente artículo es fruto de un proyecto de investigación (EDU2013-42979-R) en el que se profundiza desde diferentes perspectivas en el empoderamiento juvenil. En la aportación que aquí presentamos partimos de la pregunta inicial de dónde, cuándo y cómo tiene lugar el empoderamiento juvenil. Se pretende construir un modelo educativo que pueda servir de orientación para ordenar y estudiar estos espacios, momentos y procesos. Se parte de un extenso trabajo previo de análisis documental en el que se formulaba una primera conceptualización del empoderamiento juvenil a partir del análisis de 297 referencias bibliográficas posteriores al año 2000 que abordaban desde una perspectiva socioeducativa el empoderamiento juvenil. En la presente aportación partimos de este trabajo realizado y en esta ocasión la metodología utilizada ha consistido en el análisis reflexivo de dichas fuentes documentales y la posterior sistematización de los datos obtenidos con el propósito de construir una propuesta teórica razonada y convenientemente argumentada.

El artículo fundamenta una definición propia de empoderamiento juvenil centrada en trabajos anteriores del equipo de investigación y en el enfoque de capacidades de M. Nussbaum. Se articula un patrón general, en forma de modelo pedagógico, con el propósito de presentar un referente con el que poder describir, explicar e interpretar el empoderamiento de los jóvenes, así como proyectar y orientar intervenciones para optimizarlo. Se concluye con unas reflexiones finales sobre ciertas formas posibles pero indeseables de entender o instrumentalizar los procesos de empoderamiento.

CONTACTAR CON LOS AUTORES: Pere Soler Maso. Universitat de Girona. Departament de Pedagogia. Plaça de Sant Domènec, 9. 17004 Girona (Spain). pere.soler@udg.edu.

<p>KEY WORDS: empowerment young people pedagogical model education social pedagogy</p>	<p>ABSTRACT: The present paper is the result of a research project (EDU2013-42979-R) which investigated youth empowerment from different perspectives. The initial question was where, when and how youth empowerment takes place. The aim was to build an educational model that could serve as guidance for the organization and study of these spaces, moments and processes. The starting point was a previous extensive documentary analysis that formulated an initial conceptualization of youth empowerment. It was based on the review of 297 bibliographical references from the year 2000 onwards that addressed youth empowerment from a socio-educational perspective. The methodology consisted in the reflective analysis of the abovementioned documentary sources and the subsequent systematization of the data obtained, in order to build a reasoned and well-argued theoretical proposal.</p> <p>This paper provides its own definition of youth empowerment by focusing on previous studies carried out by the research team and on M. Nussbaum's capabilities approach. A general pattern was constructed in the form of an pedagogical model intended to offer a benchmark to describe, explain and interpret youth empowerment, as well as to plan and guide interventions intended to optimize it. We conclude with some final reflections on some possible—but undesirable—ways to understand and exploit these empowerment processes.</p>
<p>PALAVRAS-CHAVE: capacitação jovens modelo pedagógico educação pedagogia social</p>	<p>RESUMO: O presente artigo é fruto de um projeto de investigação (EDU2013-42979-R) no qual se aprofunda a capacitação juvenil de várias perspetivas. No contributo que aqui apresentamos, partimos da pergunta inicial de onde, quando e como acontece a capacitação juvenil. Pretende-se criar um modelo educativo que possa servir de orientação para ordenar e estudar estes espaços, momentos e processos. Parte-se de um extenso trabalho prévio de análise documental no qual se formulou uma primeira conceptualização da capacitação juvenil a partir da análise de 297 referências bibliográficas posteriores ao ano 2000 que abordavam a capacitação juvenil de uma perspetiva socioeducativa. No presente contributo, partimos deste trabalho realizado e, nesta ocasião, a metodologia utilizada consistiu na análise reflexiva das ditas fontes documentais e na posterior sistematização dos dados obtidos com o propósito de elaborar uma proposta teórica bem fundamentada e convenientemente argumentada.</p> <p>O artigo fundamenta uma definição própria de capacitação juvenil centrada em trabalhos anteriores da equipa de investigação e na abordagem de competências de M. Nussbaum. Articula-se um padrão geral, em forma de modelo pedagógico, com o propósito de apresentar um referente com o poder de descrever, explicar e interpretar a capacitação dos jovens, assim como projetar e orientar intervenções para o otimizar. Conclui-se com umas reflexões finais sobre certas formas possíveis, mas indesejáveis, de entender ou instrumentalizar os processos de capacitação.</p>

1. Introducción

La bibliografía existente sobre empoderamiento es abundante. Sin embargo, la que se refiere específicamente al empoderamiento *juvenil* no lo es tanto. Falta, por ejemplo, un marco de referencia o un modelo general que sirva para cartografiar los procesos juveniles de empoderamiento. Esta es la propuesta que presentamos en las páginas siguientes: un modelo con el que poder describir, explicar e interpretar el empoderamiento de los jóvenes, así como proyectar y orientar intervenciones para optimizarlo.

Con este modelo se pretende conocer y ofrecer ordenadamente algunas respuestas a la pregunta siguiente: *¿dónde, cuándo y cómo* se produce el empoderamiento? Esto significa determinar cuáles son los *espacios*, los *momentos* y los *procesos* empoderadores más significativos. Se trata de tres perspectivas de análisis distintas, pero complementarias y de ninguna manera excluyentes entre sí. Son enfoques complementarios que necesariamente deberán confluír si se pretende ofrecer una interpretación holística y coherente

del empoderamiento juvenil. No hay ningún *proceso* que se dé al margen de un contexto determinado de *espacio y tiempo*; ni ningún *tiempo* que pueda estudiarse al margen del *espacio* en que transcurre, etc. Ahora bien, reconocida esta complementariedad de los tres elementos del modelo, habrá que hacer énfasis también en la necesidad de definir, con la máxima precisión posible y diferencialmente, los contenidos propios y específicos de lo que llamamos *espacios, momentos y procesos*.

Este trabajo es parte de un proyecto de investigación más amplio¹, del que en este mismo número de la revista se ofrecen otros resultados. El antecedente más directo de este artículo es otro muy reciente de los mismos autores (Úcar, Jiménez-Morales, Soler y Trilla, 2016), en el que realizábamos un estudio bibliográfico en torno al empoderamiento y formulábamos una conceptualización del mismo. El presente artículo —de carácter más reflexivo y sistematizador— no hubiera sido posible sin el conocimiento de las fuentes y aportaciones previas que nos proporcionó el estudio mencionado². En esta aportación, la

metodología utilizada ha consistido en el análisis reflexivo de las citadas fuentes documentales y la posterior sistematización de los datos obtenidos con el propósito de construir una propuesta teórica razonada y convenientemente argumentada.

Además de la presentación del modelo, el artículo incluye otros dos apartados. Uno previo sobre el concepto de “empoderamiento” que, como es bien sabido, es un término que está todavía lejos de resultar unívoco. Esa es la razón para estipular el concepto de empoderamiento antes de entrar en el modelo. El artículo se cierra con unas breves reflexiones, suscitadas a partir de un par de citas literarias, sobre ciertas formas posibles pero indeseables de entender o instrumentalizar los procesos de empoderamiento.

2. Una propuesta conceptual sobre el empoderamiento

El concepto de empoderamiento que vamos a manejar parte de un trabajo bibliográfico previo que pretendía, justamente, contribuir a la conceptualización del término (Úcar et al., 2016) a partir, entre otros, de autores de referencia como Rappaport (1981, 1987), Freire (1987) y Zimmerman (2000).

Bauman define a la persona empoderada como aquella que es “capaz de elegir y de actuar conforme a lo elegido y eso, a su vez, implica la capacidad de influir en el conjunto de acciones alternativas disponibles y en los escenarios sociales en los que se eligen y materializan esas opciones” (Bauman, 2010, p. 270). Partimos pues de que el núcleo más esencial de la idea de empoderamiento se refiere a dos capacidades diferentes pero sucesivas: la capacidad de *decidir*; y la capacidad de *actuar de forma consecuente* con lo decidido. Ciertamente, el empoderamiento supone algo más que poder decidir: es además poder llevar a cabo aquello que se ha decidido. Que uno esté capacitado para poder decidir ciertamente ya es un logro; pero si no lo está también para poder desarrollar sus decisiones y actuar de acuerdo con ellas, aquel logro lo que mayormente producirá será frustración.

Ahora bien, hay otra pregunta a la que es necesario dar respuesta: ¿Sobre qué tipos de asuntos ha de ir siendo capaz de decidir y actuar la persona en proceso de empoderamiento? Y aquí la respuesta también ha de ser doble. Alguien aumenta su grado de empoderamiento en la medida en que mejora su capacidad para:

- tomar decisiones y actuar de forma consecuente sobre *aquello que afecta a su propia vida*;
- y poder participar en la toma de decisiones e intervenir de forma compartida y responsable

en lo que *afecta a la colectividad de la que forma parte y al medio en el que vive*.

En el lenguaje ordinario solemos diferenciar bastante bien entre aquellas decisiones que tomamos en función de lo que, directa y prioritariamente, afectará a nuestra vida propia; y las decisiones que tomamos en función de lo que, directa y prioritariamente, creemos que afectará a los demás o a otras instancias (a nuestra familia, comunidad, nación, humanidad, medio ambiente, etc.). Es cierto que aquello que decidimos y hacemos para los demás también afecta a nuestra vida propia; y viceversa, que las decisiones sobre nuestra propia vida van a afectar también, de un modo u otro, a los demás, al entorno, etc. Y es verdad: todo está relacionado con todo, todo afecta a todo. Pero del hecho cierto de que lo que hacemos para nosotros mismos repercute en los demás, y lo que hacemos para los demás repercute en uno mismo, no se sigue que debamos darle el mismo trato. Conviene por tanto distinguir entre lo que sirve para poder controlar autónomamente la propia vida, y lo que sirve para poder participar en asuntos públicos (sociales, cívicos, políticos...). Creemos que el concepto de empoderamiento debe acoger *conjuntamente* ambas dimensiones. Haciendo énfasis sólo en la capacidad para decidir sobre la vida propia se corre el riesgo de caer en un concepto solipsista o individualista y meritocrático de empoderamiento; un concepto coherente con ciertos planteamientos del actual neoliberalismo pujante. Desde esta perspectiva el empoderamiento estaría muy relacionado con otro concepto de moda: emprendeduría. Y el modelo ideal de persona empoderada y emprendedora sería el del *self-made-man*.

Para precisar un poco más el concepto de empoderamiento que vamos a manejar hay que clarificar otra distinción importante. Para poder realmente decidir (o poder participar en la toma de decisiones) y actuar de forma consecuente, han de darse como mínimo dos condiciones; ambas igualmente necesarias. Si no se dan las dos, la decisión y, sobre todo, la actuación consecuente, no serán factibles.

La primera condición es que el sujeto disponga de determinadas capacidades que podemos denominar *internas o personales o psicológicas* (conocimientos, actitudes, aptitudes, valores, habilidades...)³. Las capacidades personales a las que nos referimos serán, en cada caso, las necesarias o convenientes para poder tomar las decisiones de que se trate y llevarlas a cabo. Esta primera condición es de naturaleza específicamente educativa, dado que tales capacidades se desarrollan por medio de la educación.

La segunda condición es que el entorno posibilite que el sujeto pueda decidir y llevar a cabo su decisión. Aquí se incluirían los condicionamientos políticos, económicos, legales, materiales... citados antes, pero también aspectos como normas y presiones sociales, estereotipos, modas, etc. Para poder decidir y llevar a cabo la decisión de que se trate han de darse tanto las condiciones *internas* como las *externas*. Para decidir que la lectura forme parte de mi ocio es imprescindible saber leer (condición *interna*) pero también tener libros a mi alcance (condición *externa*). Para poder votar en unas elecciones la legalidad política vigente ha de establecerlo (*externa*), pero para votar con responsabilidad y conocimiento de causa es necesario también disponer de la información precisa sobre las distintas opciones (*interna*). De hecho, el empoderamiento real es siempre el resultado de una relación dialéctica entre ambas condiciones⁴:

Aunque ambas condiciones sean imprescindibles en relación a un empoderamiento real, para aplicar el modelo que presentaremos después y que nos permita comprender mejor cuándo, dónde y cómo se empoderan las personas, es conveniente distinguirlas analíticamente. Ello, porque no sería nada extraño que ciertos espacios, momentos o procesos sirvan más para lo uno que para lo otro. Seguramente podremos comprobar que determinados espacios o procesos actúan

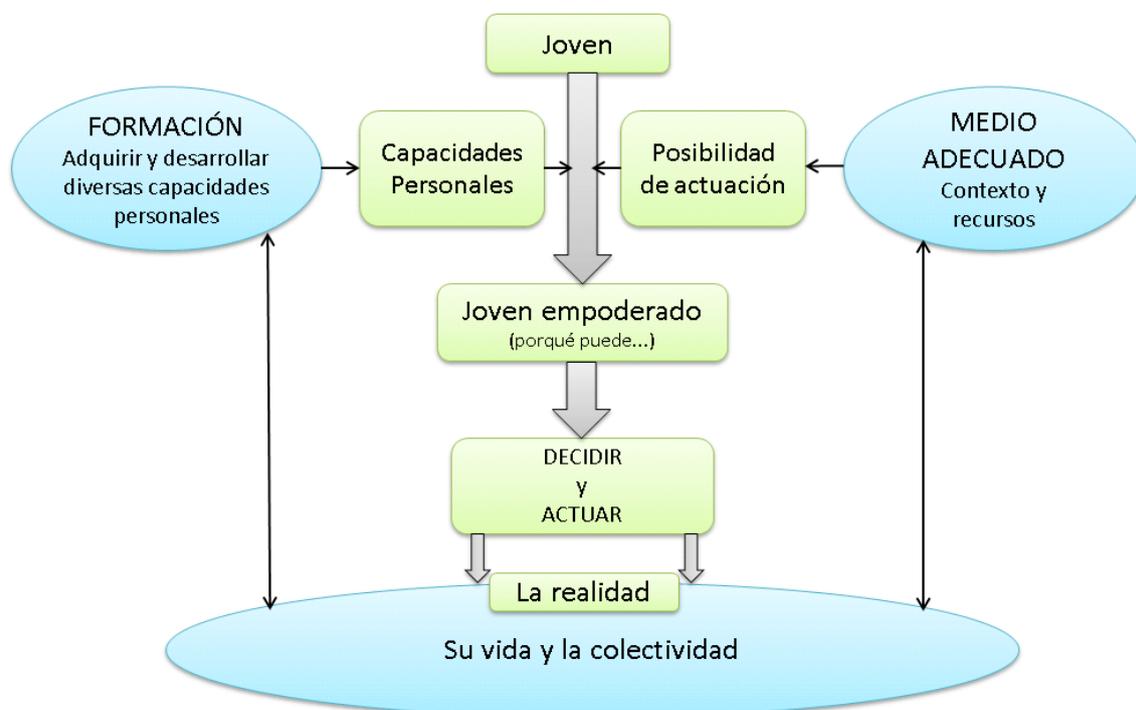
más eficazmente facilitando formación empoderadora (condición *interna*), y otros como facilitadores de recursos materiales, económicos, legales, etc. (condiciones *externas*). Y también podremos comprobar que hay espacios que hacen ambas cosas a la vez (espacios máximamente empoderadores), y otros que no hacen ninguna de ellas o incluso se dedican a poner trabas (espacios nula-mente empoderadores o desempoderadores).

A partir de todo lo anterior y para resumir, proponemos la siguiente caracterización del concepto que nos ocupa:

Empoderamiento es el proceso que incrementa las posibilidades de que una persona pueda decidir y actuar de forma consecuente sobre todo aquello que afecta a su propia vida, participar en la toma de decisiones e intervenir de forma compartida y responsable en lo que afecta a la colectividad de la que forma parte. Esto requiere dos condiciones: que la persona vaya adquiriendo y desarrollando una serie de capacidades personales (conocimientos, actitudes, aptitudes, destrezas...) y que el medio le facilite ejercer efectivamente tales capacidades⁵.

En la fig. 1 representamos esquemáticamente nuestra idea de empoderamiento poniendo de relieve la acción determinante de la educación y el medio.

Figura 1. El concepto de empoderamiento



Fuente: Elaboración propia

Consideramos cualquier proceso de empoderamiento como un proceso educativo (Shirazi, 2011), aunque no únicamente. Sin educación no puede haber empoderamiento, pero no basta con ella, no es suficiente. Como hemos dicho, para que se pueda decidir y actuar de forma consecuente con esta decisión hace falta también un contexto determinado. Somerville (1998) ya hacía notar la necesidad de diferentes elementos y procesos para alcanzar el empoderamiento, además de la educación. Apuntaba asimismo la legislación, la movilización de recursos y la transferencia de poder. En este sentido cabe considerar que el medio, el contexto social y político, su estructura y servicios, son también un potente agente educativo. En algunos casos este medio puede ser un buen aliado para promover el empoderamiento, pero en otras ocasiones la dificultad será justamente encontrar la forma de evitar, contrarrestar o eludir el efecto de este medio limitador, empobrecedor, acomodador o alienador.

3. El dónde, el cuándo y el cómo del empoderamiento juvenil

3.1. Los espacios

En esta categoría situamos todo aquello que da respuesta a la pregunta sobre *dónde* se produce o manifiesta el empoderamiento de los jóvenes. Seguramente referirse a espacios es algo parecido a hablar de “contextos”, “ámbitos”, “entornos” e “instituciones”. En este punto se recogen todo este conjunto de denominaciones, que utilizan los autores al referirse al empoderamiento.

En distintos trabajos se han propuesto clasificaciones, tipologías y criterios para identificar y ordenar los espacios de empoderamiento más significativos (Luttrel *et al.*, 2009; Shaw *et al.*, 2014; Boluijt & de Graaf, 2010; Gaventa, 2006; Masa, 2009). Por nuestra parte presentamos primero un repertorio amplio de lugares, real o potencialmente, relacionados con el empoderamiento juvenil, para después proponer algunos criterios y distinciones que faciliten analizarlos adecuadamente. Lo que sigue no pretende ser una nueva propuesta taxonómica, sino un simple muestrario para evidenciar la gran diversidad de espacios significativos para el empoderamiento juvenil a los que diversos autores se han referido.

- *Instituciones educativas formales*: institutos de enseñanza secundaria, universidades, centros de formación profesional... (Peterson *et al.*, 2011; Ozer & Schotland, 2011; Pearrow & Pollack, 2009; Messias *et al.*, 2005; San Saturnino & Gaicoechea, 2013).

- *Instituciones educativas no formales y de educación social*: centros juveniles, instituciones y grupos de educación en el tiempo libre, instituciones y servicios de educación social... (Lawrencejacobson, 2006; Lakin & Mahoney, 2006; Wright, 2010; Wong, 2008).
- *Asociaciones políticas, ciudadanas, religiosas...*: partidos políticos, movimientos sociales, organizaciones no gubernamentales, confesiones religiosas... (Claret, 2013; Messias *et al.*, 2005).
- *Instituciones y equipamientos culturales, artísticos, deportivos, sanitarios...*: museos, bibliotecas, clubs deportivos, hospitales y centros de salud... (Cargo *et al.*, 2003; Kronenberg, 2007).
- *Espacios ciudadanos públicos*: plazas, parques, la calle, centros comerciales y recreativos... (Nolas, 2014; Somerville, 1998; Pato, 2014; Trilla *et al.*, 2011).
- *El ámbito familiar*: los distintos tipos de familia y también las instituciones de suplencia o sustitución de la misma. (Kaplan, Skolnik & Turnbull, 2009; Roth & Brooks-Gunn, 2003).
- *El ámbito laboral* (Richez *et al.*, 2012; Cloete & Auriacombe, 2013).
- *El espacio virtual, las TIC y los medios de comunicación*. (Carlsson *et al.*, 2008; Fortunati, 2014; Qiu, 2008; Wang, 2006; Subirats & París, 2014).

3.1.1. Los espacios como práctica y promoción del empoderamiento

Los distintos espacios indicados pueden analizarse y valorarse desde una doble perspectiva: en qué medida los sujetos se encuentran empoderados respecto a cada uno de ellos; y en qué medida cada espacio puede generar en los sujetos algún tipo de empoderamiento transferible a otros espacios. Se trata de dos dimensiones diferentes —aunque complementarias— de la relación entre espacio y empoderamiento.

La primera dimensión es la que considera a los espacios como ámbitos en los que se manifiesta, expresa y pone en práctica el empoderamiento. Como es obvio, el grado de empoderamiento de cada sujeto depende, en buena medida, del espacio concreto de que se trate. La segunda dimensión en la que los espacios resultan significativos respecto al empoderamiento es la que entiende que tales espacios son empoderadores. Es decir, ámbitos que inciden —positiva o negativamente— en el empoderamiento de los sujetos. Y ello, no sólo dentro del espacio concreto del que se trate, sino también en relación al resto de espacios. La capacidad empoderadora de un espacio

determinado ha de medirse no sólo por el empoderamiento que genera en los sujetos dentro del propio espacio sino, también, por cómo dicho empoderamiento puede transferirse a otros espacios. Esta capacidad de transferencia se debe fundamentalmente a la intrínseca dimensión educativa del empoderamiento a la que nos referíamos antes.

En el repertorio de espacios presentado cabría identificar algunos sobre los que, por su propia naturaleza y sentido, debe recaer una mayor responsabilidad empoderadora. Pero eso entendiendo que el empoderamiento, como cualquier otro aprendizaje o capacidad, solo se adquiere o desarrolla mediante la práctica. La familia o los centros educativos ejercerán como agentes de un empoderamiento transferible a otros espacios si —y sólo si— en su propio seno permiten realmente a los jóvenes ejercer el poder que les corresponda. Una familia en la que predominen las relaciones autoritarias —y/o paternalistas— difícilmente será espacio para un empoderamiento transferible a otros espacios.

3.1.2. Espacios específicamente juveniles y espacios intergeneracionales

Entre los distintos espacios presentados los hay que son específica o preponderantemente juveniles y otros que son intergeneracionales. Entre los primeros cabría distinguir dos subtipos. Uno sería el constituido por aquellos espacios que son juveniles porque institucionalmente está establecido que sus miembros o usuarios pertenezcan a esta franja de edad: un centro juvenil, un centro de enseñanza secundaria, un punto de información juvenil, un centro de acogida para jóvenes... A estos lugares los llamaremos *espacios juveniles institucionalizados*. Pero también existen otros espacios preponderante —o incluso casi exclusivamente— frecuentados por jóvenes, sin que ello haya sido formalmente establecido: espacios que *de facto* seleccionan a sus usuarios por la clase de actividad que en ellos tiene lugar o por haberse convertido en lugares de encuentro y relación muy mayoritariamente juvenil (*skateparks*, determinadas zonas urbanas y locales comerciales y de ocio...). A estos los denominaremos *espacios juveniles informales*. Y por último tendríamos otros espacios —también muy significativos para el empoderamiento de los jóvenes— que son, por su propia naturaleza, *intergeneracionales*: la familia, el ámbito laboral, muchas instituciones y equipamientos culturales, etc.

En general, los *espacios juveniles informales* pueden ser considerados como ámbitos generados para que en ellos los jóvenes puedan gozar

de unos márgenes de autonomía —y de poder propio— superiores al que pueden disponer en los otros ámbitos. En estos espacios informales de socialización horizontal los jóvenes, apartados de la supervisión y censura adulta, pueden expresar su idiosincrasia más genuina. Es ahí donde los jóvenes ponen en práctica su juventud y, por tanto, donde verdaderamente pueden ser jóvenes. Como contrapartida, una visión crítica de tales espacios aduciría que en ellos lo que se manifiesta y reproduce son mayormente algunos de los estereotipos más tópicos e indeseables que recaen sobre la juventud (consumismo, frivolidad, *carpe diem* irresponsable...). Su paradigma sería entonces el *botellón*, un ejemplo claro de las contradicciones que comporta el ocio como espacio de aprendizaje juvenil (Comas, 2001).

Por su parte, los *espacios juveniles institucionalizados*, desde una perspectiva positiva, son los más favorablemente preparados para promover un empoderamiento transferible. De hecho, a la gran mayoría de tales espacios se les reconoce una función explícita y prioritariamente educadora (centros de enseñanza, instituciones de educación social y de animación sociocultural...). Y es esa función formativa la que convierte a tales instituciones en espacios privilegiadamente empoderadores, en el sentido de adquisición de competencias transferibles a otros espacios. Hay que apuntar, sin embargo, que puede haber educación de muchas clases. Entre ellas, educación empoderadora y educación desempoderadora; y esa última, aunque indeseable, no es menos educación que la primera. Hay ciertamente procedimientos educativos para formar a personas dóciles, serviles, sumisas, conformistas y dependientes. Incluso hay quien diría que en ciertas instituciones educativas lo que realmente se aprende es a necesitar ser enseñado, a necesitar que siempre haya quien te prescriba lo que hay que aprender y cómo hay que aprenderlo. Para que las instituciones educativas que trabajan con jóvenes formen en competencias empoderadoras transferibles a otros espacios, deben empezar por convertirse ellas mismas en espacios donde los jóvenes puedan ejercer realmente su parte de poder.

Nuestras sociedades son cada vez más plurales en muchos aspectos (raza, origen, cultura, ideología y religión...), y quizá precisamente por eso tienden cada vez más a configurarse a base de crear espacios específicos y diferentes para unos y otros: unos para niños, otros para jóvenes y otros para viejos; barrios para ricos y barrios para pobres, para inmigrantes y para autóctonos... Pero ello no debería nunca degenerar en ghettos que, más que por elección, acaban funcionando por exclusión. Recluir a los jóvenes en reductos

o espacios propios —por más que pudieran parecer paraísos artificiales— no es la mejor manera de empoderarles, sino una forma de paternalismo muy eficaz para excluirlos. Esa es la razón por la que los *espacios intergeneracionales* deberían considerarse como lo normal antes que como la excepción.

Los espacios intergeneracionales deberían ser la mejor referencia del empoderamiento de los jóvenes. Si hay que empoderar a los jóvenes no es para que ellos puedan participar en las decisiones que sólo afectan a los propios jóvenes, sino para que puedan participar en las decisiones que afectan al conjunto de la comunidad de la que forman parte. Es en los espacios intergeneracionales donde los jóvenes aprenden a participar en lo que les afecta a ellos pero también en lo que afecta a todos.

3.2. Los momentos del empoderamiento juvenil

En este apartado se trata la segunda cuestión del modelo: el *cuándo* del empoderamiento. ¿El empoderamiento se produce de forma diferente según etapas o períodos? ¿Hay unos momentos que son más propicios que otros para empoderarse?

3.2.1. El empoderamiento y las etapas del ciclo vital

En primer lugar, cabe pensar que los momentos del empoderamiento se refieren a los diversos periodos de la vida (infancia, juventud, adultez, vejez). Parece obvio que esta variable cronológica es importante en el momento de estudiar cómo se produce el empoderamiento y cómo hay que intervenir para promoverlo. Si el empoderamiento de los jóvenes posee algunas características propias, sólo es posible elucidarlas a base de contrastar esta etapa del ciclo vital con las demás, y especialmente con las inmediatamente anterior (infancia) y posterior (adultez).

Asimismo, cabría también la posibilidad de considerar subetapas en el desarrollo psicosocial de los jóvenes, pues entre uno de 18 años y otro de 28 las diferencias pueden ser bien significativas. Comparativamente, esta distancia de sólo diez años resulta mucho más relevante en las edades indicadas que, pongamos por caso, entre una persona adulta de 38 y otra de 48 años.

3.2.2. El empoderamiento y los momentos de la vida cotidiana

La pregunta sobre el *cuándo* del empoderamiento juvenil podría asignar a la palabra «momentos»

un significado distinto al que le hemos dado en el apartado anterior. Ahora podríamos entender que los momentos a los que nos referimos son determinados segmentos temporales de la vida cotidiana. Puede tener mucho sentido investigar y reflexionar sobre cuestiones como «el empoderamiento en los períodos vacacionales», «la vida nocturna y el empoderamiento de los jóvenes», «la hora de volver a casa de los adolescentes y los conflictos familiares que ello conlleva», etc., etc. (Masa, 2009; Wright, 2010).

El transcurrir de la vida cotidiana es, sin duda, un tema importante en relación al empoderamiento. Empoderarse también significa aprender a controlar el tiempo propio. Esto supone, al menos, dos cosas. En primer lugar, ser consciente del uso real que hacemos de nuestro tiempo cotidiano: ver en qué actividades lo empleamos y valorar el grado de satisfacción que ellas nos proporcionan. Y una vez concienciado el uso real que se hace del tiempo cotidiano, habrá que ver la forma de optimizar su uso de acuerdo con objetivos y criterios autodefinidos. Hacerse consciente del uso actual del tiempo propio y aprender a administrarlo de forma autónoma, responsable y satisfactoria serían pues adquisiciones empoderadoras relevantes.

3.2.3. El empoderamiento y los acontecimientos críticos (critical events)

También son especialmente significativos para el empoderamiento aquellos acontecimientos que, pudiendo ser de naturaleza muy variada, comparten el hecho de ser vividos con una especial intensidad: el primer amor o el primer fracaso sentimental, la desaparición de un ser querido, el momento de emanciparse y el abandono del hogar familiar, quedarse sin trabajo,... Ya se ve que unos serían positivos y otros negativos. Pero incluso estos últimos son momentos que pueden generar un mayor autoconocimiento, descubriéndole al joven facetas ocultas y reacciones y capacidades insospechadas. Experiencias que a veces nos hacen conscientes de nuestros límites, pero que en ocasiones nos hacen también descubrir que hay límites que parecían infranqueables y que no lo son tanto, porque hemos decidido afrontarlos y hemos sabido y podido superarlos. Por eso decimos que a veces estos momentos críticos pueden resultar empoderadores. Además algunos de ellos, por el hecho de devenir memorables, adquieren un rendimiento empoderador añadido: empoderaron en el momento en que fueron vividos y siguen haciéndolo cada vez que se rememoran.

3.2.4. El empoderamiento y determinados momentos o periodos sociales y colectivos

Hasta aquí hemos estado tratando del tiempo personal de los jóvenes: de las etapas de su vida y de algunos de sus momentos, sean cotidianos o excepcionales. Pero también podría hablarse de periodos y momentos colectivos en tanto que factores de empoderamiento; momentos sociales que pueden resultar muy significativos para el empoderamiento de aquellos jóvenes que tuvieron la ocasión de vivirlos colectivamente. Por ejemplo, los hechos del mayo parisino de 1968 o el movimiento del 15 M de 2011, por citar dos casos particularmente emblemáticos. Emblemáticos porque tuvieron como protagonistas principales a los jóvenes y también por el hecho de que ambos se identifican y han pasado a la historia con denominaciones que remiten al momento en que tuvieron lugar. Son numerosos los estudios sobre ambos acontecimientos⁶, y en ellos abundan testimonios de primera mano que ilustran de manera fehaciente procesos de empoderamiento vividos colectivamente por sus jóvenes participantes. Como éste de una participante en las movidas del 15 M: «A título personal he aprendido mucho acerca de la democracia. Está siendo una lección que no se me va a olvidar en la vida. Y, a título colectivo, hemos aprendido a relacionarnos entre nosotros, a intentar actuar democráticamente, tomar las decisiones democráticamente de manera asamblearia y a relacionarnos con otros grupos». (Ana, trabajadora del sector sanitario, miembro del colectivo Indignados formado por miembros de su sector.), (AA.VV., 2011: 53).

Está claro que tampoco puede ser lo mismo empoderarse en el marco de una crisis económica, que hacerlo en épocas de desarrollo y bonanza. Ni la situación ni las necesidades de los jóvenes son las mismas en un contexto y en el otro; y por tanto, ni los objetivos ni las prioridades ni las estrategias a aplicar en las políticas de empoderamiento tampoco pueden ser iguales.

3.3. Los procesos de empoderamiento juvenil

En este punto abordamos cómo se genera empoderamiento. Nuestro propósito es hacer una aproximación a aquellos métodos, sistemas, técnicas, procedimientos, programas y actividades que promueven, impulsan o facilitan el empoderamiento de los jóvenes. Proponemos una aproximación a estos procesos a partir de tres niveles: macro, meso y micro, según el alcance y dimensión de cada proceso.

3.3.1. Los procesos empoderadores a nivel macro. El empoderamiento juvenil a través de las políticas públicas y de juventud

¿Cuál debería ser el papel de las políticas públicas de juventud para favorecer el empoderamiento de los jóvenes? ¿Cómo actuar desde la administración sin caer en una excesiva tutela que limite la capacidad de decisión y actuación por parte de los jóvenes? Vamos a proponer algunas pistas que a nuestro modo de ver pueden servir de orientación y pauta en el abordaje del empoderamiento juvenil desde las políticas públicas.

a) *La perspectiva educadora como elemento central de las políticas de juventud*

La formación, capacitación y educación amplia y generosa es el primer principio esencial de cualquier proceso de empoderamiento. La educación y alfabetización política es imprescindible y determinante para posibilitar una decisión libre y consciente (Freire, 1997; 1997b). Este objetivo implica considerar la dimensión educadora en los distintos programas (salud, ocupación, vivienda, ocio, cultura, etc.) y no únicamente desde la educación reglada y ser consciente que el entorno o contexto de vida de los jóvenes es también un potente agente educativo.

b) *Hacer posible el ejercicio real de los derechos reconocidos*

La participación actual de los jóvenes en las estructuras de poder político, económico o social es insuficiente. Los espacios de toma de decisiones y de poder real han ido reduciéndose y alejándose de la ciudadanía y más aún de los jóvenes, a pesar de la evolución de los sistemas democráticos actuales. Los jóvenes han de recibir un mensaje de confianza y estímulo que los reconozca, los valore y motive para la acción y participación. Se trata de conseguir que tengan el poder real de influir, que lo sientan y, sobre todo, que lo puedan ejercer con garantías.

Ante este escenario hay propuestas a favor de la implicación de la ciudadanía en las decisiones de los gobiernos (Cornwall, 2008). Se reclama un estado más democrático en el que la participación sea entendida como un derecho básico a partir del cual se reclaman otros derechos y no sólo como un favor de los gobiernos, ni como un privilegio de los ciudadanos.

Si la participación de la ciudadanía en general es en muchos casos deficitaria, ¿Cómo podemos implicar a los jóvenes sin el ejemplo de los adultos? B. Checkoway (2011),

Christens & Peterson (2012) y Cornwall (2008) creen que las instituciones gubernamentales y no gubernamentales deberían intentar incrementar la implicación y representación de los jóvenes en su trabajo y en la mejora social y del sistema político.

c) *Favorecer la autonomía e independencia de los jóvenes. El respeto al principio de subsidiariedad*

La autonomía y la independencia han de ser consubstanciales al empoderamiento juvenil porque justamente se trata de que los jóvenes estén en disposición de decidir y actuar libremente y puedan ejercer la necesaria y sana colaboración, fiscalización y crítica tanto a la acción gubernamental, como también a la acción comunitaria. En este mismo sentido se manifiestan Richez, Labadie & De Linares (2012) cuando afirman que la política de empoderamiento requiere fomentar la autonomía de los jóvenes, fortalecer su lugar en la sociedad y desarrollar la lógica democrática.

Esta forma de entender el diseño e implementación de las políticas públicas, y de manera especial las de juventud, ha de llevarse a cabo con respeto al principio de subsidiariedad. El objetivo es dar el máximo protagonismo a los jóvenes y reducir la acción directa por parte de la administración y de los adultos, reservándola para cuando se requiera de manera justificada.

3.3.2. Los procesos empoderadores a nivel meso. El empoderamiento juvenil a través de grupos e instituciones

Nos situamos ahora en un nivel intermedio entre las políticas (planificación y acción estratégica) y la acción directa sobre los grupos y personas (planificación y acción operativa). Correspondería a los procesos desarrollados mayoritariamente a través de los grupos e instituciones encargados de traducir las líneas políticas en programas y proyectos.

a) *Programas abiertos, estimuladores de la creatividad y la libertad*

Se requiere de procesos que permitan un margen de libertad, protagonismo y creatividad a los jóvenes. Sin esta libertad, el sujeto no puede experimentar y asumir el riesgo necesario que supone la toma de decisiones y su ejecución a través de la acción. Las instituciones y grupos que quieran promover el empoderamiento juvenil deberán poner los medios y herramientas necesarias para favorecer este clima e invitar al ensayo, la creación y la acción.

Según Kronenberg (2007), una atmósfera empoderadora debe permitir explorar, no

categorizar los hechos artísticos como buenos o malos, permitir un nivel de errores a los jóvenes artistas para que crezcan, y valorar la imaginación de cada uno. Podríamos extrapolar la misma afirmación al resto de ámbitos y prácticas más allá de la esfera artística. Cuando los jóvenes sienten que son parte de un equipo, tienen responsabilidades y tienen un ambiente confortable en el que conseguir sus objetivos, su autoestima aumenta. Salusky *et al.* (2014) proponen además que los objetivos de los programas sean explícitos y que sean los jóvenes quienes piensen cómo lograrlos. Creen que no debe haber pautas a priori y que se favorece el empoderamiento cuando se considera a los jóvenes responsables, cuando hay expectativas respecto a ellos, cuando se les brinda apoyo y cuando hay trabajo en equipo con perseverancia.

b) *Programas que contribuyan a la toma de conciencia*

El empoderamiento juvenil requiere también una toma de conciencia personal y grupal/comunitaria, según sea el contexto social e institucional. Ricaurte *et al.* (2013) proponen cuatro etapas que ejemplifican bien lo que puede requerir este proceso: a) conocer el pasado, b) comprender el presente, c) proyectar el futuro y, d) pasar a la acción y materializar la proyección. Para materializar estos pasos existen métodos y técnicas apropiadas. Se trata de propuestas que invitan a la reflexión, al descubrimiento, a la crítica, al debate abierto y al contraste de opiniones; todo lo necesario para configurar opinión propia y tomar conciencia sobre cuestiones esenciales. Siguiendo a Freire (1997) si las personas no son críticamente conscientes de las estructuras y procesos visibles e invisibles que constituyen las prácticas y las instituciones sociales, ni de su rol personal y acciones dentro de estas instituciones y prácticas, no queda lugar para el empoderamiento.

c) *Técnicas específicas para el empoderamiento*

En este nivel pretendemos mencionar algunas técnicas concretas que se han identificado de forma explícita como un recurso reconocido en los procesos de empoderamiento. No entramos en las aportaciones de pedagogos célebres ni en propuestas pedagógicas reconocidas. En ellas también se podrían detectar propuestas concretas facilitadoras del empoderamiento.

Existen dos aportaciones muy concretas que en los últimos años se han configurado y definido propiamente como técnicas para el empoderamiento. Nos referimos al

Photovoice y al *Reflect-Acción*. Wang (2006) presenta el *Photovoice* como una metodología para empoderar, que debe contener los siguientes pasos: (a) Seleccionar el público objetivo al que irán dirigidas las imágenes, historias o recomendaciones (políticos, periodistas, etc.); (b) Seleccionar el grupo de participantes y hacer un primer taller para explicar el proyecto y las nociones básicas de fotografía social; (c) Decidir conjuntamente la temática sobre la que se quiere incidir o proponer el tema específico del proyecto; (d) Proporcionar cámaras a los jóvenes y tiempo para hacer las fotos; (e) Abrir el diálogo sobre el significado de las fotografías a través de un debate estructurado⁷ y, planificar un formato para compartir las fotografías y las historias con el público elegido como destinatario (políticos, periodistas, comunidad, etc.).

*Reflect-Acción*⁸ (2009) consiste en una propuesta innovadora para la alfabetización y el cambio social que fusiona las teorías de Paulo Freire con la metodología del Diagnóstico Rural Participativo. Proporciona espacios democráticos donde reunirse y debatir para grupos de personas. Los participantes eligen libremente los temas de acuerdo a sus propias prioridades y con el apoyo de un facilitador. Pretende ayudar a las personas a luchar por sus derechos, a desafiar la injusticia y a cambiar su posición dentro de la sociedad. Para ello propone trabajar con la gente y no para la gente. Se concibe como un proceso político en el que las múltiples dimensiones del poder y de la estratificación social son siempre el centro de la reflexión y las acciones están encaminadas a cambiar las relaciones de poder injustas. *Reflect-Acción* se basa en una enorme gama de métodos participativos que buscan minimizar la dependencia y facilitar las condiciones para crear poder popular y empoderamiento.

Más allá del *Photovoice* y del *Reflect-Acción* hay diversas experiencias que presentan otros métodos y estrategias para el empoderamiento de grupos y comunidades. Por citar algunas: El *Community-based service-learning (CBLS)* como un método idóneo para el empoderamiento a través de programas comunitarios y propuestas pedagógicas comprometidas con la comunidad; *Las 4 D (discover, dream, design and destiny)*, un método también de concienciación y superación; El *mapeo comunitario* a través del cual se construye la visión de la comunidad desde la misma comunidad. Mención especial merece el *video participativo*, puesto

que ha sido una de las técnicas utilizadas por este equipo de investigación (Salvadó, Jiménez-Morales & Sourdis, 2017). A través de la cámara, la filmación y la narración de historias se experimentan claros procesos de empoderamiento en la medida que los jóvenes toman conciencia de su realidad y adquieren un papel protagonista de su desarrollo.

3.3.3. Los procesos empoderadores a nivel micro. Formas de actuar que promueven y facilitan el empoderamiento en las relaciones personales

En este tercer grupo clasificamos aquellas pautas que tienen que ver con las actitudes, aptitudes, formas de actuar en las relaciones personales y en la acción cara a cara con jóvenes.

a) *El establecimiento de una relación basada en la confianza*

En las relaciones con los jóvenes la confianza en sus capacidades es un gran estímulo para la motivación y la superación personal. Cargo *et al.* (2003) explican la importancia de un ambiente propicio para que los jóvenes puedan responsabilizarse y ejercer de esta forma la transferencia de poder a la juventud entendida como la responsabilidad de expresarse, de tomar decisiones y de pasar a la acción.

b) *Aprender haciendo, actuando*

El fortalecimiento de las actitudes, aptitudes y competencias óptimas para el empoderamiento implica aprender haciendo (*learning by doing*) junto con otros. En este sentido se encuentran diversidad de ejemplos y experiencias con jóvenes, en las que la acción ejercida en primera persona es el eje central de la relación. Al fin y al cabo, el empoderamiento no se aprende, sino que se va consiguiendo a través de las acciones y formas de afrontar la vida. Desde esta consideración Shaw *et al.* (2014) proponen que muchas de las actividades de compromiso cívico sean consideradas óptimas para el empoderamiento juvenil: Actividades comunitarias y de voluntariado, ayuda mutua, etc.

c) *La presencia / ausencia de los adultos*

Los procesos demasiado dirigidos, acompañados o pautados pueden limitar las posibilidades de empoderamiento. La acción ideal sería aquella en la que se consiga el justo equilibrio entre la guía y la libertad de acción. Messias *et al.* (2005) y Salusky *et al.* (2014) analizan el rol de los adultos en los procesos de empoderamiento de jóvenes y coinciden en el papel secundario y flexible que han de tener, aunque les atribuyen pautas claras de estímulo, apoyo, escucha y revisión.

4. Reflexiones finales

Queremos acabar el artículo con unos breves apuntes sobre un par de cuestiones que merecen ser pensadas en torno a ciertas formas posibles de concebir el empoderamiento. Introduciremos estos apuntes con sendas citas literarias: unas estrofas de un poema de José Agustín Goytisolo (1994) y un aforismo de Franz Kafka (1983). Cada una de estas cuestiones podría dar lugar a desarrollos y polémicas mucho más largas; nos limitaremos únicamente a esbozarlas. Además, las citas ya son de por sí muy elocuentes.

*“La vida es lucha despiadada
nadie te ayuda así nomás
y si tú solo no adelantas
te irán dejando atrás atrás.*

*Anda muchacho dale duro
la tierra toda el sol y el mar
son para aquellos que han sabido
sentarse sobre los demás”.*

(Goytisolo, 1994: 45-46)

Probablemente muchos conocen estos versos del menor de los Goytisolo, y sobre todo el estribillo de la canción en la que los convirtió Paco Ibáñez: “Me lo decía mi abuelito, / me lo decía mi papá, / me lo dijeron muchas veces/ y lo he olvidado siempre más”. Papá y el abuelito advertían que siempre hay que procurar adelantar a los demás, porque sabían que las cosas (la tierra, el sol y el mar) son de quienes han aprendido a sentarse sobre los demás. Seguramente no conocían la palabra empoderamiento, pero eso que le recomendaban al muchacho también podría ser una llamada a empoderarse, una manera de adquirir poder y usarlo. Parece claro que quienes actualmente manejamos el concepto de empoderamiento no lo hacemos en el sentido de la recomendación del abuelito. Desde luego, cuando se dice que hay que empoderar a los jóvenes, no se está pensando en que a los jóvenes hay que enseñarles a sentarse sobre los demás.

No obstante, ahí se plantea una cuestión sobre la que habría que reflexionar: ¿con el poder como contenido u objetivo de la educación ocurre lo mismo que con otros contenidos u objetivos educativos? Pongamos por caso, con la cultura, en cualquiera de sus significados al uso (en sentido antropológico; cultura culta o académica, etc.). La cultura, en cualquiera de estas acepciones, es en principio susceptible de transmitirse a todos. Disponiendo de los medios pertinentes, todos podrían acceder a ella sin necesidad de repartirla o dividirla. El que uno adquiera mucha cultura,

no necesariamente ha de ser a costa de que otro deba contentarse con una porción muy pequeña de la misma. De hecho, extender la cultura a cuantos más mejor tiene efectos multiplicadores de la propia cultura. ¿Pero con el poder ocurre igual?, ¿es posible que todos tengan al unísono mucho poder y puedan ejercerlo simultáneamente?, ¿no es condición de que unos tengan mucho poder que otros tengan muy poco? Si uno en casa puede mandar mucho, será porque el resto de la familia puede mandar muy poco.

Es por eso que, cuando hablamos de empoderar no estamos hablando exactamente de que todos adquieran mucho poder, sino de repartir o socializar más y mejor el poder existente. Y eso significa que los procesos de empoderamiento deberían empezar con (o priorizar a) aquellas personas, grupos o colectivos que disponen de menos poder. Y cuando proponemos que a todos hay que educarles para el empoderamiento, quizá lo que verdaderamente queremos decir es que, respecto al poder, lo que hay que hacer es aprender a compartirlo; aprender que todos tienen derecho a sentarse, pero —contrariamente a lo que enseñaba el abuelito del poeta— nadie debe tenerlo para sentarse sobre los demás.

“El animal arranca el látigo de la mano del amo y se azota por su cuenta para convertirse en amo de sí mismo, y no sabe que eso es sólo una fantasía, nacida de un nuevo nudo de la correa del látigo propietario”.

(Kafka, 1983: 24)

A un miembro de la —según expresión de Paul Ricoeur— escuela de la sospecha, fácilmente se le podría ocurrir que la moda del empoderamiento quizá sea solo una argucia más del sistema para que el personal aprenda a controlarse solito. De hecho, el tremendo aforismo de Kafka ha sido realidad en muchas ocasiones y de mil maneras distintas: piénsese en la autoflagelación como práctica de mortificación de la carne en determinadas comunidades religiosas de antaño; en el masoquismo como perversión sexual; en la austeridad y el esfuerzo como valores máximos en la ideología del puritanismo burgués; en las comidas de coco a los adeptos para que acepten, con agrado y falsa conciencia de libertad, la subordinación total al líder sectario; etc.

Bien está que el empoderamiento sirva para arrancar el látigo de la mano del amo; pero que sea para, acto seguido, destruir el látigo y todo lo que él pueda significar; y nunca para empezar uno mismo a azotarse por su cuenta, ni, por supuesto, para ponerse entonces a flagelar a los demás.

Referencias bibliográficas

- AA. VV. (2011). *Las voces del 15-M*. Barcelona: Los libros del Lince.
- Álvarez, K., Gallego, P., & Gandara, F. (2011). *Nosotros los indignados: Las voces comprometidas del 15-M*. Barcelona: Destino.
- Bauman, Z. (2010). *Mundo consumo: Ética del individuo en la aldea global*. Barcelona: Paidós Iberica.
- Boluijt, B., & de Graaf, L. (2010). *Preaching empowerment, practicing participation: The use of empowerment and citizen participation in Dutch local democracies*. Toulouse: EGPA.
- Carandell, J. M. (1974). *La protesta juvenil*. Barcelona: Salvat.
- Cargo, M., Grams, G. D., Ottoson, J. M., Ward, P., & Green, L. W. (2003). Empowerment as fostering positive youth development and citizenship. *American Journal of Health Behavior*, 27 (1), 66-79. doi:10.5993/AJHB.27.1.s1.7.
- Carlsson, U., Tayie, S., Jacquinet-Delaunay, G., & Pérez, J. M. (Eds.) (2008). *Empowerment through media education: An Intercultural Dialogue*. Sweden: The International Clearinghouse on Children, Youth and Media.
- Checkoway, B. (2011). What is youth participation? *Children and Youth Services Review*, 33 (2), 340-345. doi:10.1016/j.childyouth.2010.09.017.
- Christens, B. D., & Peterson, N.A. (2012). The role of empowerment in youth development: A study of sociopolitical control as mediator of ecological systems' influence on developmental outcomes. *Journal of Youth and Adolescence*, 41 (5), 623-635. doi: 10.1007/s10964-011-9724-9.
- Claret, A. (2013). *Tot el poder als joves!: Apoderament juvenil i democràcia avançada en temps de crisi*. Barcelona: Els Llums.
- Cloete, F., & Auriacombe, C. (2013). Measuring Empowerment in the Democratic Developmental State. *Journal Home*, 43 (2), 1-20.
- Cohn-Bendit, D., Sauvageot, J., Geismar, A., & Duteuil, J.-P. (1970). *La rebelión estudiantil*. México: Serie Popular Era.
- Comas, D. (2001). *La evaluación de programas de ocio alternativo de fin de semana*. Madrid: Injuve (Instituto de la Juventud de España).
- Cornwall, A. (2008). *Democratising engagement: What the UK can learn from international experience*. London, UK: Demos.
- Figueras, M., Soler, P., Casal, J., Saura, J.R., Romaní, O., Trilla, J., & Feixa, C. La Ciudad Indignada. En Trilla, J. (Coord.) (2011). *Jóvenes y espacio público. La ciudad indignada*. (pp. 193-243). Barcelona: Bellaterra.
- Fortunati, L. (2014). Media between power and empowerment: Can we resolve this dilemma? *The Information Society, An International Journal*, 30 (3), 169-183. doi:10.1080/01972243.2014.896676.
- Freire, P. (1987). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1997b). *A la sombra de este árbol*. Esplugues de Llobregat: El Roure.
- Gaventa, J. (2006). Finding the spaces for change: A power analysis. *IDS Bulletin*, 37 (6), 23-33. doi:10.1111/j.1759-5436.2006.tb00320.x.
- Glucksmann, A. R. (2008). *Mayo del 68: Por la subversión permanente*. Madrid: Taurus.
- Goytisolo, J. A. (1994). *Palabras para Julia*. Barcelona: Lumen.
- Kafka, F. (1983). *Consideraciones acerca del pecado, el dolor, la esperanza y el camino verdadero*. Barcelona: Ed. Laia.
- Kaplan, S. J., Skolnik, L., & Turnbull, A. (2009). Enhancing the empowerment of youth in foster care: Supportive services. *Child Welfare*, 88 (1), 133-161.
- Kronenberg, D. E. M. (2007). Towards an empowerment approach. *Youth Theatre Journal*, 21 (1), 129-137. doi:10.1080/08929092.2007.10012601.
- Lakin, R., & Mahoney, A. (2006). Empowering youth to change their world: Identifying key components of a community service program to promote positive development. *Journal of School Psychology*, 44 (6), 513-531.
- Lawrencejacobson, A. R. (2006). Intergenerational community action and youth empowerment. *Journal of Intergenerational Relationships*, v. 4, 137-147.
- Le Goff, J.-P. (1998). *Mai 68, l'héritage impossible: Postface inédit de l'auteur «Mai 68 n'appartient à personne»*. Paris: La Découverte.
- Luttrell, C., Quiroz, S., Scrutton, C., & Bird, K. (2009). *Understanding and operationalising empowerment*. London: Overseas Development Institute.
- Masa, M. (2009). *Adolescentes en Euskadi: Una aproximación desde el empoderamiento*. Vitoria-Gasteiz: EMAKUNDE-Instituto Vasco de la Mujer.
- Messias, D. K., Fore, E. M., McLoughlin, K., & Parra-Medina, D. (2005). Adult roles in community-based youth empowerment programs: Implications for best practices. *Fam Community Health*. v. 28, n. 4, 320-337.
- Nolas, S.-M. (2014). Exploring young people's and youth workers' experiences of spaces for "youth development": Creating cultures of participation. *Journal of Youth Studies*, 17 (1), 26-41. doi: 10.1080/13676261.2013.793789.

- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades: Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Ozer, E. J., & Schotland, M. (2011). Psychological Empowerment Among Urban Youth: Measure Development and Relationship to Psychosocial Functioning. *Health Education & Behavior*, 38 (4), 348-356. doi:10.1177/1090198110373734.
- Pato, C. (2014). Biographies for Artistic and Social Intervention: A Youth-Driven Project. *Arts Education Policy Review*, 115 (4), 131-140. doi: 10.1080/10632913.2014.948342.
- Pearrow, M. M., & Pollack, S. (2009) Youth Empowerment in Oppressive Systems: Opportunities for School Consultants. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 19 (1), 45-60. doi:10.1080/10474410802494911.
- Peterson, N. A., Peterson, C., Agre, L., Christens, B.D., & Michael, C. (2011) Measuring youth empowerment: Validation of a sociopolitical control scale for youth in an urban community context. *Journal of Community Psychology*, 39 (5), 592-605.
- Qiu, J. L. (2008). Working-class ICTs, migrants, and empowerment in South China. *Asian Journal of Communication*, 18 (4), 333-347. doi: 10.1080/01292980802344232.
- Rappaport, J. (1981). In praise of paradox: A social policy of empowerment over prevention. *American Journal of Community Psychology*, 9 (1), 1-25.
- Rappaport, J. (1987). Terms of Empowerment/Exemplars of Prevention: Towards a Theory for Community Psychology. *American Journal of Community Psychology*, 15 (2), 121-148.
- Reflect-Action (2009). *Reflect*. Recuperado de <http://www.reflect-action.org/es/home>.
- Ricourte, K. M., Ojeda, E., Betancourth, S., & Burbano, H. M. (2013). Empoderamiento en jóvenes en situación de desplazamiento. El caso de la Unidad de Atención y Orientación (UAO) de la Alcaldía de Pasto. *CS*, 11, 177-214. doi:10.18046/recs.i11.1570.
- Richez, J.-C., Labadie, F., & De Linares, C. (2012). « Youth empowerment » dans l'espace euroméditerranéen. Paris: INJEP.
- Roth, J. L. & Brooks-Gunn, J. (2003). What exactly is a youth development program? Answers from research and practice. *Applied Developmental Science*, 7 (2), 94-111. doi:10.1207/S1532480XADS0702_6.
- Salvadó, A., Jiménez-Morales, M., & Sourdis, C. (2017). El Webdoc Proyecto-HEBE: estudio de caso de documental interactivo como experiencia artística-creativa de empoderamiento juvenil. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 30, XX-XX.
- Salusky, I., Larson, R. W., Griffith, A., Wu, J., Raffaelli, M., Sugimura, N., & Guzman, M. (2014). How Adolescents Develop Responsibility: What Can Be Learned From Youth Programs. *Journal of Research on Adolescence*, 24 (3), 417-430. doi: 10.1111/jora.12118
- San Saturnino, N., & Gaicochea, J. J. (2013). Liderazgo transformacional, empoderamiento y aprendizaje: un estudio en Ciclos Formativos de Grado Superior. *Revista de Educación*, 362, 594-622. doi:10.4438/1988-592X-RE-2013-362-243
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Planeta.
- Trilla, J., Casal, J., Feixa, C., Figueras, M., Planas, A., Romani, O., Saura, J., y Soler, P. (Eds) (2011). *Jóvenes y espacio público. Del estigma a la indignación*. Barcelona: Edicions Bellaterra.
- Shaw, A., Brady, B., McGrath, B., Brennan, M. A., & Dolan, P. (2014). Understanding youth civic engagement: debates, discourses, and lessons from practice. *Community Development*, 45 (4), 300-316.
- Shirazi, R. (2011). When projects of "empowerment" don't liberate: Locating agency in a "postcolonial" peace education. *Journal of Peace Education*, 8 (3), 277-294. doi:10.1080/17400201.2011.621370.
- Somerville, P. (1998). Empowerment through Residence. *Housing Studies*, 13 (2), 233-257. doi:10.1080/02673039883425.
- Subirats, J., & Parés, M. (2014). Cambios sociales y estructuras de poder ¿Nuevas ciudades, nueva ciudadanía? *Interdisciplina*, 2 (2), 97-118.
- Úcar, X., Jiménez-Morales, M., Soler Masó, P., Trilla, J. (2016). Exploring the conceptualization and research of empowerment in the field of youth. *International Journal of Adolescence and Youth*. <http://dx.doi.org/10.1080/02673843.2016.1209120>.
- Wang, C. C. (2006). Youth participation in photovoice as a strategy for community change. *Journal of Community Practice*, 14 (1-2), 147-161. doi:10.1300/J125V14N01_09.
- Wilson, N., Dasho, S., Martin, a. C., Wallerstein, N., Wang, C. C., & Minkler, M. (2007). Engaging Young Adolescents in Social Action Through Photovoice: The Youth Empowerment Strategies (YES!) Project. *The Journal of Early Adolescence*, 27 (2), 241-261. doi: 10.1177/0272431606294834.
- Wilson, N., Minkler, M., Dasho, S., Wallerstein, N., & Martin, A. C. (2008). Getting to social action: The Youth Empowerment Strategies (YES!) Project. *Health Promotion Practice*, 9 (4), 395-403. doi: 10.1177/1524839906289072.
- Wong, N. (2008). *A participatory youth empowerment model and qualitative analysis of student voices on power and violence prevention*. Michigan: University of Michigan.
- Wright, K. (2010). "Giving voice" to youths in out-of-home placements. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 20 (3), 335-348. doi:10.1080/10911350903323844.
- Zimmerman, M. (2000). "Empowerment theory". In *Handbook of community psychology* edited by Rappaport, J. & Seidman, E. (Ed). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.

Notas

- ¹ Proyecto *HEBE*. *El empoderamiento de los jóvenes: análisis de los momentos, espacios y procesos que contribuyen al empoderamiento juvenil*. Proyecto financiado por el MINECO - Programa Estatal de I+D+I Retos de la Sociedad 2013. Ref.: EDU2013-42979-R. El equipo de investigación está compuesto por P. Soler (IP); Í. Agud; J. Font; P. Heras; M. Jiménez; A. Llena; M. Monseny; A. Novella; H. Núñez; S. Páez; P. Pineda; A. Planas; P. Rodrigo; A. Salvadó; J. Trilla; N. Turon y X. Úcar. Cuenta también con la colaboración de: A. Alonso; A. Ciraso; F. Fusté y P. Garriga. Se ha pasado P. Rodrigo como miembro del equipo investigador y no como colaboradora.
- ² En él se tuvieron en cuenta 3.262 referencias bibliográficas, posteriores al año 2000, que contienen el término “Empoderamiento Juvenil” o “Indicadores de Empoderamiento”. El trabajo en red de toda esta documentación se realizó a través del gestor bibliográfico Mendeley. Todo este material fue revisado por el equipo de investigación, con el criterio de escoger aquellos documentos que abordaran, de manera directa, el tema del empoderamiento juvenil desde una perspectiva socioeducativa. Se descartaron las aportaciones relacionadas con el ámbito de la salud, la medicina, la economía u otras perspectivas alejadas de nuestro interés. De este modo finalmente se seleccionaron un total de 297 referencias bibliográficas. Todos los documentos fueron etiquetados con diferentes palabras clave a partir de los objetivos de la investigación. El detalle de las etiquetas, bases de datos y criterios de análisis pueden consultarse en el artículo referenciado.
- ³ Marta Nussbaum (2012, pp. 400 y ss.) utiliza la expresión “capacidades internas” con un significado muy semejante al que aquí atribuimos a esta expresión. También sería interesante visitar al maestro de Nussbaum, Amartya Sen (2000), quien también se ha referido extensamente al tema de las capacidades.
- ⁴ Nussbaum, en el libro antes citado, explica y ejemplifica muy bien esta relación mediante su concepto de “capacidades combinadas”.
- ⁵ Cuando el concepto de empoderamiento se quiere aplicar no a un sujeto individual sino a la ciudadanía en general o a un colectivo determinado (los jóvenes, la infancia, las personas con necesidades educativas especiales, inmigrantes...), no hay más que substituir la palabra “persona” por la que corresponda en cada caso.
- ⁶ Sobre el mayo parisino de 1968: Carandell, 1974; Cohn-Bendit, 1970 Glucksmann, 2008; Le Goff, 1998. Y sobre el movimiento del 15 M: Álvarez, Gallego & Gandara, 2011; Figueras *et al.*, 2011.
- ⁷ Wilson *et al.* (2007) y Wilson *et al.* (2008) proponen las preguntas que corresponde a cada una de las iniciales en inglés del término “SHOWed”: 1) ¿Qué ves aquí?, 2) ¿Qué está pasando realmente?, 3) ¿Cómo se relaciona esto con nuestras vidas?, 4) ¿Por qué existe este problema o situación?, 5) ¿Qué podemos hacer?
- ⁸ Información disponible en (<http://www.reflect-action.org/es/home> Consulta 25 de enero de 2017).

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Soler, P., Trilla, J., Jiménez-Morales, M., & Úcar, X. (2017). La construcción de un modelo pedagógico del empoderamiento juvenil: espacios, momentos y procesos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 30, 19-34. DOI:10.7179/PSRI_2017.30.02.

DIRECCIÓN COMPLETA DE LOS AUTORES

Pere Soler Masó: Universitat de Girona. Departament de Pedagogia. Plaça de Sant Domènec, 9. 17004 Girona (Spain). pere.soler@udg.edu

Jaume Trilla Bernet: jtrilla@ub.edu

Manel Jiménez-Morales: manel.jimenez@upf.edu

Xavier Úcar Martínez: xavier.ucar@uab.edu

PERFIL ACADÉMICO

Pere Soler Masó: Profesor titular de universidad en el Departamento de Pedagogía en la Universidad de Girona. Su actividad docente y de investigación se centra en las políticas de juventud, el asociacionismo y la participación infantil y juvenil, el desarrollo comunitario, la educación en el tiempo libre y la animación sociocultural. Actualmente es miembro del Grupo de Investigación en Políticas, Programas y Servicios Educativos y Socioculturales (GRES) del Instituto de Investigación Educativa - UdG y del Grupo de Investigación Consolidado (SGR) en Educación, participación e inclusión (GREPI) (2014SGR 774-GRC). Es coordinador general desde el 2007 del Máster Oficial Interuniversitario en Juventud y Sociedad (MIJS) impartido por seis universidades públicas. Pueden consultarse algunas de sus publicaciones en el siguiente enlace: <http://girona.academia.edu/PereSolerMasó>.

Jaume Trilla Bernet: Profesor universitario desde 1976 y actualmente catedrático de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona. Antes había ejercido también como maestro de primaria y como educador en actividades de animación sociocultural y de tiempo libre. Autor o coautor de numerosos artículos, libros y trabajos de investigación sobre educación no formal e informal, animación sociocultural y pedagogía del ocio, desarrollo moral y educación en valores. Por algunas de estas contribuciones le han sido concedidos los Premios de Pedagogía Josep Pallach, Rosa Sensat (en dos ocasiones), Joan Profitós y Serra i Moret, así como el Premio Extraordinario de Doctorado y seis sexenios de investigación.

Manel Jiménez-Morales: Licenciado en Comunicación Audiovisual por la Universitat Pompeu Fabra y en Teoría de la Literatura y Literatura Comparada por la Universitat de Barcelona. Doctorado en Comunicación Social por la Universitat Pompeu Fabra. Ha sido guionista, productor y realizador de varios proyectos cinematográficos y televisivos, así como de programas culturales (Via Digital, Ona Catalana, Ràdio Barcelona/La SER). Contribuye, desde el ensayo y la crítica, en varias publicaciones y editoriales. Ha contribuido en varios estudios a un nivel individual y dentro de los grupos de investigación en comunicación UNICA y CINEMA. Cuenta con tres estancias de investigación (University of Oxford, University of California Los Angeles i British Film Institute) y ha impartido docencia en diversas universidades alemanas.

Xavier Úcar Martínez: Catedrático de Pedagogía Social en Dpto. de Pedagogía Sistemática y Social de la Universidad Autónoma de Barcelona. Presidente de la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social (SIPS) desde el 2012. Autor de más de un centenar de trabajos que incluyen libros, capítulos de libros y artículos en revistas científicas. La última publicación (2016) es una trilogía denominada "Pedagogías de lo social", que da título al primer libro y es complementada por "Relaciones socioeducativas. La acción de los profesionales" y "Pedagogía de la elección". Las tres editadas por "UOC Publishing" de Barcelona. <http://uab.academia.edu/XavierUcar>.

¿EMPODERAMIENTO O EMANCIPACIÓN? INTERPRETACIONES DESDE FINLANDIA Y MÁS ALLÁ

EMPOWERMENT OR EMANCIPATION? INTERPRETATIONS FROM FINLAND AND BEYOND

EMPODERAMENTO OU EMANCIÇÃO? INTERPRETAÇÕES DESDE A FINLÂNDIA E ALÉM

Sanna RYYNÄNEN & Elina NIVALA
University of Eastern Finland

Fecha de recepción del artículo: 03.III.2017
Fecha de revisión del artículo: 22.III.2017
Fecha de aceptación final: 12.IV.2017

PALABRAS CLAVES:

empoderamiento
emancipación
pedagogía social
jóvenes
Finlandia

RESUMEN: Este artículo aborda dos conceptos tan consolidados como controvertidos dentro del campo de las Ciencias Sociales y Educativas: empoderamiento y emancipación. Las cuestiones principales abordarán la relación entre ambos y cómo podrían utilizarse en el campo de la Pedagogía Social en Finlandia y más allá como conceptos teóricos a la hora de articular el propósito del trabajo sociopedagógico y como criterios orientadores de las prácticas en el mismo campo. Con el análisis de estas cuestiones nos proponemos aportar un posible mapa para el laberinto conceptual que conforman ambos términos, diseñado específicamente desde la perspectiva sociopedagógica. La peculiaridad del idioma finlandés hace del debate sobre el término de empoderamiento un claro ejemplo de lo complicado del concepto y de los problemas relacionados con su uso. En este estudio nos centraremos sobre todo en el campo del empoderamiento juvenil para delinear la diversidad de significados asignados al término. También analizamos brevemente el lugar y el papel del que el concepto de empoderamiento dispone en el debate teórico y en la práctica de la Pedagogía Social en Finlandia. Para ampliar nuestra perspectiva tanto conceptual como geográfica, estudiamos la relación existente entre empoderamiento y emancipación con la ayuda del debate teórico internacional existente alrededor de ambos conceptos. Concluimos sugiriendo que cuando ambos conceptos se analizan en relación con la Pedagogía Social es útil tener en cuenta los distintos paradigmas o tradiciones de la Pedagogía Social en lugar de intentar abordarla como un todo consensuado.

CONTACTAR CON LOS AUTORES: Sanna Ryyänen. University of Eastern Finland. Faculty of Social Sciences. P.O. Box 1627, 70211 Kuopio Finland.

<p>KEY WORDS: empowerment emancipation social pedagogy young people Finland</p>	<p>ABSTRACT: The article looks at two concepts that have both an established and a disputed position in the field of educational and social sciences: the concepts of empowerment and emancipation. The guiding questions are: how empowerment and emancipation relate to each other and how they can be used in the field of social pedagogy in Finland and beyond both as theoretical conceptions in articulating the purpose of social pedagogical work and as guiding principles of social pedagogical practices. By exploring these questions, the aim is to provide one possible map through the conceptual maze around the terms of empowerment and emancipation, specifically from a social pedagogical perspective. The peculiarity of the Finnish language makes the Finnish discussion around the concept of empowerment a well-suited case example that makes visible how complicated a concept empowerment is and the kinds of problems related to the use of the concept. The field of youth empowerment is explored especially in order to map the diversity of the meanings addressed to the term. The place and role of the concept of empowerment in the theoretical discussion and practice of social pedagogy in Finland is also briefly analyzed. To broaden the perspective of this study, both conceptually and geographically, the relationship between empowerment and emancipation with the aid of international theoretical discussion around the two concepts is explored. The conclusion suggested is that when the concepts of emancipation and empowerment are analyzed in relation to social pedagogy, it is useful to take into account the different paradigms or traditions of social pedagogy instead of trying to approach social pedagogy as a consensual whole.</p>
<p>PALAVRAS-CHAVE: empoderamento emancipação pedagogia social juventude Finlândia</p>	<p>RESUMO: Este artigo discute dois conceitos tão consolidados como controversos dentro do campo das Ciências Sociais e Educação: o empoderamento e emancipação. As principais questões abordadas serão, a relação entre os dois, bem como eles poderiam ser utilizados no campo da Pedagogia Social na Finlândia e além como conceito teórico e articular o objetivo do trabalho sócio-pedagógico tanto como conceitos teóricos articulando o objetivo do trabalho sócio-pedagógico quanto como critérios orientadores de práticas no mesmo campo. Com a análise destas questões temos a intenção de fornecer um possível mapa para o labirinto conceitual que fazem os dois termos, desenhado especificamente para o ponto de vista sócio-pedagógico. A peculiaridade da língua finlandesa faz com que o debate sobre o termo de empoderamento seja um exemplo claro de como o conceito é complicado e dos problemas associados à sua utilização. Neste estudo vamos nos concentrar especialmente no campo de empoderamento da juventude, para delinear a diversidade de significados atribuídos ao termo. Nós também analisaremos brevemente o lugar e o papel do conceito de “empoderamento” no debate teórico e na prática da Pedagogia Social na Finlândia. Para expandir nossa perspectiva conceitual e geográfica, estudaremos a relação entre empoderamento e emancipação com a ajuda do debate teórico internacional sobre os dois conceitos. Concluímos com a sugestão de que, quando os dois conceitos são discutidos em relação a Pedagogia Social é útil considerar os diferentes paradigmas ou tradições da Pedagogia Social em vez de abordá-lo como um todo consensual.</p>

1. Introducción

Empoderamiento es uno de los conceptos considerados controvertidos dentro del campo de las Ciencias Sociales y Educativas (ver p.ej. Troyna, 1994). Existen muchas acepciones vinculadas a dicho término, y a pesar de ello se utiliza a menudo sin especificar a qué hace referencia exactamente. Horochowski y Meirelles (2007, p. 488) hablan de un “paraguas conceptual” refiriéndose a los distintos usos, perspectivas intelectuales y políticas, y tipos de intervenciones hechas en nombre del empoderamiento. Esta naturaleza veleidosa (Archibald y Wilson, 2011, p. 22) está presente en el debate sobre empoderamiento en Finlandia, aunque en raras ocasiones se aborda explícitamente. Comenzaremos el artículo con una breve descripción de las diferentes definiciones del concepto de empoderamiento en dicho país y a continuación analizaremos el campo del empoderamiento juvenil para delinear la diversidad de significados asignados al término. También

analizamos brevemente el lugar y el papel que el concepto de empoderamiento dispone en el debate teórico y en la práctica de la Pedagogía Social en Finlandia.

En la segunda parte del artículo ampliaremos nuestra perspectiva tanto conceptual como geográfica estudiando la relación existente entre empoderamiento y emancipación con la ayuda del debate teórico internacional existente alrededor de ambos conceptos. Incluiremos el concepto de emancipación al análisis por dos razones. En primer lugar, el fortalecimiento de la tradición crítica de la Pedagogía Social en la década de los años 60 introdujo el concepto de emancipación en el campo de la Pedagogía Social (Thiersch en Schugurensky, 2014), y se convirtió en concepto clave a la hora de articular el propósito del trabajo sociopedagógico y un criterio orientador de las prácticas en el mismo campo. Sin embargo, se ha discutido que la emancipación ha perdido su carisma (Gross, 2010, p. 9) mientras que el empoderamiento se ha posicionado como un concepto prominente no sólo en

el debate general y en el vocabulario político sino también en el campo de la Pedagogía Social. Sostenemos que este cambio conceptual, si es que lo ha habido, no se ha abordado de manera suficiente, al menos no específicamente desde la perspectiva de la Pedagogía Social. En segundo lugar, tampoco deberíamos de olvidar por completo el concepto de emancipación dentro del campo de la Pedagogía Social, y para que eso no ocurra hemos de comprender los vínculos –y posibles conflictos– entre ambos conceptos.

La elección del tema de este artículo viene dado por la convicción de que el “lenguaje influye en la educación” (Biesta, 2006, p. 13). Los conceptos que utilizamos disponen de historias y significados específicos vinculados a ellos, y a menudo tras los cambios en sus usos, o la consideración de que algunos se estimen de alguna manera más modernos u oportunos que otros, se plantea la cuestión de la existencia de unos cambios más profundos en la sociedad acerca de aquello que se valora y lo que se ve como deseable (ibid.).

Las cuestiones principales de este artículo abordan la relación entre ambos y cómo podrían –o deberían, según entendemos– ser utilizados en el campo de la Pedagogía Social en Finlandia como conceptos teóricos a la hora de articular el propósito del trabajo sociopedagógico y como criterios orientadores de las prácticas en el mismo campo. Con el análisis de estas cuestiones nos proponemos aportar un posible mapa para el laberinto conceptual que conforman ambos términos, diseñado específicamente desde la perspectiva sociopedagógica.

2. Empoderamiento en el debate finlandés

Al comenzar la exploración del campo del empoderamiento (juvenil) en Finlandia se nos plantearon distintas posibilidades a la hora de definir nuestro enfoque para el análisis. Pudimos haber elegido una definición actual del empoderamiento en Pedagogía Social (Soler, Planas, Ciraso-Calí & Ribot-Horas, 2014) y utilizarlo como espejo para intentar identificar proyectos en consonancia con dicha definición, independientemente de la denominación específica dada a las prácticas dentro de cada enfoque. De manera alternativa, podríamos habernos centrado en proyectos que se identificasen expresamente con una de las posibles traducciones al finlandés del concepto de empoderamiento. Con probabilidad estos distintos enfoques nos hubieran llevado a una serie de proyectos diferente, porque en muchos casos el concepto se ha entendido de manera bastante diferente en Finlandia que en otros lugares, por ejemplo en el debate sobre Pedagogía

Social español, donde el concepto de empoderamiento está ampliamente utilizado. En suma, no se dispone de una única manera de analizar los proyectos y experiencias del campo del empoderamiento juvenil en Finlandia.

Este peculiar contexto conceptual nos ha llevado a concentrarnos en el concepto de empoderamiento en sí mismo, en lugar de centrarnos en proyectos concretos y prácticas sobre empoderamiento juvenil en Finlandia. En nuestro análisis exploraremos los distintos usos de dicho concepto y sus derivados en el debate científico finlandés en general y en el sector juvenil en particular. Mostraremos la confusión que lo rodea, y cómo las características del idioma finlandés ayudan a hacer visibles sus complejidades, dado que no tenemos una palabra específica para referirnos a él, al contrario de lo que ocurre en otros idiomas, como el español (*empoderamiento*), el inglés (*empowerment*) o el portugués (*empoderamento*). Utilizaremos de este modo el debate finlandés como el caso ejemplar que muestra el tipo de problemas derivados del uso de este concepto tan controvertido. Se trata de problemas de ambigüedad conceptual e indeterminación que pueden convertirse en problemas éticos cuando el uso del concepto queda restringido por una interpretación sesgada que no tiene en cuenta su naturaleza controvertida.

En Finlandia, como en otros países, el concepto de empoderamiento ha sido ampliamente utilizado en diferentes campos y ha estado sujeto a varios significados (Hokkanen, 2009, p. 315; Horochowski & Meirelles, 2007; Inglis, 1997). Esta popularidad no hace sino complicar el uso del término. En el contexto finlandés, la complejidad del concepto comienza a la hora de elegir una traducción, ya que no existe una palabra exacta para empoderamiento, ni un equivalente que lleve la misma raíz etimológica. El término empoderamiento es de este modo utilizado tal cual de forma general: como vocablo inglés (*empowerment*) en medio de un texto finlandés. Esta tendencia tiene su origen en la historia del concepto. La palabra fue introducida en el debate finlandés desde el discurso europeo, y comenzó a utilizarse sin reflejar su significado concreto ni dar definiciones. En consecuencia, el concepto no quedó claro ni para sus usuarios (Kuure, 2015, p. 13.). Aún a día de hoy se usa el término en inglés cuando los autores no quieren posicionarse en ninguna de las maneras en las que ha llegado a traducirse, dado que elegir una traducción en finlandés para empoderamiento implica además utilizar una interpretación específica del término, sin ser consciente realmente del trasfondo que conlleva cada traducción (Juhila, 2006, p. 120.).

Existe una docena de conceptos en finlandés que son ampliamente utilizados como traducción

del término empoderamiento. Algunos de estos conceptos se adaptan a ámbitos específicos: por ejemplo en el campo de la promoción de la salud, la traducción más utilizada se refiere a las reservas interiores de fuerza (*voimavaraistuminen* o *oma-voimaistuminen*, ver p.ej. Savola y Koskinen-Ollonqvist, 2005), mientras que en el ámbito del trabajo social es más común encontrarse con una traducción que se refiere al poder (*valtautuminen* o *valtaistuminen*, ver p. ej. Juhila, 2006, p. 120). Sin embargo, el asunto no es tan sencillo. Por ejemplo el trabajo social es un buen ejemplo para ver lo popular del término empoderamiento, con diversas traducciones tanto en la teoría como en la práctica (Hokkanen, 2009; Kaljonen, 2008, p. 56).

En el debate finlandés sobre empoderamiento también pueden identificarse los dos enfoques generales que existen a nivel internacional (Soler et al., 2014, pp. 52-53). La interpretación más estructural del término se centra en las desigualdades y adversidades en la vida individual en relación con sus conexiones con la sociedad. El empoderamiento es aquí entendido como la toma de conciencia de las condiciones estructurales de las vidas individuales y de las posibilidades para el cambio. Por otra parte, la interpretación del empoderamiento como concepto orientado al individuo gira en torno a las situaciones de la vida y en cómo son experimentadas por cada uno. El empoderamiento en este caso se entiende principalmente como un proceso individual para encontrar la propia fortaleza interior, fomentando el desarrollo personal y el fortalecimiento de las habilidades personales con el fin de sobrevivir a difíciles situaciones de la vida y encontrar el bienestar general. En este posicionamiento individual también resalta la importancia de la comunidad en el proceso de empoderamiento, pero lo hace considerándola el contexto principal, otorgando menor importancia a lo que ocurre fuera de ella, es decir, en las circunstancias estructurales de bienestar (Hokkanen, 2009, pp. 318-319, 329-332).

Por lo tanto, existen dos líneas principales a la hora de traducir el concepto de empoderamiento, y se basan en dos raíces etimológicas distintas: *poder* (entendido como autoridad o influencia, en finlandés *valta*) y *fuerza* (entendida como energía o vigor, en finlandés *voima*). El término finlandés *valtaistuminen* se construye a partir de la palabra poder, y se refiere generalmente a la perspectiva más estructural del empoderamiento, mientras que el término *voimaantuminen* se basa en la palabra fuerza, y hace referencia a la perspectiva más individual del término. Existen numerosas formulaciones más para expresar estos dos conceptos básicos, pero todas pueden agruparse bajo estas dos raíces. Por ejemplo, las

diferentes formas de los términos apuntan a diferentes fuentes de poder o fuerza: si el poder puede encontrarse y ser tomado por la gente por ella misma se denomina *valtaistuminen*, mientras que si viene dada mediante algún tipo de proceso se llama *valtaistaminen*; si la fuerza viene del interior del individuo *voimaantuminen*, al contrario que si viene dada desde el exterior, cuando se denominará *voimauttaminen*. La principal diferencia se encontrará en cualquier modo entre los conceptos basados en la noción de poder y los conceptos basados en la noción de fuerza (Hokkanen, 2009, pp. 329-332; Juhila, 2006, p. 120.). En algunos casos, los autores son muy cuidadosos a la hora de la selección del concepto en finlandés, y ponen mucho esfuerzo en analizar y razonar su elección (Hokkanen, 2009). Sin embargo, ocurre a menudo que la traducción del concepto empoderamiento se elige sin realizar una reflexión profunda sobre sus definiciones específicas y las asunciones ontológicas implícitas que el concepto trae consigo, en sí mismo y en sus distintas traducciones.

En muchos análisis se ha afirmado que la perspectiva individual ha alcanzado una mayor y más amplia aceptación de entre las distintas interpretaciones existentes del concepto (Archibald & Wilson, 2011; Inglis, 1997; Wildemeersch & Olesen, 2012). Esto también ocurre en Finlandia, hecho que puede probarse por ejemplo a través de una sencilla búsqueda bibliográfica en la base de datos nacional de las bibliotecas finlandesas: el término que hace referencia a la concepción más individual del término empoderamiento, que hace hincapié en el desarrollo de la fuerza interior del individuo (*voimaantuminen*), presenta el doble de resultados (más de 2260) que el término más estructural *valtaistuminen*, más conectado al concepto de poder (menos de 900 resultados). Desde luego no se trata de una cuestión tan simple, ya que la separación entre ambos términos no es tan clara. El debate dominado por el término más individual puede presentar también algunos elementos de la perspectiva más estructural: el empoderamiento como proceso de autoconfianza emergente y fortalecimiento de las habilidades personales puede considerarse que lleva a un creciente sentido de la voluntad y a una actitud más consciente hacia los elementos estructurales de la vida (Hokkanen, 2009, pp. 333-334).

3. La cuestión del empoderamiento juvenil en Finlandia

Seguirle la pista al empoderamiento juvenil en el debate finlandés presenta el mismo desafío que hemos visto con el concepto de empoderamiento en sí, dado que no existe una palabra finlandesa

que coloque a los jóvenes como objetivo específico. Sin embargo, existe mucha documentación sobre trabajo con jóvenes y educación juvenil que tiene al empoderamiento —esto es, a una de sus traducciones al finlandés— como denominador común conceptual.

Según el análisis de Tapio Kuure (2015, pp.10, 12) el vocabulario sobre empoderamiento ha llegado al debate finlandés sobre trabajo con jóvenes desde la política de juventud de la Unión Europea. En el contexto europeo, la interpretación del concepto de empoderamiento tiende hacia el enfoque individualista, y ello ha marcado el rumbo inicial de la interpretación del empoderamiento juvenil en Finlandia. Como ocurre en otros campos, también en el trabajo con jóvenes se utiliza el concepto de empoderamiento con diferentes significados, pero todas suelen presentar un trasfondo individualista. De manera general, el empoderamiento es entendido como el proceso de apoyar las habilidades para el manejo de la vida personal de los jóvenes y su responsabilidad y autoconfianza, y ha sido frecuentemente definido como un objetivo clave del trabajo con jóvenes (Höylä, 2012, p. 9; Kiilakoski 2015, pp. 160-161). Llama la atención la existencia de una gran cantidad de literatura sobre diferentes métodos de empoderamiento y modelos de trabajo desarrollados para apoyar este proceso. La naturaleza de esta metodología es a menudo terapéutica, participativa y experiencial, además de creativa y artística, y se define por objetivos como fomentar el autoconocimiento y la construcción de la propia identidad y autoestima, mejorando habilidades para enfrentarse a las situaciones de la vida, además de promover la salud mental y el bienestar. Estos objetivos individuales, sin embargo, son vistos a menudo en un marco comunal: el crecimiento personal y el empoderamiento juvenil ocurre en la comunidad, especialmente en un grupo de pares (Höylä, 2012, pp. 8, 12). Esto también puede verse en los métodos descritos: a menudo se basan en trabajo de grupos y comunidades, y sus objetivos buscan crear sentimiento de pertenencia y unidad, lo que forma una base para el apoyo mutuo entre pares. Un ejemplo de este tipo de método se llama *Fotografía de empoderamiento*, desarrollado por Miina Savolainen (2008) y caracterizado por el uso de la fotografía como herramienta en el proceso de empoderamiento para individuos y grupos (Tikkanen, 2009).

Parece que en general en la mayoría de contextos de trabajo con jóvenes, la traducción del término empoderamiento se hace con uno de los conceptos que deriva de la palabra fuerza. También hay contextos de trabajo con jóvenes en los que la palabra utilizada para empoderamiento

viene de la otra raíz, poder. Especialmente cuando tratamos con cuestiones de participación juvenil y de ofrecer a los jóvenes las posibilidades de manifestarse sobre los temas que les preocupan, es la dimensión de poder la que sale a la palestra. A veces ambas traducciones del concepto aparecen en el mismo contexto, por ejemplo cuando el autor quiere enfatizar la naturaleza del proceso por el que la gente joven se siente implicada en asuntos que les conciernen. El proceso entonces ha de proveer a los jóvenes de oportunidades tanto para sentirse empoderados como para ser capaces y competentes de desenvolverse en una comunidad en una situación dada (Gretschel, 2002, pp. 91-94.). En consecuencia, el empoderamiento tiene aquí una dimensión más estructural: no se comprende como únicamente un proceso individual de adquirir confianza en uno mismo sino como algo que puede llevar a la acción en el entorno social de cada uno. No obstante, la imagen de jóvenes empoderados actuando como ciudadanos parece estar en concordancia con imágenes de participación ciudadana fomentada por el gobierno en el poder: “un ciudadano activo es una persona bien informada y empoderada para comprometerse con la toma de decisiones y con el diálogo con aquellos que toman las decisiones o autoridades en el poder” (Levamo, 2014, p. 20).

En el campo del trabajo con jóvenes en el entorno finlandés se usa una interpretación del concepto de empoderamiento de manera específica. El Youth Act (72/2006) que se hizo efectivo en 2006 definió el empoderamiento social (*sosiaalinen vahvistaminen* en finlandés) como área y objetivo del trabajo con jóvenes. El término finlandés utilizado para empoderamiento en el Act (*vahvistaminen*, el equivalente a término inglés *reinforcement*, refuerzo) no se encuentra entre las traducciones de empoderamiento que se usan en otros campos (Kuure, 2015, pp. 29-30, 58). El Act define al empoderamiento social como “medidas enfocadas a jóvenes y orientadas a la mejora de las habilidades para el manejo de la vida personal y la prevención de la exclusión” (Höylä, 2012, p. 12). En la parte explicativa del mismo texto, la definición ha sido elaborada como trabajo centrado en los jóvenes en riesgo de exclusión social. No obstante, como mismo objetivo del Youth Act, el empoderamiento social es considerado como algo que concierne a todos los jóvenes (Kuure, 2015, pp. 26-29, 35). Como resultado, el término ha sido objeto de críticas por ser considerado impreciso y por causar confusión en la práctica (Kuure, 2015, p. 57; Nieminen, 2014).

El empoderamiento social comenzó a utilizarse como concepto que define los objetivos y los

métodos del trabajo con jóvenes a partir del Youth Act (72/2006); rara vez había sido utilizado con anterioridad ni en el trabajo juvenil ni en ningún otro campo. Fue más bien una innovación conceptual para encontrar una vía alternativa para hablar sobre la prevención de la exclusión social que ha sido considerada como estigmatizadora. Empoderamiento social fue un concepto que se pretendía que contribuyera a una perspectiva más positiva para el trabajo con jóvenes sin modificar su objetivo: apoyar el desarrollo de las habilidades de los jóvenes para enfrentarse a la vida, fomentar su participación y empoderarlos para convertirlos en miembros plenos de la sociedad, evitando así exclusión social y la marginación (Kuure, 2015, pp. 8, 13, 26-30, 49; también Höylä, 2012, pp. 12-13). En algunas interpretaciones, el concepto ofrece una perspectiva holística a las vidas de los jóvenes, porque define el objetivo del trabajo con jóvenes de manera muy amplia. Esta interpretación considera el empoderamiento social como algo que apoya al mismo tiempo el bienestar, la voluntad y la gestión de la vida por parte de los jóvenes a nivel individual, y que también evita la polarización social. En esta perspectiva también se demanda trabajo a nivel cultural y estructural (Lundbom y Herranen, 2011, pp. 5-7, 10).

Por otra parte, otra interpretación de empoderamiento social basada en la parte explicativa del Youth Act, la considera como una definición de servicios para jóvenes excluidos del sistema educativo o del mercado laboral y están en consecuencia en riesgo de exclusión social. Esta interpretación ha estado fuertemente respaldada por las políticas del Ministerio de Educación y Cultura de Finlandia, que ha organizado un servicio de activación juvenil para el empoderamiento social. Este programa incluye servicios específicos tales como trabajo con jóvenes sobre el terreno, talleres y aprendizaje de fortalecimiento social llamado *Nuotta*. En consecuencia, estos servicios son vistos como el área de trabajo con jóvenes que se necesita para implantar el objetivo del empoderamiento social. Estos servicios acercan el trabajo con jóvenes a la esfera del trabajo social, convirtiendo el empoderamiento social de los jóvenes en una cuestión de trabajo de reparación y rehabilitación más que en participación o educación (Kuure, 2015, pp. 8-9, 30, 35-36, 57-59; Puuronen, 2016, pp. 116, 131-132). En la jerga de los monitores juveniles, el empoderamiento social se entiende como el trabajo centrado en las necesidades y problemas de los jóvenes. Según algunos críticos, el empoderamiento social debería en su lugar ser visto como una base para todo el trabajo con jóvenes: como interacción social y apoyo para las competencias sociales de los jóvenes (Puuronen, 2016, pp. 121, 132, 163-164).

En resumen, el empoderamiento social como término hunde sus raíces en el concepto de empoderamiento pero sus interpretaciones se han desvinculado de las ideas de poder, participación y ciudadanía (Kuure, 2015, p. 57). La fuerte conexión del término con un conjunto dado de servicios ofrecidos a jóvenes, lo aleja bastante del empoderamiento juvenil tal y como es entendido en el debate internacional. No obstante, esto no es algo que haya ocurrido únicamente en Finlandia con respecto a los usos del concepto de empoderamiento. Este término ha sido ampliamente aceptado como parte del vocabulario en las políticas de juventud y educación, y en el proceso ha ido adquiriendo otros significados referidos al desarrollo de las capacidades individuales para llegar a ser capaces de cumplir las expectativas de las necesidades sociales actuales y ser responsable de uno mismo (Wildemeersch & Olesen, 2012). Numerosos autores encuentran un trasfondo político en este cambio. Se ha sostenido que el término empoderamiento ha sido adoptado por los gobiernos que lo han “rearticulado” como base racional para enmarcar las políticas sociales y educativas (Troyna, 1994, p. 4).

4. Empoderamiento y pedagogía social en Finlandia

Podría decirse que una ambigüedad similar a la descrita con anterioridad en torno al concepto de empoderamiento en relación al trabajo con jóvenes prevalece también en el campo de la pedagogía social en Finlandia. Es posible encontrar por doquier referencias a las variaciones del concepto en libros de texto (Kurki, 2002, pp. 73, 134-135), en los planes de estudio de formación para profesionales de la Pedagogía Social en trabajo social y en trabajo con jóvenes (Semi, 2005, p. 43) y en las descripciones de prácticas sociopedagógicas (Kaljonen, 2008, p. 56). A pesar de ello, al concepto de empoderamiento no se le ha dado mucha importancia en el debate teórico y no ha sido incluido entre los conceptos sociopedagógicos en los planes de estudio de la licenciatura y del título de máster en Pedagogía Social. Además, una de las mayores teóricas finlandesas en este campo, Leena Kurki, ha tomado abiertamente una posición reservada en cuanto al concepto a la hora de escribir sobre la orientación personalista en Pedagogía Social. Considera el término de empoderamiento como “peligroso” si es visto, por ejemplo, como intervención jerárquica donde los poderosos dan una pequeña porción de poder a la gente (Kurki, 2002, pp. 73, 134-135).

A pesar de la ausencia de un análisis teórico exhaustivo, el concepto de empoderamiento en

sus variaciones parece estar bastante extendido en la formación en Pedagogía Social en otros niveles aparte del universitario. En muchas universidades de ciencias aplicadas donde la Pedagogía Social es un contexto teórico tanto en trabajo social como en formación en trabajo comunitario y juvenil, el empoderamiento —o empoderamiento social (*sosiaalinen vahvistaminen*)— como método y objetivo de trabajo tiene un papel fundamental aunque diverso (Kuure, 2015, pp. 33-34; Semi, 2005, pp. 42-43). Aparece como concepto general que describe la orientación y la ética del trabajo sociopedagógico (Ranne, 2005, pp. 17-18): la palabra empoderamiento se usa con términos como dialógico, comunal, interactivo y creativo con el fin de describir la manera de trabajar sociopedagógica (Semi, 2005, p. 43). En cuanto a las prácticas que pueden situarse bajo el paraguas conceptual y metodológico de la Pedagogía Social, el término se utiliza de forma similar. En algunos métodos de trabajo, por ejemplo el método de Empowering Photography mencionado antes, la interpretación individualista del empoderamiento conforma el marco general para la práctica, que es descrita al mismo tiempo como sociopedagógica (Savolainen, 2008).

Mientras que el empoderamiento está casi ausente como concepto en el debate teórico sobre Pedagogía Social en Finlandia, el concepto de emancipación está mucho más presente (Hämäläinen & Kurki, 1997, pp. 40-41, 118-125; Hämäläinen, 2015; Kurki, 2002, pp. 35, 45; DalMasó & Kuosmanen, 2008). También sostenemos en otros textos (Nivala & Ryyänen, próximamente) que el concepto de emancipación debería revitalizarse en los campos de la Pedagogía Social y del trabajo con jóvenes como una “pareja” conceptual del término de integración social. Entendidos como dos caras de una misma moneda, abordan de manera conjunta una de las cuestiones básicas de la Pedagogía Social, a saber, “la discrepancia entre la autonomía individual y los requisitos que la sociedad actual impone a las personas” (Hämäläinen 2015, 1023), teniendo en cuenta tanto la necesidad de una subjetivación orientada a la autonomía como la socialización en el orden establecido. Hemos utilizado el concepto de emancipación en lugar de empoderamiento a propósito; para nosotros, parecía más apropiado y aplicable al uso en el contexto de la Pedagogía Social (en Finlandia al menos); más que el término empoderamiento, que tantos problemas tiene debido a sus múltiples significados y naturaleza problemática. Para ofrecer mayor información en cuanto a la elección conceptual, acudiremos primero a la literatura internacional sobre la relación entre ambos conceptos para escapar de las peculiaridades del idioma

finlandés y de los problemas de contexto, y luego continuaremos específicamente con el concepto de emancipación y su relevancia en la Pedagogía Social.

5. ¿Empoderamiento o emancipación?

El adjetivo *emancipador* acompaña a menudo al término empoderamiento cuando el autor quiere enfatizar el cariz transformador atribuido originalmente al concepto, o requerir otro tipo de contenido al empoderamiento que esté presente en el diálogo hegemónico actual, tal y como ocurre con el vocabulario de políticas. Por ejemplo, Archibald y Wilson (2011, p. 23) reclaman el “potencial emancipador del empoderamiento” y Horochowski y Meirelles (2007, p. 486) se aseguran de especificar que ellos mismos abordan el empoderamiento desde una “perspectiva emancipadora” a la vez que también reconocen como posibles otras perspectivas (Oliveira Barreto & Paes de Paula, 2014). Esto suscita tres cuestiones que merece la pena investigar. La primera, ¿a qué apoya el término *emancipador*? ¿Qué añade al empoderamiento? En segundo lugar, ¿por qué el concepto de emancipación en sí mismo no se ha utilizado en los ejemplos anteriores? ¿Significa *empoderamiento emancipador* algo más que la mera emancipación? ¿Es la emancipación un concepto con posición propia desviada del debate educativo? Y, si es así, ¿por qué? Y en tercer lugar, ¿cómo y por qué se elige qué concepto utilizar? ¿Empoderamiento o emancipación?

Comenzamos abordando la tercera cuestión. No es raro en el ámbito académico que conceptos conocidos ganen nuevos matices o incluso significados, especialmente al ser adoptados al vocabulario de políticas, o que nuevos conceptos aparezcan en el diálogo hegemónico para reemplazar a los existentes. Lo que es importante recordar es que estas fluctuaciones no ocurren sin razón, sino que a menudo responden a transformaciones extendidas en la sociedad y en el contexto socioeconómico en su conjunto. Un ejemplo de tal cambio en el vocabulario del campo de la educación citado con frecuencia es el cambio de educación continua o permanente (Continuous/Permanent Education) a aprendizaje permanente (Lifelong Learning), expresión que se sostiene que viene acompañada por un replanteamiento ideológico de todo el campo de la educación para adultos, buscando destacar habilidades requeridas por el mercado laboral y la responsabilidad individual de adquirirlas y mantenerlas para asegurar su empleabilidad (Milana, 2012; Biesta, 2006). De este modo, el cambio discursivo se ha atribuido a una transición social más amplia desde el welfarismo

al neoliberalismo (Wildemeersch & Olesen, 2012) y, en consecuencia, se ha interpretado que llevaba consigo orientaciones fuertemente ideológicas e intencionales (Milana, 2012).

Se afirma que este cambio en el vocabulario, acompañado de un nuevo marco ideológico, ha ocurrido también con los conceptos de emancipación y empoderamiento, dando como resultado la disminución en el uso del primero y el fortalecimiento del último en los objetivos de los proyectos educativos: “la emancipación es el pasado y el empoderamiento es el presente” (Wildemeersch y Olesen, 2012, p. 98). El punto de partida que Stephen Gross (2010) propone en su artículo sobre “el apogeo y la decadencia” del concepto de emancipación lo corrobora:

La emancipación ha perdido su carisma. En la década los años 60 el término había sido uno de los conceptos claves en el debate educativo sobre la desigualdad social y la función política de la pedagogía en los países occidentales. Hoy día el debate prosigue aunque esa palabra apenas se usa. Recargada en exceso de embrollos políticos y una pluralidad de significados, la emancipación parece ser poco más que un relicto olvidado de una época anterior (Gross, 2010, p. 9).

Sin embargo, esta no es toda la verdad. En el campo de la educación, especialmente en sus tradiciones críticas, siempre aparecen nuevas generaciones que encuentran en el concepto de emancipación un poder explicativo que merece la pena conservar. Últimamente, y con el fin de reconsiderar los objetivos y medios de la educación emancipadora, parece haber una tendencia creciente a destacar a dos de los teóricos más influyentes de la misma: Paulo Freire y Jacques Rancière (Biesta, 2010, 2012; Galloway, 2012; Lewis, 2012; Vlieghe, 2016). Este es sólo un ejemplo del debate teórico reciente donde el concepto de emancipación aún está muy vivo.

El cambio discursivo de emancipación a empoderamiento —si es que existe— es, por lo tanto, mucho más difícil de comprender que el ejemplo citado anteriormente del campo de la educación adulta. En las explicaciones que tratan de uno de los dos conceptos o que analizan explícitamente su relación, es posible identificar tres perspectivas distintas. En primer lugar, es posible vincular más o menos los mismos significados a ambos conceptos, incluso cuando no se utilizan en sentido estricto como sinónimos. Un ejemplo son los textos que califican la orientación educativa crítica y transformativa de Freire tanto de emancipadora (Biesta, 2010; Galloway, 2012) como de empoderadora (Jönsson, 2010; Soler et al., 2014,

p. 52) y definen el enfoque al que se refieren más o menos de la misma manera. En cuanto a Freire, sin embargo, existe un detalle conceptual muy interesante que merece la pena explorar. En ciertas interpretaciones, se ha afirmado que fue Freire el primero que introdujo el concepto de empoderamiento en el debate educativo (Jönsson, 2010, p. 394; Archibald & Wilson, 2011, p. 24). No obstante, se sabe que el mismo Freire expresó abiertamente ciertas reservas en cuanto al uso del concepto y sus interpretaciones en Estados Unidos (Freire & Shor, 2008, p. 134; Archibald & Wilson, 2011, pp. 22-24) y, en consecuencia, no lo utilizó, sobre todo en sus primeros y más conocidos trabajos, como *Pedagogía del Oprimido*, trabajo al que curiosamente se le atribuye haberlo hecho (Jönsson, 2010, p. 394). Además en la versión portuguesa del libro de Freire y Shor *Medo e ousadia: o cotidiano do professor* publicado en 1987, la palabra de empoderamiento fue utilizada en inglés a lo largo de todo el texto en lugar de utilizar la palabra en portugués *empoderamento*. Volveremos a la teoría de la educación emancipadora de Freire más tarde, pero en este punto ya es posible concluir que mientras que la idea básica de empoderamiento (en su así denominado sentido emancipador) proviene al menos en parte de Freire (Archibald & Wilson, 2011, p. 22), el concepto en sí mismo no, y esta es posiblemente una de las razones que ha motivado confusión alrededor del concepto de empoderamiento (Archibald & Wilson, 2011; Horochowski & Meirelles, 2007; Oliveira Barreto & Paes de Paula, 2014).

En segundo lugar, existen explicaciones del empoderamiento y/o emancipación que ven ambos conceptos no sólo como diferentes sino básicamente como incompatibles debido a sus pilares ideológicos diferentes. Inglis (1997) sigue esta línea de razonamiento señalando la diferencia entre ambos conceptos en la posición tomada ante las actuales estructuras sociales de poder: “con empoderamiento nos referimos a gente que desarrolla capacidades para desenvolverse con éxito dentro del sistema existente de estructuras de poder, mientras que la emancipación consiste en adoptar una postura crítica a la hora de analizar, oponerse y desafiar a las estructuras de poder (Inglis, 1997, 4). Sin embargo, Inglis argumenta que la actual incompatibilidad entre ambos conceptos no es un hecho histórico invariable, sino que se ha desarrollado con el tiempo como resultado de la apropiación del concepto de empoderamiento por parte de la gestión organizativa y la formación industrial a partir de los años 90 en adelante. En otros casos, el distanciamiento del empoderamiento de la emancipación ha sido atribuido a el fortalecimiento del neoliberalismo y a sus valores,

que acentúan la necesidad de desarrollar continuamente habilidades individuales para cumplir las expectativas de las necesidades sociales actuales y en asumir responsabilidades hacia uno mismo (Wildemeersch & Olesen, 2012). De uno u otro modo, la deducción parece ser que el empoderamiento ha sido “incorporado al discurso neoliberal” (Archibald & Wilson, 2011, p. 22), lleva a la concentración en el desarrollo de las habilidades individuales y fracasa en valorar suficientemente los mecanismos de poder y su naturaleza. En otras palabras, “la línea evolutiva del empoderamiento como concepto se ha desviado y ha sido emboscado sutilmente, confundiendo su inicial cariz transformador” (ibid., p. 23; Mayo, 2003, p. 40). Por otro lado, desde la perspectiva de la divergencia entre ambos conceptos, la emancipación, con su demanda de una transformación estructural para una mayor justicia e igualdad social, puede verse como un ideal obsoleto que alimenta utopías impracticables (Gross, 2010).

Sarah Galloway (2011, p. 3) también hace referencia a algunas diferencias esenciales en los usos actuales de los conceptos de empoderamiento y emancipación cuando sugiere que la idea de emancipación puede asignarse al campo de la subjetivación, o de desarrollar una voluntad individual y colectiva mientras la idea de empoderamiento consiste más en socialización adaptable. Haciendo esta distinción, cita la definición de Gert Biesta (2009, pp. 39-40) sobre las tres funciones de la educación: cualificación, subjetivación y socialización. La última es entendida aquí como “las muchas maneras en las que a través de la educación somos miembros de un particular orden social, cultural y político” (Biesta, 2009, p. 40), mientras que la subjetivación se define como su contrario, es decir, el proceso de llegar a ser independiente de dicho orden (esto es, como un proceso de emancipación). Se podría objetar que la forma en la que Biesta define la socialización se inclina hacia la comprensión más tradicional aunque un tanto anticuada de entender la misma, en la que se trata de un proceso de adaptación, en lugar de hacia la idea moderna de socialización, entendida como un proceso bidireccional. Sin embargo, como construcción conceptual, este dualismo ofrece un interesante punto de vista sobre la relación entre ambos conceptos desde la perspectiva de su incompatibilidad.

La tercera posibilidad de abordar los conceptos de empoderamiento y de emancipación parte de una noción en la que generalmente el término de empoderamiento es utilizado de maneras múltiples e incluso contradictorias. Esto es lo que hace la relación entre ambos conceptos un tanto ambigua, y no alguna similitud o diferencia

fundamental entre ambas. Esta noción choca con nuestro análisis de los diferentes usos del concepto de empoderamiento en Finlandia. Tal y como mencionamos con anterioridad, en los intentos por clasificar estos distintos significados, muchos textos parten de la noción de que pueden identificarse dos enfoques principales, o dos extremos de un continuo. Uno de ellos se clasifica como emancipador, crítico o estructural, como lo llamamos antes al describir el debate finlandés. Este enfoque hunde sus raíces en las teorías de Freire y en los nuevos movimientos sociales de los años 60 y 70, como el feminismo y los movimientos del Black Power o Poder Negro (Horochofski & Meirelles, 2007, p. 487; Inglis, 1997; Soler et al., 2014, p. 52). Desde esta perspectiva, el empoderamiento es entendido como un proceso en el cual los individuos obtienen el control sobre sus vidas, participan democráticamente en distintos colectivos y adquieren capacidades para leer y comprender críticamente el contexto en el que viven. Sin embargo, no necesariamente existe consenso sobre si incluir o no en el concepto de empoderamiento un objetivo más amplio como el intentar influir en las estructuras de poder de la sociedad para abordar más eficazmente los problemas de desigualdad y opresión. Existen estudios en los que esto se ha entendido como empoderamiento emancipador (Horochofski & Meirelles, 2007, p. 486; Archibald & Wilson, 2011, p. 24) y otros en los que esta cuestión se menciona aunque no es abordada tan explícitamente como si fuera un objetivo del trabajo de la Pedagogía Social (Soler et al., 2014).

La descripción del segundo enfoque, o el otro extremo del continuo, depende en gran medida de la posición metateórica del autor. En análisis críticos, esta segunda perspectiva se categoriza típicamente como neoliberal o neoconservadora, y su definición está en línea con la crítica que mencionamos antes sobre un enfoque que abandona el análisis de poder y tiene por objetivo la adaptación a las estructuras de poder existentes más que la transformación de las mismas (Archibald & Wilson, 2011; Horochofski & Meirelles, 2007; Wildemeersch & Olesen, 2012). Otros análisis son menos explícitos en sus críticas, y resaltan, por ejemplo, la capacidad de cuidar de uno mismo como un principio fundamental de este enfoque (Soler et al., 2014, p. 53). En nuestra descripción del debate finlandés, utilizamos la comprensión individual de empoderamiento.

Las tres maneras de abordar la relación que existe entre empoderamiento y emancipación tienen algo que ofrecer. En primer lugar, nos recuerdan que los dos conceptos son a menudo utilizados indistintamente. En segundo lugar nos señalan

que las interpretaciones hegemónicas actuales de los conceptos han provocado que se hayan desarrollado en más o menos direcciones opuestas —lo que significa que debemos andar con cautela si los conceptos se usan como sinónimos—. En tercer lugar, los múltiples significados vinculados, especialmente al concepto de empoderamiento en los diferentes discursos requerirían más atención y reflexión cuando el concepto se usa, lo que no suele ocurrir. A continuación avanzaremos en nuestro análisis examinando detenidamente el concepto de emancipación.

6. Emancipación

Los orígenes del concepto pueden rastrearse hasta la terminología de la Antigua Roma, más específicamente al Derecho Romano donde la emancipación hacía referencia al acto de liberar a un hijo de la autoridad legal del padre (Biesta, 2010, p. 41). Sin embargo, como Gross señala (2010, p. 10), en aquel tiempo remoto la emancipación implicaba la integración en el orden contemporáneo más que en una liberación del mismo, puesto que sólo los emancipados por el padre podían asegurar la permanencia de la propiedad paterna. Además, el proceso estaba estrechamente vinculado a la desigualdad en las estructuras de la sociedad y en su perpetuación más que en una tentativa de modificarlas (ibid., pp. 10-11). Sólo posteriormente la emancipación llegó a significar el proceso de renunciar a la autoridad sobre otra persona con el fin de que dicho individuo, objeto de la emancipación llegase a ser independiente y libre, tal y como se entiende hoy día (Biesta, 2010, p. 41; Biesta, 2012).

Durante la Ilustración en el siglo XVIII, la noción de emancipación, entendida como proceso de llegar a ser independiente y autónomo (sinónimo del proceso de Ilustración en sí), se interconectó manifiestamente con el campo de la educación. Para el teórico más conocido de la Ilustración, Immanuel Kant (1724-1804), el prerrequisito para la autonomía era el uso de la razón, y para que emergiese nuestra capacidad de razonar, necesitamos educación. Esta idea se extendió con éxito por el pensamiento educativo moderno y ha influenciado profundamente la práctica educativa moderna (Biesta, 2010, p. 42). Sin embargo, hubo que esperar hasta después de la Segunda Guerra Mundial para que la idea de que no puede existir emancipación individual si no está inserta en una transformación social más amplia fuese incluida en la noción de emancipación como uno de sus principios claves del concepto (Biesta, 2012).

La historia más reciente de emancipación como concepto educativo se relaciona con el

campo de la Pedagogía Social en muchos aspectos. La idea de que la educación implica una orientación hacia la autonomía y la libertad en lugar de sólo insertar al individuo dentro de un orden existente jugó un papel primordial en Alemania a final del siglo XIX principios del XX (Biesta, 2010, p. 43) y la Pedagogía Social, junto con otros movimientos educativos denominados reformistas, puede verse como representativo de esta línea de pensamiento educativo. De manera más específica, la Pedagogía Social se desarrolló como un intento de resolver una discrepancia entre la autonomía individual y los requisitos de la sociedad en una situación histórica específica caracterizada por nuevos tipos de problemas que tuvieron lugar a causa de una industrialización y un crecimiento urbano rápidos (Hämäläinen, 2015, pp. 1023-1024). La relación entre la integración social y la emancipación continúa siendo una cuestión clave de la Pedagogía Social (Hämäläinen, 2015, p. 1035).

Sin embargo, fue durante la década de los 60 cuando la noción de emancipación surgió explícitamente el debate sociopedagógico debido al fortalecimiento de la orientación crítica influenciada por la manera crítica de abordar las Ciencias Sociales, por ejemplo por la Escuela de Frankfurt, y especialmente Jürgen Habermas, además de otros teóricos críticos como Paulo Freire y Ivan Illich. Una de las primeras conexiones que se aprecian entre la Pedagogía Social y la Escuela de Frankfurt fue el libro sobre emancipación y educación de Klaus Mollenhauer (1928-1998) publicado en 1969: *Erziehung und Emanzipation: Polemische Skizzen (Educación y Emancipación: bocetos polémicos)*. La adaptación del concepto de emancipación al léxico de la Pedagogía Social ocurrió simultáneamente a otros acercamientos críticos: “la emancipación resultó imprescindible para todos los sectores de las Ciencias Sociales con pretensiones críticas” (Gross, 2010, p. 11). Esta particular interpretación de la emancipación procede de la noción de Habermas del interés emancipador de la ciencia crítica, que estableció la doble tarea de la ciencia crítica tanto de comprender como de buscar transformar las estructuras opresivas (Gross, 2010, p. 12). Por lo tanto, la noción de emancipación se vinculó de manera fundamental con la cuestión de poder. La lógica que guía los proyectos educativos emancipadores parte a menudo de la idea de que para ocurra la emancipación es necesario revelar cómo opera el poder en la sociedad y en los diferentes tipos de relaciones (Biesta, 2010, pp. 43-44).

Hubo una corriente emancipadora poderosa en el debate de la Pedagogía Social alemana durante los años 60 y 70 representado por ejemplo por Klaus Mollenhauer y Helga Marburger

(Hämäläinen & Kurki 1997, 118-125). La teoría de la educación emancipadora que probablemente ha tenido la mayor influencia en el campo crítico de la Pedagogía Social es, sin embargo, la construcción teórica de Freire conocida como *educación libertadora* (Freire, 2005/2008). Es un intento de construir el opuesto a la *educación bancaria*, que socializa a las personas en una sociedad opresiva en los procesos jerárquicos de transmisión de poder. El objetivo de la *educación emancipadora* o *libertadora* es apoyar la liberación de la capacidad de reflexión para actuar en el mundo, con la ayuda de la problematización dialógica de las estructuras sociales y de las relaciones de poder existentes. Para Freire, la emancipación individual es un oxímoron; la emancipación es siempre un acto colectivo. Lo que es más, él fue un firme defensor de la idea de que la emancipación requiere una transformación social más amplia (Freire, 2005/2008; Galloway, 2012). “La educación para la liberación y la emancipación es una actividad educativa colectiva que tiene como objetivo la transformación política y social” (Inglis, 1997, p. 14).

Merece la pena recordar que Freire entendía como opresión cada acto deshumanizador que evita que la gente pueda comportarse como humano, es decir, que limite su potencial y posibilidades para reflexionar sobre y actuar en el mundo (praxis). Por lo tanto, su noción de opresión no se limita a los regímenes militares opresivos latinoamericanos de los años 60, es decir, al contexto donde formuló su teoría, sino que puede encontrarse a día de hoy al Norte del globo también, sólo que de manera más solapada.

Lo que hace a Freire especialmente interesante en lo que a emancipación y empoderamiento se refiere es que él es aún un referente clave que, como se mencionó anteriormente, es citado frecuentemente como el autor que introdujo el concepto de empoderamiento en el debate educativo —aunque sería más correcto hablar de la idea de empoderamiento emancipador—. Por otra parte, la teoría de la educación emancipadora de Freire es uno de los ejemplos más comunes de las teorías que han sufrido un proceso de distorsión y “domesticación” (McLaren, 2009, p. 31), ya que en la mayoría de los casos acaba siendo reducido al método dialógico sin tener en cuenta sus raíces originales y objetivos. En otras palabras, el pensamiento de Freire ha sido, y aún es, utilizado de tal manera que acaba reduciendo su aguda crítica social y su “potencial revolucionario”, como Peter McLaren lo ha denominado. Esto es lo que ocurre cuando hablan de empoderamiento refiriéndose a la orientación educativa de Freire, aunque no ocurre siempre. También merece la pena recordar que la difusión conceptual a la que nos hemos

dirigido en relación con el término empoderamiento hasta cierto punto también concierne a la emancipación.

En resumen, desde la década de los años 60, el concepto de emancipación ha estado estrechamente vinculado con las tradiciones críticas de la educación (Biesta, 2012). En el campo de la Pedagogía Social, las diferencias en el uso de los conceptos de empoderamiento y emancipación pueden abordarse mejor recordando que existen diferentes escuelas de pensamiento que ven el papel y la función de la Pedagogía Social en la sociedad de manera bastante diferente. Además, no deberíamos olvidar las perspectivas específicas de cada país que a menudo actúan como una característica definitoria de la Pedagogía Social de manera global (Hämäläinen, 2015). Por lo tanto, el enfoque más pertinente no trata de encontrar una verdad universal acerca de cómo los conceptos de empoderamiento y emancipación se usan o deberían de usarse en la Pedagogía Social sino de aprender a reconocer diferencias tanto en sus pilares teóricos como en las maneras en las que usan.

7. Conclusiones

El debate sobre las diferentes interpretaciones y usos de los conceptos de empoderamiento y emancipación, además de la relación entre ambos, es primordial cuando el propósito y la trayectoria de las prácticas de la Pedagogía Social están en deliberación. Ambos conceptos hacen referencia a la posiblemente más importante cuestión de la Pedagogía Social, a saber, la relación entre individuo, comunidad y sociedad. Los teóricos y prácticos críticos abordan esta relación acentuando la dimensión social y estructural, además de la necesaria interacción entre los tres elementos. De acuerdo con este enfoque, la función de la Pedagogía Social está conectada con las relaciones de poder de la sociedad. Además, el apoyo a los individuos y comunidades para que puedan vivir vidas dignas tiene una relación fundamental con una reflexión crítica del orden social actual, reconociendo las barreras estructurales que existen para la consecución de la justicia y la igualdad, y propugnando cambios no sólo en los individuos y en las comunidades sino también a nivel social. La educación es por lo tanto vista como un acto básicamente político, y el concepto de emancipación se usa a menudo para describir tanto los objetivos como los métodos del trabajo pedagógico. Esto concuerda con la definición de emancipación de Inglis (1997, p. 4) como un proceso de “analizar, oponerse y desafiar a las estructuras de poder”. Un ejemplo representativo actual de la pedagogía

social crítica es Hans Thiersch, quien afirma que “los pedagogos sociales tenemos dos tareas principales: la tarea social y pedagógica de desarrollar formas, métodos y acuerdos en asuntos comunitarios y la tarea política de crear conciencia pública y propugnar reformas del sistema, y ambas deberían de ir de la mano” (Thiersch en Schugurensky, 2014, p. 12). Otras interpretaciones que explícita o implícitamente se alejan de la tradición crítica, colocan el papel estructural de la Pedagogía Social entre paréntesis, y dirigen la atención principal a los individuos y las comunidades (Úcar, 2016, p. 134). En este punto nos acercamos a la definición de empoderamiento de Inglis (1997, p. 4), dado que incluye la idea de “individuos desarrollando habilidades para actuar con éxito en el sistema y la estructuras de poder existentes”.

Las diferencias en las tradiciones sociopedagógicas pueden explicar al menos en parte la diferencia en el uso de los conceptos de empoderamiento y emancipación en el campo de la Pedagogía Social, aunque no es posible ni relevante hacer distinciones totalizadoras. Sin embargo, en el análisis de ambos conceptos es útil tenerlas en cuenta en lugar de intentar abordar dicha ciencia como un todo consensuado, porque no lo es. Parece utilizarse más el término de emancipación cuando el marco (meta) teórico se inclina hacia la tradición

crítica de la Pedagogía Social, mientras que en otros casos el término empoderamiento o empoderamiento emancipador parece preferirse, puesto que parece menos “político” que el anterior. Para nosotros, como pedagogos sociales finlandeses con una actitud sociopedagógica crítica, el concepto de emancipación es no sólo más familiar sino que también mantiene una estrecha relación con aquellas tradiciones de la Pedagogía Social sobre las que hemos construido nuestro marco teórico. Como dice Juha Hämäläinen (2015, p. 1029), una de las figuras líder en la Pedagogía Social finlandesa, “desde el comienzo, el pensamiento sociopedagógico se ha caracterizado por la crítica social, aunque también han existido tendencias que integran a la gente en la sociedad a través de soluciones pedagógicas”. En cuanto al concepto de empoderamiento, para nosotros es un término nuevo. Aunque reconocemos raíces familiares de su historia, sus usos actuales nos parecen lejanos si los analizamos desde el marco crítico sociopedagógico —lo que en parte se debe al complicado debate finlandés y a la confusión alrededor de sus distintas traducciones—. Sin embargo, el debate español sobre empoderamiento (Soler et al., 2014) podría ofrecer la tan esperada base teórica para localizar el concepto dentro del debate sociopedagógico.

Referencias bibliográficas

- Archibald, T., & Wilson A. L. (2011). Rethinking Empowerment: Theories of Power and the Potential for Emancipatory Praxis. *Adult Education Research Conference*. Retrieved from <http://newprairiepress.org/aerc/2011/papers/3/>, accessed 3.2.2017.
- Biesta, G. (2006). *Beyond Learning. Democratic Education for a Human Future*. London: Paradigm.
- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educ Asse Eval Acc* 21, 33-46.
- Biesta, G. (2010). A New Logic of Emancipation: The Methodology of Jacques Rancière. *Educational Theory* 60 (1), 39-59.
- Biesta, G. (2012). Have lifelong learning and emancipation still something to say to each other? *Studies in the Education of Adults* 44 (1), 5-20.
- DalMaso, R., & Kuosmanen, V. (2008). Subjektituden ja emansipaation edistäminen on 2000-luvun sosionomin sosiaalipedagogisen ammatin ja työn ydintä. In: Viinamäki, L. (ed.). *14 puheenvuoroa sosionomien (AMK) asemasta Suomen hyvinvointiasiantuntijajärjestelmässä*. Kemi: Kemi-Tornion ammattikorkeakoulu, 35-48. Retrieved from http://www3.tokem.fi/kirjasto/tiedostot/Viinamaki_A_2_2008.pdf, accessed 14.2.2017.
- Freire, P. (2005). *Sorrettujen pedagogiikka*. Transl. Joel Kuortti. Tampere: Vastapaino. [Original in 1968].
- Freire, P. (2008). *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra. [Original in 1968].
- Freire, P., & Shor, I. (2008). *Medo e ousadia. Cotidiano do professor*. São Paulo: Paz e Terra. [Original in 1987].
- Galloway, S. (2011). Considering adult literacies education as empowerment or emancipation. In Houghton, A-M. (ed). *Proceedings of the 41st Annual SCUTREA Conference*, Brighton: CCE University of Essex. Retrieved from <https://dspace.stir.ac.uk/bitstream/1893/22620/1/Emancipatory%20purpose.pdf>, accessed 22.2.2017.
- Galloway, S. (2012). Reconsidering emancipatory education: Staging a Conversation between Paulo Freire and Jacques Rancière. *Educational Theory* (62)2, 163-184.
- Gretschel, A. (2002). *Kunta nuorten osallisuusympäristönä. Nuorten ryhmän ja kunnan vuorovaikutussuhteen tarkastelu kolmen liikuntarakenntamisprojektin laadunarvioinnin keinoin*. University of Jyväskylä, Studies in Sport, Physical

- Education and Health, 85. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Retrieved from <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/13503/9513912868.pdf?sequence=1>, accessed 8.4.2013.
- Gross, S. (2010). Inequality and Emancipation: An Educational Approach. *Journal of Education and Research* Vol. 2, 2010, 9-16.
- Hokkanen, L. (2009). Empowerment valtaistumisen ja voimaantumisen dialogina. In: Mäntysaari, M., Pohjola, A. & Pösö, T. (eds.). *Sosiaalityö ja teoria*. Jyväskylä: PS-kustannus, 315-337.
- Horochovski, R. R., & Meirelles, G. (2007). Problematizando o conceito de empoderamento. In Seminário Nacional de Movimentos Sociais, Participação e Democracia, 2, 2007, Florianópolis. Anais... Florianópolis: UFSC, 2007, 485-506. Available at: http://www.sociologia.ufsc.br/npm/rodrigo_horochovski_meirelles.pdf, accessed 6.2.2017
- Hämäläinen, J. (2015). Defining Social Pedagogy: Historical, Theoretical and Practical Considerations. *British Journal of Social Work*, 45, 1022-1038. doi:10.1093/bjsw/bct174.
- Hämäläinen, J., & Kurki, L. (1997). *Sosiaalipedagogiikka*. Helsinki: WSOY.
- Höylä, S. (2012). *Youth Work in Finland*. Helsinki: Humak. Retrieved from <http://www.humak.fi/wp-content/uploads/2014/12/humak-verkko-hoyla-youth-work-englanti.pdf>, accessed 14.2.2017.
- Inglis, T. (1997). Empowerment and emancipation. *Adult Education Quarterly* 48 (1).
- Juhila, K. (2006). *Sosiaalityöntekijöinä ja asiakkaina: sosiaalityön yhteiskunnalliset tehtävät ja paikat*. Tampere: Vastapaino.
- Jönsson, J. H. (2010). Beyond empowerment: Changing local communities. *International Social Work* 53 (3), 393-406.
- Kaljonen, P. (2008). Rinnalla kulkien asiakkaan asialla – sosiaaliohjaus sosiaalitoimiston aikuistyössä. In: Viinamäki, L. (ed.). *14 puheenvuoroa sosionomien (AMK) asemasta Suomen hyvinvointiasiantuntijajärjestelmässä*. Kemi: Kemi-Tornion ammattikorkeakoulu, 49-61. Retrieved from http://www3.tokem.fi/kirjasto/tiedostot/Viinamaki_A_2_2008.pdf, accessed 14.2.2017.
- Kiilakoski, T. (2015). Nuorisotyö, kasvatusta, opetussuunnitelma. In: Kiilakoski, T., Kinnunen, V., & Djupsund, R. *Miksi nuorisotyötä tehdään? Tietokirja nuorisotyön opetussuunnitelmasta*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, 152-174. Retrieved from <https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/106142/978-952-456-203-4.pdf?sequence=1>, accessed 14.2.2017.
- Kurki, L. (2002). *Persoona ja yhteisö. Personalistinen sosiaalipedagogiikka*. Jyväskylä: SoPhi.
- Kuure, T. (2015). Sosiaalisen vahvistamisen määrittely ja asema nuorten hyvinvoinnin palvelujärjestelmässä. In: *Sosiaalinen vahvistaminen käsitteenä ja palveluina: Sosiaalisen vahvistamisen kehittämistoiminnan tuloksia*. Helsinki: Valtakunnallinen työpajayhdistys ry ja Opetus- ja kulttuuriministeriö, 5-67. Retrieved from <http://www.tpy.fi/site/assets/files/1372/sosiaalinen-vahvistaminen-kasitteen-ja-palveluina.pdf>, accessed 15.2.2017.
- Levamo, T-M. (2014). Good practices of participatory democracy. In Gretschel, A., Levamo, T-M., Kiilakoski, T., Laine, S., Mäntylä, N., Pleyers, G., & Raisio, Hi. *Youth Participation Good Practices in Different Forms of Regional and Local Democracy*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, 20-30. Retrieved from http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/youthparticipation_goodpractices.pdf, accessed 14.2.2017.
- Lewis, T. E. (2012). *The Aesthetics of Education. Theatre, Curiosity, and Politics in the work of Jacques Rancière and Paulo Freire*. New York & London: Continuum.
- Lundbom, P., & Herranen, J. (2011). Sosiaalisen vahvistamisen ajankohtaisuus. In: Lundbom, P., & Herranen, J. (eds.). *Sosiaalinen vahvistaminen kokemuksina ja käytänteinä*. Helsinki: Humanistinen ammattikorkeakoulu, 4-12. Retrieved from <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-456-114-3>, accessed 14.2.2017.
- Mayo, P. (2003). A Rationale for a Transformative Approach to Education. *Journal of Transformative Education* 1 (1), 38-57.
- McLaren, P. (2009). *Che Guevara, Paulo Freire ja vallankumouksen pedagogiikka*. Helsinki: Like.
- Milana, M. (2012). Political globalization and the shift from adult education to lifelong learning. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults* 3 (2), 103-117.
- Nieminen, J. (2014). Mahdollista nuorisotyötä: kehittämishaasteita tradition, nykyisyyden ja tulevaisuuden ristivalossa. *Nuorisotutkimus* 32 (2), 53-59.
- Nivala, E., & Rynnänen, S. (forthcoming). Sosiaalipedagoginen viitekehys nuorisotalon työssä. In: Hoikkala, T. & Kuivakangas, Johanna (eds.) *Onko nuorisotyö nuorisolaisille? Yhteisöpedagogiikan kentät ja mahdollisuudet*. [Will be published in 2017]
- Oliveira Barreto, R. de & Paes de Paula, A. P. (2014). "Rio da Vida Coletivo": empoderamento, emancipação e práxis. *Rev. Adm. Pública* 48 (1), 111-130.
- Puuronen, A. (2016). Kohdennetun nuorisotyön arvioinnin kehittäminen. In Gretschel, A., Juntila-Vitikka, P. & Puuronen, A. *Suuntaviivoja nuorisotoimialan määrittelyyn ja arviointiin*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, 114-164. Retrieved from http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/suuntaviivoja_nuorisotoimialan_maarittelyyn_ja_arviointiin.pdf, accessed 14.2.2017.
- Ranne, K. (2005). Sosiaalipedagogiikka koulutuksessa ja työelämän kehittämisessä. In K. Ranne, A. Sankari, T. Rouhianen-Valo & T. Ruusunen (Eds.) *Sosiaalipedagoginen ammatillisuus: Madsenin kukasta toiminnan tulppaaniksi*. Pori: Satakunnan ammattikorkeakoulu, 39-44.

- Savola, E., & Koskinen-Ollonqvist, P. (2005). *Terveyden edistäminen esimerkein. Käsitteitä ja selityksiä*. Helsinki: Terveyden edistämisen keskus. Retrieved from http://www.soste.fi/media/pdf/terveyden_edistaminen_esimerkein_2005.pdf, accessed 15.2.2017.
- Savolainen, M. (2008). *Maailman ihanin tyttö. The Loveliest Girl in the World*. Helsinki: Blink Entertainment.
- Schugurensky, D. (2014). Social Pedagogy and Critical Theory: A Conversation with Hans Thiersch. *International Journal of Social Pedagogy*, 3 (1), 4-14. Retrieved from <http://www.internationaljournalofsocialpedagogy.com>.
- Semi, E. (2005). Sosiaalipedagogiikka sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksessa. In: K. Ranne, A. Sankari, T. Rouhiainen-Valo & T. Ruusunen (Eds.) *Sosiaalipedagoginen ammatillisuus: Madsenin kukasta toiminnan tulppaaniksi*. Pori: Satakunnan ammattikorkeakoulu, 39-44.
- Soler, P., Planas, A., Ciraso-Calí, A., & Ribot-Horas, A. (2014). Empoderamiento en la comunidad. El diseño de un sistema abierto de indicadores a partir de procesos de evaluación participativa. *Pedagogía Social - Revista Interuniversitaria* 24, 49-77.
- The Loveliest Girl in the World –photography project (n.d.). Empowering Photography. Retrieved from <http://www.voimauttavavalokuva.net/english/menetelma.htm>.
- Tikkanen, T. (2009). Rakkautta joka silmäyksellä. *Opettaja* 104 (15-16), 26-30.
- Troyna, B. (1994). Blind Faith? Empowerment and Educational Research. *International Studies in Sociology of Education*, 4:1, 3-24.
- Úcar, X. (2016). Social Pedagogy Facing Inequalities and Vulnerabilities. *Sosiaalipedagoginen aikakauskirja* 17, 129-145.
- Vlieghe, J. (2016). Rethinking emancipation with Freire and Rancière: A plea for a thing-centered pedagogy. *Educational Philosophy and Theory*, 2016.
- Wildemeersch, D., & Olesen, H. S. (2012). Editorial: The effects of policies for the education and learning of adults - from 'adult education' to 'lifelong learning', from 'emancipation' to 'empowerment'. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults* 3 (2), 97-101.

Nota

- ¹ Es interesante que la misma tendencia a utilizar el término inglés empowerment a falta de una traducción precisa se ha detectado también en Brasil, hasta que el concepto portugués de empoderamento fue establecido alrededor del año 2000 (Horochowski y Meirelles, 2007, pp. 487-488). Ejemplo de ello lo podemos encontrar en el libro de Paulo Freire e Ira Shor publicado por primera vez en portugués en 1987. En una nota a pie de página del capítulo introductorio se especifica que debido a la riqueza del vocablo original en inglés, la palabra empowerment sería utilizada en todo el texto (Freire y Shor, 2008 [1987], p. 11).

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Ryynänen, S., & Nivala, E. (2017). Empowerment or emancipation? Interpretations from Finland and beyond. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 30, 35-49. DOI:10.7179/PSRI_2017.30.03.

DIRECCIÓN COMPLETA DE LOS AUTORES

Sanna Ryynänen: University of Eastern Finland. Faculty of Social Sciences. P.O.Box 1627, 70211 Kuopio Finland. sanna.ryynanen@uef.fi

Elina Nivala: University of Eastern Finland. elina.nivala@uef.fi

PERFIL ACADÉMICO

Sanna Rynnänen: Sanna Rynnänen works as a university lecturer of social pedagogy in the University of Eastern Finland. She is specialised in social pedagogy and is interested in the agency of different marginalised groups in society and structural processes of marginalisation; creative and participative research methods; and the questions of engaged scholarship.

Elina Nivala: Elina Nivala works as a university lecturer of social pedagogy in the University of Eastern Finland. Elina Nivala is specialised in social pedagogy and has researched citizenship education, participation of children and young people and school social work. Currently she is interested in belonging, participation and agency of asylum seekers and in small children's loneliness.

PERCEPCIÓN DE LOS JÓVENES SOBRE LOS ESPACIOS Y MOMENTOS EN SU PROCESO DE EMPODERAMIENTO. UNA APROXIMACIÓN CUANTITATIVA¹

YOUTH PERCEPTION ON SPACES AND MOMENTS IN THE PROCESS OF EMPOWERMENT. A QUANTITATIVE APPROACH

PERCEÇÃO DOS JOVENS SOBRE OS ESPAÇOS E MOMENTOS NO SEU PROCESSO DE CAPACITAÇÃO. UMA APROXIMAÇÃO QUANTITATIVA

Ingrid AGUD-MORELL*, Anna CIRASO-CALÍ*, Pilar PINEDA-HERRERO*
& Pere SOLER-MASÓ**

*Universitat Autònoma de Barcelona, **Universitat de Girona

Fecha de recepción del artículo: 27.II.2017
Fecha de revisión del artículo: 6.III.2017
Fecha de aceptación final: 3.IV.2017

PALABRAS CLAVES:

empoderamiento
juvenil
espacios
empoderadores
incidentes críticos
etapas vitales

RESUMEN: La voz de los jóvenes no ha sido tenida en cuenta en la conceptualización del empoderamiento y los estudios sobre éste. El presente artículo contribuye a la investigación de espacios y momentos clave en el proceso de empoderamiento juvenil desde la propia vivencia en primera persona de 890 jóvenes. Mediante una aproximación cuantitativa se estudia cómo diferentes espacios de la vida cotidiana contribuyen al desarrollo de capacidades y cómo éstos permiten aplicarlas. Se identifican vivencias que los jóvenes perciben como altamente empoderadoras y se estudia la relación del empoderamiento con las diferentes etapas vitales. Los resultados propician evidencias y contribuyen al debate y la reflexión sobre el empoderamiento juvenil tanto para las investigaciones futuras como para optimizar las intervenciones en el trabajo con jóvenes y en el diseño e implementación de políticas de juventud.

CONTACTAR CON LOS AUTORES: Ingrid Agud-Morell. Departamento Pedagogía Sistemática y Social. Universidad Autónoma de Barcelona. Edifici G6. Campus de la UAB, 08193 Bellaterra (Cerdanyola del Vallès). ingrid.agud@uab.cat.

FINANCIACIÓN: Proyecto HEBE El empoderamiento de los jóvenes: análisis de los momentos, espacios y procesos que contribuyen al empoderamiento juvenil. MINECO - PROGRAMA ESTATAL DE I+D+I RETOS DE LA SOCIEDAD 2013. Ref.: EDU2013-42979-R.

<p>KEY WORDS: youth empowerment empowering spaces critical incidents life stages</p>	<p>ABSTRACT: The voice of youth has not been taken into account in the conceptualization of empowerment and related research. The contents of this article contribute to the study of spaces and key moments in the process of youth empowerment through first-person experiences of 890 young. A quantitative approach will be used in order to consider the contribution of specific ambits of everyday life to capacity development and its application. Personal experiences perceived by youth as highly empowering are identified, and the relationship between empowerment and different life stages is studied. The findings suggest that the spaces generating more youth empowerment are formal and non-formal education settings and work environment. The importance of emancipation and life experiences entailing personal overcoming is also illustrated. In essence, the outcomes provide evidence and contribute to the debate and reflection of youth empowerment so as to promote future research and improve youth work interventions, as well as the design and implementation of youth policies.</p>
<p>PALAVRAS-CHAVE: capacitação juvenil espaços capacitantes incidentes críticos etapas vitais</p>	<p>RESUMO: A voz dos jovens não foi tida em conta na conceptualização da capacitação e nos estudos sobre esta. O presente artigo contribui para a investigação de espaços e momentos-chave no processo de capacitação juvenil a partir da própria vivência na primeira pessoa de 890 jovens. Através de uma aproximação quantitativa, estuda-se como diferentes espaços da vida quotidiana contribuem para o desenvolvimento de competências e como estes permitem aplicá-las. Identificam-se vivências que os jovens percebem como altamente capacitantes e estuda-se a relação da capacitação com as diferentes etapas vitais. Os resultados apontam para o facto de os espaços onde os jovens mais se capacitam serem os da educação formal e não formal e os ambientes laborais. Também visualizam a importância da emancipação e as experiências vitais que requerem uma atitude de superação pessoal. Por fim, os resultados propiciam evidências e contribuem para o debate e a reflexão sobre a capacitação juvenil, tanto para as investigações futuras como para otimizar as intervenções no trabalho com jovens e na conceção e implementação de políticas de juventude.</p>

1. Introducción

La diversidad de concepciones sobre el empoderamiento complica los intentos de estudiarlo, medirlo o clasificarlo, de modo que las investigaciones con este propósito (Holte-McKenzie, Forde and Theobald, 2006; Morrissey, 2000; Pearrow, 2011; Peterson, 2014; Pick *et al.*, 2007; Tromp, 2007, Wright, 2010) no consiguen, tal como afirma Mosedale (2003), un método aceptado ni para su medición ni para el seguimiento de los cambios que con él se producen. Wagaman (2011) en este mismo sentido concluye que cada definición de empoderamiento tiene su método particular de medirlo. Hay también otras limitaciones a considerar como el hecho que la mayoría de investigaciones se basan en fuentes secundarias o en planteamientos teóricos sin evidencias empíricas (Hennink *et al.*, 2012; Peterson, 2014).

Si centramos la atención en el empoderamiento juvenil, Morton y Montgomery (2013) identifican también la ausencia de investigaciones de calidad que aporten evidencias sobre los resultados de programas de empoderamiento juvenil. Insisten en la importancia de investigar el impacto de los programas de empoderamiento juvenil para entender mejor el valor de éstos en contextos con recursos económicos limitados. La investigación que aquí presentamos pretende contribuir de algún modo en esta dirección, profundizando en los espacios y los momentos en los que el

empoderamiento es más reconocido, identificado o puede ser más determinante.

Partimos de un concepto de empoderamiento fundamentado en el análisis sistemático de las definiciones e investigaciones desarrolladas, en los últimos 15 años, sobre el empoderamiento y sobre la manera en qué ha sido conceptualizado y aplicado en el ámbito juvenil (Úcar, *et al.*, 2016). El resultado de esta investigación nos permite ensayar una propuesta de concepto de empoderamiento a partir del cual construimos una aproximación de modelo educativo (Soler *et. al.*, 2017). El trabajo realizado propone una triple mirada a partir de las dimensiones de espacios, momentos y procesos característicos en el empoderamiento de los jóvenes.

El concepto de empoderamiento que manejamos se concreta como el proceso mediante el cual se incrementan las posibilidades de que una persona joven pueda decidir y actuar de forma consecuente sobre todo aquello que afecta a su propia vida; y participar en la toma de decisiones e intervenir de forma compartida y responsable en lo que afecta a la colectividad de la que forma parte (Soler *et. al.*; 2017).

En los trabajos citados ya avanzamos nuestro posicionamiento en relación a dos dimensiones fundamentales a la hora de analizar el empoderamiento. La primera se refiere a las capacidades personales y a los medios a través de los cuales es posible adquirirlas, desarrollarlas o ponerlas en juego. Se trata de una dimensión directamente

relacionada con la trayectoria vital de las personas y con sus procesos de aprendizaje y formación. La segunda se refiere al entorno y a las posibilidades y oportunidades de acción que éste ofrece o deniega. Se interpreta, en este sentido, que el medio o el contexto en el que las personas, los grupos y las comunidades desenvuelven su vida puede ser posibilitadores o inhibidores de las decisiones y acciones que éstas puedan tomar. Se trata de la posibilidad de llevar a cabo acciones de manera consecuente con las decisiones tomadas sobre todo aquello que les afecta. Así, no sólo se trata de tener acceso a los recursos sino de lograr capacidad de decisión sobre ellos (Sathar and Kazi, 1997; Kishor, 1999 [citado en Pick *et al.* 2007]).

Fetterman y Wandersman (2007) advierten que nadie empodera a nadie, sino que se trata de un proceso intransferible que debe realizar cada uno o la comunidad misma. También Boluijt & Graaf (2010) coinciden en esta dirección cuando concluyen que la idea que ha estado presente en el desarrollo del empoderamiento es precisamente ayudar a las personas a ayudarse a sí mismas. Esta afirmación nos invita a poner en valor la importancia de los contextos, los espacios y los ambientes en los que se mueven y crecen los jóvenes. El conocimiento de ambientes y entornos de aprendizaje y experimentación, así como los momentos en los que éstos se identifican o viven con especial intensidad, pueden ser claros determinantes para facilitar el empoderamiento. Jennings *et al.* (2008) insisten en esta idea al proponer como estrategia para el empoderamiento juvenil la creación de oportunidades y el planteamiento de retos en ambientes acogedores y seguros. McHale, Dotterer y Kim (2009) también abordan el análisis de los ambientes o espacios de empoderamiento juvenil a partir del estudio de las actividades diarias y de vida cotidiana en espacios rutinarios y habituales. Esta dimensión es importante porque contempla desde los contextos más próximos o cercanos (familia, grupo de iguales, etc.), hasta los contextos más macro, como pueden ser la política, la economía o la cultura. Otros autores, como Kelly & Carson (2012) y Nolas (2014), incluyen en estos espacios las asociaciones juveniles y los espacios de participación como contextos que potencian el empoderamiento. También Masa (2009) propone el análisis de diferentes ambientes de empoderamiento: familiar y de convivencia; económico; grupo de iguales; ocio y tiempo libre; emocional, afectivo y relaciones sexuales y, finalmente, proyecto de vida. Todo ello no deja de ser una clasificación de posibles espacios de empoderamiento de los jóvenes. Por

su parte, Stolte *et al.* (2014) profundizan en la idea de los ambientes de empoderamiento juvenil y proponen en este caso rúbricas para promover estos ambientes.

Russell *et al.* (2009) advierten que el empoderamiento es un término popular en el campo de los programas de desarrollo de la juventud (Huebner, 1998), aunque según estos autores los estudios sobre empoderamiento juvenil desdibujan el concepto haciéndolo equivalente a “liderazgo juvenil”, “implicación cívica”, “auto-eficacia” o “activismo juvenil”. Los estudios existentes ponen de relieve algunas diferencias entre el empoderamiento de jóvenes y de adultos (Peterson *et al.*, 2011) y sobre el papel que los adultos deben ejercer (Blanchet-Cohen y Brunson, 2014). Se afirma también que tanto la investigación teórica como la empírica sobre el empoderamiento se ha llevado a cabo fundamentalmente en el ámbito de los adultos. Hay pues, la idea de un sesgo adulto céntrico que invita a un estudio más profundo, detallado y comparado de las formas en las que el empoderamiento se produce en los jóvenes (Kaplan *et al.*, 2009). En este caso, la investigación que presentamos parte de la opinión y valoración directa de los mismos jóvenes a partir de un amplio cuestionario precisamente sobre los espacios y momentos de empoderamiento juvenil. En la investigación que aquí presentamos, se hace particular énfasis en la inclusión de la percepción e interpretación de los mismos jóvenes en el estudio de los espacios y momentos de empoderamiento, salvando así el sesgo al que hacen referencia los autores citados.

Objetivos:

El estudio tiene el propósito de explorar el proceso de empoderamiento juvenil tomando como principal fuente de información la percepción subjetiva de los jóvenes. Por ello nos proponemos los siguientes objetivos específicos:

- 1) Identificar los espacios en los que se produce el empoderamiento de los jóvenes.
- 2) Indagar en qué medida los incidentes críticos contribuyen al empoderamiento juvenil.
- 3) Conocer las etapas de la vida de los jóvenes en las que el empoderamiento se da con mayor intensidad.

La finalidad última del estudio es aportar datos proporcionados por los propios jóvenes, propiciar evidencias y contribuir al debate y la reflexión sobre el empoderamiento juvenil, tanto para las investigaciones futuras como para optimizar las intervenciones en el trabajo con jóvenes y en el diseño e implementación de políticas de juventud.

2. Metodología

La investigación que aquí se presenta es un estudio sincrónico que recoge las características de un grupo de jóvenes, en un contexto específico, Cataluña; y en una situación significativa debido a las condiciones socio-económicas que actualmente impactan negativamente en la vida de los jóvenes en términos de acceso a la educación, a la vivienda y al mundo laboral. Circunstancias en las cuales el empoderamiento se convierte en un concepto especialmente relevante.

Nuestra aproximación metodológica es de carácter cuantitativo, inspirado por el paradigma neopositivista. Hemos partido de un planteamiento deductivo para la comprobación empírica de la teoría formulada previamente. En este tipo de aproximación, ha sido de gran importancia el análisis de la literatura existente así como estudios cualitativos previos del mismo proyecto de investigación. Esta aproximación nos permite una observación científica,

una recogida de datos objetivos y estandarizados (Corbetta, 2010).

Además nos ha permitido acceder a la subjetividad de un número elevado de jóvenes: la recogida de datos se produce a nivel individual pero el interés radica en el resultado conjunto de la muestra para caracterizar al colectivo.

En relación a la muestra, ésta es de carácter intencional, guiado por criterios de accesibilidad y de inclusión de jóvenes participantes con diferentes perfiles. El tamaño inicial de muestra fue de 1067 informantes de los cuales, tras la depuración de valores extremos y respuestas incoherentes quedó una muestra final de N=890 jóvenes con edades de 19 a 25 años (en media de 22 años, desviación típica 1.67). Para una muestra aleatoria equivalente, se trataría de una muestra representativa de los jóvenes catalanes de esta franja de edad (población 535.706, según el Censo de Población y Viviendas 2011 del INE), con un margen de error del 3,3% y un nivel de confianza de 95%. La descripción detallada de la muestra se expone en la tabla 1.

Tabla 1: Descripción de la muestra

Ítems	%
Sexo	66,5% Mujeres; 33,5% Hombres.
Provincia	68,9% Barcelona; 16,5% Girona; 5,2% Lleida; 9,4% Tarragona.
Entorno de residencia	77,6% Urbano; 22,4% Rural.
Lugar de nacimiento	81,8% Cataluña; 22,4% Europa; 5,5% Latinoamérica; 4,8% África; 4,5% resto de España; 0,8% Asia; 0,1% Norteamérica.
Nivel de estudios finalizados	39,3% Bachillerato; 19,6% Ciclo formativo de grado superior; 14,6% Diplomatura, licenciatura o grado; 9,4% Educación secundaria obligatoria; 6,8% Ciclo formativo de grado medio; 4,4% Educación primaria o inferior; 4% Posgrado o máster y 2% Programas de garantía social, cualificación inicial o escuela de adultos.
Trabajo	57,5% No; 42,5% Sí. Entre los jóvenes que trabajan: 64,3% no viven principalmente de sus ingresos.
Situación de convivencia	74,6% Con la familia de origen; 15,9% En piso compartido; 6,5% En pareja; 2,4% Solo; 0,7% Residencia de estudiantes.

Para la construcción del instrumento, la tarea clave ha sido la de operacionalizar los conceptos constitutivos de la teoría, es decir su transformación en variables observables. El proceso de operacionalización, además de tener en cuenta la literatura existente, se sustentó en la fase de investigación previa a este estudio, donde mediante una técnica lexicométrica se identificó la representación conceptual que tienen tanto jóvenes como profesionales de juventud sobre el empoderamiento en relación con sus espacios, momentos y

procesos (Pineda, Agud y Núñez, 2015). El contenido del instrumento ha sido validado por un comité de expertos formado por 20 investigadores y 15 profesionales de juventud; y la fiabilidad en cuanto a consistencia interna resulta en un Alfa de Cronbach de .792 (N=890) para las escalas.

Se trata de un cuestionario que recoge en primer lugar datos detallados del perfil de los jóvenes, a nivel socio-económico, educativo, laboral, familiar, de emancipación y de participación social; para luego indagar sobre cómo han contribuido sus

diferentes experiencias vitales en su proceso de empoderamiento.

Las dimensiones que conforman el instrumento son: (1) Vivencias importantes o momentos críticos vitales: el objetivo es identificar los que hayan acontecido en la vida del joven e indicar el grado en que los aprendizajes realizados en la vivencia han sido relevantes para su vida y el grado en que la vivencia le ha llevado a tomar autónomamente decisiones importantes sobre su vida. (2) Espacios: con el objetivo de identificar espacios que hayan contribuido al desarrollo de sus capacidades y el grado que les ha permitido dicho espacio aplicar esas capacidades. (3) Etapas vitales: con el objetivo de señalar para cada etapa vital el grado en que ha tenido capacidades para actuar sobre su realidad y el grado en que se ha podido aplicar esta capacidad para actuar sobre su realidad. Cada dimensión lista una serie de variables configuradas a partir de las acciones anteriormente mencionadas. Por cada ítem de la lista, los jóvenes podían valorar —en una escala de intensidad del 1 (nada) al 4 (mucho)— su propio empoderamiento usando las dos dimensiones que según nuestro posicionamiento teórico componen este concepto (Úcar *et al.* 2016): (E1) desarrollo de capacidades para actuar autónomamente y (E2) aplicación de esas capacidades para actuar sobre su propia vida.

El cuestionario se administró tanto en formato papel como online (usando la plataforma SurveyMonkey) entre julio y diciembre de 2015. Contamos con la colaboración de profesionales e instituciones trabajando en el ámbito de la juventud que posibilitaron la participación de una diversidad de jóvenes con diferente clase social, nivel de estudios, perfiles profesionales y de diferentes residencias de origen.

El objeto del análisis en esta aproximación ha sido explicar estadísticamente la variación en los valores de las variables en función de las variables dependientes en los sujetos. Para dar respuesta a

los objetivos anteriormente mencionados se han realizado análisis estadísticos descriptivos y pruebas bivariantes como coeficientes de correlación no paramétrica rho de Spearman y pruebas chi cuadrado con análisis de residuos tipificados corregidos de Haberman (1973).

Esta metodología nos ofrece nueva información sobre el empoderamiento, aun así presenta algunas limitaciones que apuntan a líneas futuras de investigación, tales como la introducción de estrategias cualitativas para ahondar en los resultados o la aplicación de un estudio longitudinal que permitiera un seguimiento en la trayectoria de los jóvenes.

3. Resultados

Presentaremos a continuación los hallazgos más significativos de este estudio en relación a los objetivos específicos que nos proponíamos alcanzar:

- (i) Identificar los espacios en los que se produce el empoderamiento de los jóvenes.

A continuación presentamos los resultados descriptivos (tabla 2) en relación a los espacios teóricos de empoderamiento juvenil. Cada dimensión corresponde a un espacio de empoderamiento. Ésta agrupación permite realizar un análisis más completo relacionando entornos similares. Para cada espacio concreto dentro de cada dimensión, exponemos el número de individuos que ha formado parte del espacio en cuestión. La siguiente columna muestra la media (en una escala de intensidad del 1 —nada— al 4 —mucho—) en que ese espacio se considera como contribuyente al desarrollo de las capacidades para actuar autónomamente sobre su realidad (E1) y la última columna indica la media para el espacio en la medida que éste permite aplicar las capacidades (E2).

Tabla 2: Espacios de empoderamiento juvenil. Estadísticos descriptivos.

Dimensión 1		No ha formado parte de este espacio N	E1: ha contribuido a desarrollar mis capacidades X DE	E2: me ha permitido aplicar estas capacidades X DE
RELACIONES	La familia de origen	51	3,51 .724	3,51 .699
	Las relaciones de amistad actuales	15	3,31 .727	3,32 .750
	Las relaciones de pareja	98	3,10 .801	3,11 .820
	Las relaciones de amistad de la adolescencia	19	3,10 .787	3,10 .825

Dimensión 2		No ha formado parte de este espacio N	E1: ha contribuido a desarrollar mis capacidades X DE	E2: me ha permitido aplicar estas capacidades X DE
EDUCACIÓN FORMAL	Educación superior (estudios universitarios)	232	3,37 .744	3,34 .775
	Educación secundaria post-obligatoria (Bachillerato y FP)	104	3,18 .806	3,16 .830
	Formación ocupacional	572	3,03 .912	3,08 .914
	Escuela de adultos	692	2,85 .993	2,85 1.05
	Educación infantil y primaria	27	2,93 .864	2,87 .876
	Educación secundaria obligatoria (ESO)	34	2,85 .879	2,81 .878

Dimensión 3		No ha formado parte de este espacio N	E1: ha contribuido a desarrollar mis capacidades X DE	E2: me ha permitido aplicar estas capacidades X DE
LABORAL	Prácticas	242	3,25 .819	3,19 .875
	Trabajos estables	461	3,18 .866	3,20 .903
	Trabajos temporales	219	3,02 .816	3,01 .846

Dimensión 4		No ha formado parte de este espacio N	E1: ha contribuido a desarrollar mis capacidades X DE	E2: me ha permitido aplicar estas capacidades X DE
PARTICIPACIÓN CIUDADANA	Grupos o asociaciones de tiempo libre	323	3,32 .830	3,34 .828
	Asociaciones de tipo cultural	414	3,01 .902	3,02 .918
	Asociaciones o organizaciones de tipo deportivo	422	3,00 .845	2,98 .912
	ONG's u otras asociaciones de carácter cívico	547	2,92 .932	3,02 .976
	Consejos de participación infantil o juvenil	615	2,80 .966	2,87 .994
	Partidos o organizaciones de carácter político	613	2,35 1.01	2,29 1.05
	Asociaciones o confesiones religiosas	656	2,31 1.18	2,29 1.19
	Sindicatos u organizaciones de carácter laboral o profesional	696	2,19 .985	2,34 1.01

Dimensión 5		No ha formado parte de este espacio N	E1: ha contribuido a desarrollar mis capacidades X DE	E2: me ha permitido aplicar estas capacidades X DE
O O O	Espacios virtuales y redes sociales	69	2,80 .852	2,74 .905
	Espacios públicos abiertos (calle, plaza, parque, etc)	136	2,74 .852	2,74 .915
	Espacios públicos cerrados (museos, bibliotecas, centros cívicos, etc)	143	2,72 .804	2,63 .833
	Medios de comunicación (radio, televisión, etc)	129	2,59 .842	2,51 .895
	Espacios recreativos (bares, discotecas, etc)	110	2,52 .906	2,49 .921

En la Tabla 2 se observa que según los propios jóvenes el espacio considerado como más propiciador para el empoderamiento, tanto en la dimensión de desarrollo de capacidades (E1) como en la aplicación de las capacidades para actuar autónoma y consecuentemente (E2), es la *familia de origen*. El segundo espacio por relevancia, considerando que una cuarta parte de los jóvenes de la muestra no han tenido la experiencia de la educación superior y más de una tercera parte no han participado en grupos y asociaciones de tiempo libre, serían *las relaciones de amistad actuales*. Al otro extremo de la clasificación, en las últimas posiciones como espacios de empoderamiento se sitúa *los partidos y organizaciones políticas, las asociaciones o confesiones religiosas, los sindicatos y organizaciones sindicales*.

También destaca que las valoraciones medias de cada espacio, en las dos dimensiones, son generalmente muy parecidas, con una diferencia de menos de 0,1. Las únicas excepciones son las ONGs o asociaciones cívicas, solidarias y ecologistas; y los sindicatos: en ambos casos, la puntuación media es superior en la dimensión E2. Se han realizado correlaciones entre los espacios de empoderamiento, en las dos dimensiones (correlaciones Rho de Spearman, al ser las variables ordinales). En primer lugar, resulta destacable que casi todos los espacios están correlacionados significativamente entre sí con signo positivo; aunque la gran mayoría son de intensidad muy baja o baja.

A continuación se presentarán las correlaciones significativas ($p < .005$) y de intensidad por lo menos moderada (coeficientes $r_s > .4$):

En la dimensión E1 (el desarrollo de capacidades para actuar autónomamente), se observa que

algunos ítems se correlacionan más a menudo con otros. Los *partidos y organizaciones de carácter político*, como espacio de empoderamiento, están correlacionados con: los *consejos de participación infantil y juvenil* ($r_s = .518$; $p = .000$; $N = 128$); los *sindicatos* ($r_s = .501$; $p = .000$; $N = 102$); las *asociaciones religiosas* ($r_s = .400$; $p = .000$; $N = 93$); y *las ONGs u otras asociaciones de carácter cívico* ($r_s = .412$; $p = .000$; $N = 130$). Es decir, un joven que participe en un partido político, cuanto más desarrolla sus capacidades a través de este espacio, más aprende también a través de la participación en los otros espacios. De la misma manera, cuanto menos se empodere en los partidos, menos se empodera en los otros espacios.

Asimismo, los *consejos de participación infantil y juvenil* como espacio de empoderamiento en la dimensión E1 se correlacionan de forma más intensa con: las *ONGs* ($r_s = .447$; $p = .000$; $N = 132$); las *asociaciones culturales* ($r_s = .428$; $p = .000$; $N = 161$); las *asociaciones religiosas* ($r_s = .443$; $p = .000$; $N = 93$); y los *sindicatos* ($r_s = .516$; $p = .000$; $N = 98$).

El desarrollo de capacidades (E1) a través de la participación en ONGs u otras asociaciones de carácter cívico, además de las correlaciones presentadas anteriormente, se asocia con: las *escuelas de personas adultas* ($r_s = .558$; $p = .000$; $N = 47$); los *trabajos estables* ($r_s = .409$; $p = .000$; $N = 146$); los *sindicatos* ($r_s = .549$; $p = .000$; $N = 91$); y las *asociaciones religiosas* ($r_s = .443$; $p = .000$; $N = 112$).

Se dan, además, correlaciones significativas y moderadas, entre: la *educación secundaria obligatoria* y la *educación secundaria post-obligatoria* (bachillerato y FP) ($r_s = .502$; $p = .000$; $N = 750$); las *escuelas de personas adultas* y la *formación ocupacional* ($r_s = .444$; $p = .000$; $N = 66$); las *asociaciones religiosas* y las *escuelas de personas adultas* ($r_s = .514$; $p = .000$; $N = 54$); los *sindicatos* y las

asociaciones religiosas ($r_s = .543$; $p = .000$; $N = 78$); los medios de comunicación y los espacios virtuales y redes sociales ($r_s = .402$; $p = .000$; $N = 688$).

En cuanto a la dimensión E2 del empoderamiento (la aplicación de las capacidades desarrolladas para actuar autónomamente sobre la propia vida), se observa a partir del análisis de correlaciones, que los mismos espacios tienden a correlacionarse de forma parecida a la dimensión E1. El espacio *partidos y organizaciones de carácter político* mantiene una correlación con: los *consejos de participación infantil y juvenil* ($r_s = .466$; $p = .000$; $N = 125$); y con los *sindicatos* ($r_s = .439$; $p = .000$; $N = 96$).

Por otro lado, el empoderamiento en los *consejos de participación* también está correlacionado de forma moderada con el que se da en: los *sindicatos* ($r_s = .505$; $p = .000$; $N = 92$); en las *asociaciones religiosas* ($r_s = .452$; $p = .000$; $N = 86$); en los *trabajos estables* ($r_s = .431$; $p = .000$; $N = 111$); y en las *escuelas de personas adultas* ($r_s = .401$; $p = .005$; $N = 47$).

En el ámbito laboral, los resultados muestran que el empoderamiento que ocurre en la *formación ocupacional* está relacionado de manera moderada con el que se desarrolla en los *trabajos temporales* ($r_s = .428$; $p = .000$; $N = 199$) y en los *trabajos estables* ($r_s = .479$; $p = .000$; $N = 139$). Entre ellos, los *trabajos temporales* y los *estables* también se correlacionan significativamente ($r_s = .415$; $p = .000$; $N = 310$).

Finalmente, los procesos de empoderamiento –como aplicación de capacidades– que se desarrollan en la *educación secundaria obligatoria*

están correlacionados con los que se dan en la *educación infantil y primaria* ($r_s = .523$; $p = .000$; $N = 790$) y en la *educación secundaria post-obligatoria* ($r_s = .512$; $p = .000$; $N = 735$).

- (2) Indagar en qué medida los incidentes críticos contribuyen al empoderamiento juvenil.

Seguidamente, se presentan los resultados relacionados con diferentes vivencias o incidentes críticos y cómo estos contribuyen en el desarrollo de las capacidades necesarias para actuar autónomamente sobre la propia vida (E1) y por otro lado, cómo estas vivencias permiten aplicar esas capacidades (E2).

En primer lugar, los resultados revelan que los incidentes de la lista más vividos por los jóvenes de la muestra son: *conocer a una persona excepcional* ($N = 823$), *tener una relación afectiva o sentimental* ($N = 822$) y *tener un éxito importante con los estudios* ($N = 710$). Mientras que los incidentes más excepcionales y que sólo una parte muy pequeña de los jóvenes de la muestra han experimentado son: *superar una adicción* ($N = 159$), *hacer pública la orientación sexual* ($N = 208$) y *emigrar a otro país* ($N = 217$).

En relación al valor que atribuyen los jóvenes a cada vivencia en función de cómo esta contribuye a su empoderamiento, la primera cosa a destacar es que no hay coincidencia entre las dos dimensiones de empoderamiento E1 y E2 excepto en una de ellas. En la siguiente tabla mostramos las posiciones (p) de cada vivencia para cada dimensión.

Tabla 3: Incidentes críticos. Estadísticos descriptivos*

Contribución al desarrollo de capacidades (E1)	E1	p ¹	E2	Contribución a la aplicación de capacidades (E2)
Ir a vivir sólo, con amigos o en pareja	3,39 .873	1	3,45 .836	Ir a vivir sólo, con amigos o en pareja
Conocer a una persona excepcional	3,38 .651	2	3,30 .989	Experiencias de movilidad internacional
Una relación afectiva o sentimental	3,34 .715	3	3,28 .838	Conseguir un trabajo
La enfermedad de un ser querido	3,26 .835	4	3,23 .788	Una relación afectiva o sentimental
Experiencias de movilidad internacional	3,25 .998	5	3,23 .991	Una ruptura familiar
La desaparición de un ser querido	3,23 .886	6	3,18 .742	Conocer a una persona excepcional

Una ruptura familiar	3,21 .981	7	3,18 1.11	Emigrar a otro país
Conseguir un trabajo	3,20 .825	8	3,13 .894	Una ruptura de pareja
Un éxito importante con los estudios	3,14 .784	9	3,11 .865	Un éxito importante con los estudios
Emigrar a otro país	3,13 1.12	10	3,09 .805	Estar afectado por la crisis económica
Un éxito deportivo, cultural o artístico importante	3,08 .827	11	3,09 .841	Un éxito profesional importante
Una ruptura de pareja	3,05 .886	12	3,05 .943	La enfermedad de un ser querido
Estar afectado por la crisis económica	3,01 .823	13	3,04 1.14	Ser víctima de algún abuso
Un éxito profesional importante	2,99 .856	14	2,99 1.00	La desaparición de un ser querido
Un fracaso importante en los estudios	2,96 .947	15	2,99 .958	Un fracaso importante en los estudios
Ser víctima de algún abuso	2,87 1.14	16	2,93 .904	Un éxito deportivo, cultural o artístico importante
Participar en un proceso de reivindicación o de movilización social o política	2,84 .910	17	2,78 1.18	Superar una adicción
Superar una adicción	2,68 1.10	18	2,77 1.03	Quedarse sin trabajo
Un fracaso deportivo, cultural o artístico importante	2,66 1.04	19	2,75 1.05	Un fracaso profesional importante
Quedarse sin trabajo	2,66 1.02	20	2,71 .987	Participar en un proceso de reivindicación o de movilización social o política
Un fracaso profesional importante	2,62 1.02	21	2,69 1.17	Sufrir una enfermedad grave
Sufrir una enfermedad grave	2,62 1.14	22	2,64 1.05	Un fracaso deportivo, cultural o artístico importante
Hacer pública la orientación sexual	2,32 1.23	23	2,40 1.25	Hacer pública la orientación sexual
* Se presenta la puntuación media (X) y la Desviación Estándar (DE) para cada ítem. ¹ Posición en el ranking según la media de cada ítem.				

Observamos en la tabla 3 que la vivencia a la que los jóvenes le atribuyen un valor medio más alto en relación a cuánto contribuye su empoderamiento (tanto E1 como E2), es el hecho de independizarse de la familia de origen e *ir a vivir solo/a, con pareja o amigos*. Sin embargo, sólo un 42,58% de los jóvenes de la muestra han podido tener dicha experiencia.

La segunda vivencia identificada por orden de valoración como más empoderadora en la dimensión 1 –desarrollar capacidades– es *conocer a una persona excepcional seguida de una relación afectiva o sentimental*. En cambio, las vivencias que mayor contribuyen a la segunda dimensión del empoderamiento –aplicación de capacidades– son: haber tenido *una experiencia de movilidad*

internacional, aunque es destacable que sólo un 28,65% de la muestra ha tenido la oportunidad de tener dicha vivencia. La tercera posición la ocupa la experiencia de conseguir un trabajo como evento que más permite aplicar las capacidades.

Por otro lado, los fracasos profesionales, el sufrir una enfermedad o el hecho de hacer pública la propia orientación sexual son los eventos menos valorados en relación con las posibilidades que ofrecen para desarrollar capacidades (E1).

Las vivencias con las diferencias más altas a favor de la dimensión E1 son: la desaparición de una persona querida, la enfermedad de una persona querida, los éxitos deportivos, culturales o artísticos, y las relaciones afectivas y sentimentales. Es decir, estas vivencias contribuyen a unos aprendizajes relevantes (E1) en mayor medida respecto a la toma efectiva de decisiones (E2).

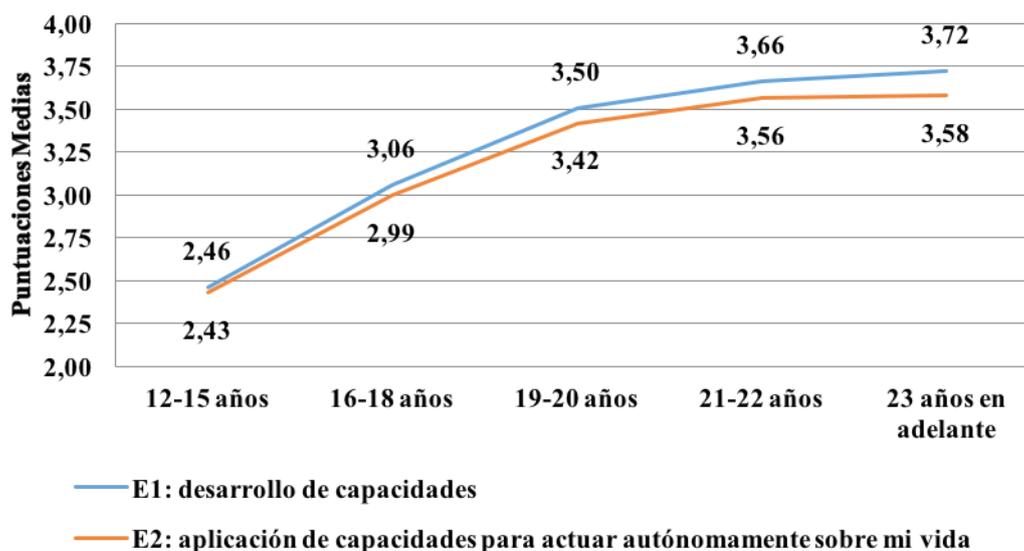
En cambio, tienen un nivel medio más elevado en la dimensión E2: ser víctimas de algún abuso, participar en una reivindicación política, los fracasos profesionales, quedarse sin trabajo y los éxitos profesionales.

(3) Conocer las etapas de la vida de los jóvenes en las que el empoderamiento se da con mayor intensidad.

A continuación se presentan los resultados de empoderamiento en relación con las etapas de la vida y la edad de los jóvenes en el momento de responder al cuestionario.

En primer lugar, se analizó el empoderamiento, en sus dimensiones E1 y E2, en función de la edad de los jóvenes que participaron en el estudio según sus respuestas de la dimensión 3 del cuestionario, donde evaluaban retrospectivamente el grado en qué habían tenido las capacidades para actuar autónomamente y el grado en qué el contexto les permitió aplicar esas capacidades para cada etapa de la vida. Se observa en la Figura 1 que la tendencia es positiva en ambas dimensiones del empoderamiento; dándose el mayor incremento entre la etapa 12-15 años y la 16-18 años (de 0.60 para el E1 y de 0.65 para el E2).

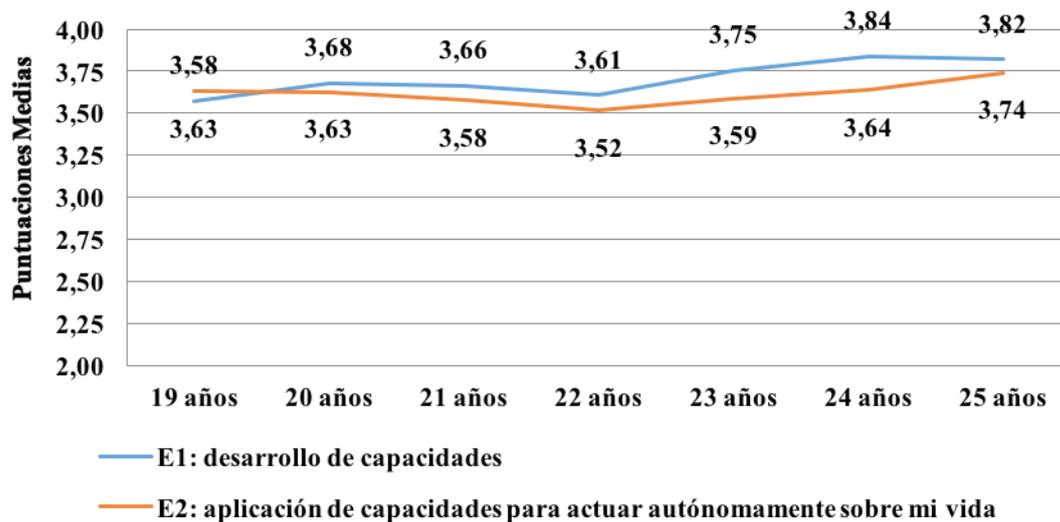
Figura 1: Evolución del empoderamiento en función de la edad



Sin embargo, al considerar las variables de nivel de empoderamiento actual en relación con la edad de los jóvenes participantes (de 19 a 25), no parece haber una relación tan clara entre edad y

empoderamiento. Como se presenta en la Figura 2, ambas dimensiones parecen tener un descenso a los 22 años, mientras que vuelven a incrementar a los 23 años.

Figura 2: Evolución del empoderamiento en función de la edad, de los 19 a los 25 años



Las pruebas de correlaciones (coeficiente rho de Spearman, al no cumplir los supuestos para pruebas paramétricas) revelaron una correlación débil entre la dimensión E1 del empoderamiento actual y la edad $r_s(754) = .118, p = .001$; y la relación entre la dimensión E2 y la edad no resultó significativa, $r_s(739) = .040, p = .279$. Para profundizar en esta relación entre la edad y el empoderamiento, se realizaron pruebas de chi cuadrado asociando las variables de empoderamiento actual (E1 y E2) y la edad actual. Respecto a la dimensión E1, la prueba de chi cuadrado revela que los porcentajes de puntuaciones 1, 2, 3 y 4 en empoderamiento están significativamente asociados a la edad, $\chi^2(18, N = 756) = 32.88, p = .017$. En la Tabla 4 se puede observar que hay un progresivo incremento de puntuaciones máximas, según aumenta la edad de los jóvenes de la muestra.

Tabla 4: Tabla de contingencia: nivel de empoderamiento (E1) y edad

	Nivel de capacidades para actuar autónomamente (E1)*			
	1	2	3	4
19 años	5.0%	.0%	27.5%	67.5%
20 años	1.0%	1.5%	26.1%	71.4%
21 años	1.1%	2.2%	26.1%	70.7%
22 años	4.7%	1.4%	22.3%	71.6%
23 años	0.9%	3.8%	14.2%	81.1%
24 años	0%	.0%	16.2%	83.8%
25 años	0%	2.0%	14.0%	84.0%

* 1. Nada 2. Poco 3. Bastante 4. Mucho.

El análisis de residuos de Haberman (1973) indica que los jóvenes de 24 años que obtienen un 4 en el nivel de empoderamiento (E1) son más de los casos esperados, si las dos variables fueran independientes (residuo tipificado corregido de 2.3); lo que indica que hay una asociación significativa entre edad y las capacidades necesarias para actuar autónomamente (E1)", aunque puede que no sea lineal; y que en esta progresión, el incremento más significativo se da a los 24 años.

Respecto a la dimensión E2, aunque se observa una progresión en el nivel de empoderamiento especialmente entre los 22 y los 25 años (Tabla 5), la prueba de chi cuadrado no revela una asociación significativa entre edad y empoderamiento, $\chi^2(18, N = 741) = 16.63, p = .549$.

Tabla 5: Tabla de contingencia: nivel de empoderamiento (E2) y edad

	Nivel de aplicación de capacidades para actuar autónomamente (E2)*			
	1	2	3	4
19 años	0%	3.7%	29.6%	66.7%
20 años	1.0%	4.0%	26.1%	68.8%
21 años	1.1%	6.5%	26.1%	66.3%
22 años	4.0%	3.4%	29.5%	63.1%
23 años	3.7%	4.7%	20.6%	71.0%
24 años	0.9%	6.0%	21.4%	71.8%
25 años	2.0%	2.0%	16.0%	80.0%

* 1. Nada 2. Poco 3. Bastante 4. Mucho.

Para explicar el resultado del nivel de empoderamiento alto (E1) en los jóvenes de 24 años, se han explorado las características típicas de los jóvenes de esta edad en función de la variable trabajo, ya que ésta se reveló como una de las más características de los jóvenes con niveles elevados de empoderamiento en estudios anteriores (Pineda-Herrero *et al.*, en revisión). Se observa que el 64.2% de los chicos y chicas de esta edad trabajan, siendo este el porcentaje más elevado de todas las franjas de edad. La distribución de jóvenes que trabajan y no trabajan es significativamente diferente por edad, $X^2(6, N = 774) = 55.04$, $p = .000$, y el residuo tipificado corregido en esa celda es de 4.9. También es remarcable que, para el 38% de los jóvenes de esa edad, los ingresos del trabajo les permiten independencia económica de sus familias; siendo esta la asociación que contribuye en mayor medida (con un residuo tipificado corregido de 4.7) al chi cuadrado, $X^2(6, N = 885) = 61.06$, $p = .000$.

4. Discusión y conclusiones

El estudio tenía como finalidad aportar datos sobre el empoderamiento juvenil, obtenidos desde la propia percepción de los jóvenes que contribuyeran a una reflexión sobre los espacios, los momentos y las vivencias que son parte del proceso de empoderamiento. Por un lado, una de las aportaciones de este trabajo ha sido romper con el sesgo adulto-céntrico en el estudio del empoderamiento juvenil que denunciaban autores como Kaplan *et al.* (2009). Por otro lado, se han presentado las auto-percepciones de los jóvenes en las dos dimensiones constitutivas del empoderamiento (Úcar *et al.*, 2016): el desarrollo de capacidades y la aplicación de estas capacidades para tomar decisiones y actuar autónomamente sobre la propia trayectoria vital; lo que permite analizar más en detalle el rol de los espacios y los eventos, en el proceso de empoderamiento.

En relación a la identificación de espacios que propician el empoderamiento, en primer lugar hemos constatado que los contextos más próximos como la familia de origen y las relaciones de amistad actuales son los más valorados por los jóvenes, como apuntaban Mc Hale, Dotterer y Kim (2009) y Masa (2009). A su vez, aquellos jóvenes que han tenido la oportunidad de frecuentar espacios tales como las asociaciones de tiempo libre, les atribuyen un elevado impacto en su empoderamiento, casi tanto como la propia familia.

En segundo lugar, se identifican espacios que favorecen en mayor medida una dimensión del empoderamiento u otra. Por ejemplo, destaca que la participación en ONGs o en otro tipo de

asociaciones de carácter cívico, solidario o ecologista contribuye en mayor medida a la aplicación de capacidades para la actuación autónoma; así como la participación en sindicatos u otras organizaciones laborales o profesionales.

Los resultados nos permiten constatar el valor de los espacios relacionales, laborales y de participación, más allá de los espacios de educación formal, en los procesos de empoderamiento; y la importancia de potenciar la participación en espacios de ocio como las asociaciones deportivas, los grupos de educación en el tiempo libre y las ONGs para favorecer la toma de decisiones autónomas y conscientes.

Los resultados también permiten comprobar que existe relación entre todos los espacios, sobre todo los que están incluidos en la dimensión de participación ciudadana; tanto para la dimensión de desarrollo de capacidades, como para la aplicación de éstas. Esto sugiere que la participación en espacios políticos y sociales (asociaciones culturales, ONGs, consejos de participación infantil y juvenil, partidos, asociaciones religiosas, sindicatos), realza la experiencia en otros espacios y dimensiones del empoderamiento. Las capacidades que se desarrollan y las competencias que se adquieren en los espacios de participación social y política son valoradas significativamente tanto por su dimensión formativa (no hay que olvidar la oportunidad de formación cívica y política que estos contextos ofrecen), como también por la posibilidad de poder llevar a cabo proyectos concretos que permiten a estos jóvenes tomar decisiones autónomamente, ensayar y aplicar dichas capacidades. Estos marcos no formales se convierten en este caso en auténticas escuelas de ciudadanía y laboratorios de responsabilidad social.

En relación a las experiencias vitales y su contribución al empoderamiento hemos comprobado que emanciparse (ir a vivir solo, con amigos o en pareja) o tener una experiencia internacional son las vivencias consideradas por los jóvenes como las más empoderadoras. Ambas experiencias, debido al contexto socio-económico actual suponen un gran reto y tal y como apuntaban Jennings *et al.* (2008) la creación de oportunidades y el planteamiento de retos son grandes estrategias de empoderamiento.

Según el informe del Observatorio catalán de la juventud (2016) sobre la situación laboral de las personas jóvenes en Cataluña, la tasa de emancipación de los jóvenes entre 16 y 29 años es del 23.7%, lo cual supone un retraso en la edad de emancipación respecto al resto de países europeos. La emancipación de los jóvenes se ha visto afectada por las condiciones del mercado laboral.

En relación a las experiencias de movilidad internacional, concebidas como altamente empoderadoras según los jóvenes también se han visto afectadas por la reducción de ayudas, las cuales han bajado a la mitad los jóvenes estudiantes que realizan estancias en el extranjero (por ejemplo, la partida para estudiar en el extranjero ha caído un 71% desde 2011 hasta la actualidad – el país 4/11/2013)

Es destacable que las experiencias vitales que requieren una actitud de superación personal, como la enfermedad o la desaparición de un ser querido, una ruptura familiar o de pareja y la emigración a otro país, son reconocidas por los jóvenes como una vivencia que les permitió realizar aprendizajes relevantes y tomar decisiones importantes sobre su vida. En este caso, el empoderamiento se manifiesta como un proceso intransferible que debe realizar cada uno (Fetterman y Wandersman, 2007), mediante la atribución de significado y la forma de relacionarse con los diferentes acontecimientos.

Por otro lado, entre las vivencias menos valoradas por los jóvenes encuestados como fuente de empoderamiento, se encuentran los fracasos profesionales, deportivos, culturales o artísticos, el quedarse sin trabajo, el sufrir una enfermedad grave y hacer pública la propia orientación sexual; lo cual sugiere la necesidad de profundizar en los trabajos sobre la resiliencia de los jóvenes y su capacidad de superación como factor de empoderamiento (Omar et al. 2011).

Por último, en cuanto a las etapas vitales y su relación con el empoderamiento, hemos

comprobado que se da una evolución progresiva entre los 19 y los 25 años, no siempre lineal, y que el incremento más significativo en el nivel de empoderamiento E1 (el desarrollo de capacidades) se da en la etapa vital de los 24 años; lo que se puede explicar por la mayor inserción, en esta franja de edad, en el trabajo y su consecuente independencia económica de las familias de origen.

En cambio, la aplicación de capacidades para actuar autónomamente no varía significativamente en función de la edad después de los 19 años. Podemos interpretar que la formación no es suficiente por sí sola para garantizar el empoderamiento, pues es necesario que el contexto permita y facilite la aplicación de las capacidades adquiridas. La educación (tanto la formal, como la no formal y la informal) aumentan con la edad y con ella la dimensión primera del empoderamiento (E1), es decir el desarrollo de capacidades para actuar autónomamente. Pero si el contexto no permite la aplicación de estas capacidades (E2) difícilmente podemos hablar de empoderamiento real (Soler et al. 2017).

En definitiva, el desarrollo de las capacidades necesarias para actuar autónomamente sí está condicionado por la edad (la experiencia y la formación que esta conlleva), en cambio el grado en que el contexto permite aplicar estas capacidades no tiene una relación clara con la edad.

Este estudio nos sirve como punto de partida para seguir desarrollando el conocimiento sobre los procesos de empoderamiento en jóvenes, en función de los espacios, momentos y etapas vitales analizadas.

Referencias bibliográficas

- Blanchet-Cohen, N., & Brunson, L. (2014). Creating Settings for Youth Empowerment and Leadership: An Ecological Perspective, *Child & Youth Services*, 35 (3), 216-236, DOI: 10.1080/0145935X.2014.938735.
- Boluijt, B., & de Graaf, L. J. (2010). Preaching empowerment, practicing participation: The use of empowerment and citizen participation in *Dutch local democracies*. Onbekend: Tilburgse School voor Politiek en Bestuur (TSPB).
- Fetterman, D. M., & Wandersman, A. (2007). Empowerment Evaluation: Yesterday, Today, and Tomorrow. *American Journal of Evaluation* 28 (2), 179-98. doi:10.1177/1098214007301350.
- Hennink, M., Kiti, N., Pillinger, M., & Jayakaran, R. (2012). Defining empowerment: perspectives from international development organisations. *Development in Practice*, 22 (2), 202-215. Holte-McKenzie, M.; Forde, S. & Theobald, S. (2006). Development of a Participatory Monitoring and Evaluation Strategy. *Evaluation and program planning*, 29 (4), 365-76.
- Jennings, L. B., Parra-Medina, D. M., Hilfinger Messias, D. K., & McLoughlin, K. (2008). Toward a critical social theory of youth empowerment. *Journal of Community Practice*, 14, 31-55.
- Kaplan, S. J., L. Skolnik, L., & Turnbull, A. (2009). Enhancing the Empowerment of Youth in Foster Care: Supportive Services. *Child Welfare*, 88 (1), 133-161.
- Kelly, C., & Carson, E. (2012). The Youth Activist Forum: Forging a Rare, Disability-Positive Space That Empowers Youth. *Journal of Youth Studies* 15 (8), 1089-1106. doi:10.1080/13676261.2012.693595.
- Masa, M. (2009). *Adolescentes en Euskadi. Una aproximación desde el empoderamiento*. Vitoria-Gasteiz: Emakunde. Instituto Vasco de la Mujer.

- Mchale, S. M., Dotterer, A., & Kim, J.-Y. (2009). An ecological perspective on the Media and Youth Development. *American Behavioral Scientist*, 52 (8), 1186-1203.
- Morrissey, J. (2000). Indicators of Citizen Participation: Lessons from Learning Teams in Rural EZ/EC Communities. *Community Development Journal*, 35 (1), 59-74.
- Morton, M. H., & Montgomery, P. (2013). Youth Empowerment Programs for Improving Adolescents' Self-Efficacy and Self-Esteem: A Systematic Review. *Research on Social Work Practice*, 23 (1), 22-33.
- Mosedale, S. (2003). "Towards a framework for assessing empowerment". Paper presented at the Conference New Directions in Impact Assessment for Development. Methods and Practice, Manchester, November 24-25.
- Nolas, S.-M. (2014). Exploring Young People's and Youth Workers' Experiences of Spaces for 'youth Development': Creating Cultures of Participation. *Journal of Youth Studies*, 17 (1), 26-41. Doi:10.1080/13676261.2013.793789.
- Observatori Català de la Joventut. (2016). *Situació laboral de les persones joves a Catalunya*. Generalitat de Catalunya. Departament de Treball, Afers Socials i Famílies. Direcció General de Joventut.
- Omar, A., Paris, L., Delgado, H. U., Almeida da Silva, S. E., & Aguiar de Souza, M. (2011). Un modelo explicativo de resiliencia en jóvenes y adolescentes. *Psicología Em Estudo*, 16 (2), 269-277.
- Pearrow, M. M. (2011). Opportunity for Unity Collaborative: Building Healthy Communities by Empowering Young Adults. *Community Development* 42 (2), 167-80.
- Peterson, N. A. (2014). Empowerment theory: clarifying the nature of higher-order multidimensional constructs. *American Journal of Community Psychology* 53 (1-2), 96-108.
- Peterson, N. A., Peterson, C. H., Agre, L., Christens, B. D., & Morton, C. M. (2011). Measuring youth empowerment: validation of a Sociopolitical Control Scale for Youth in an urban community context. *Journal of Community Psychology*, 39 (5): 592-605. Doi:10.1002/jcop.20456.
- Pick, S., Sirkin, J., Ortega, I., Osorio, P., Martínez, R., Xocolotzin, U., & Givaudan, M. (2007). Escala Para Medir Agencia Personal y Empoderamiento (ESAGE). *Revista Interamericana de Psicología*, 41 (3), 295-304.
- Pineda-Herrero, P., Agud-Morell, I., Ciraso-Cali, A., & Soler-Masó, P. (en revisión). In their own words: Elements of Youth Empowerment in Spain. *Journal of Youth Studies*.
- Pineda-Herrero, P., Agud-Morell, I., & Núñez, H. (2015). Empoderamiento juvenil: conceptos y significados del empoderamiento para sus protagonistas. IV Congreso Iberoamericano de Pedagogía Social. Ciudad de Puebla, México.
- Russell, S. T., Muraco, A., Subramaniam, A., & Laub, C. (2009). Youth empowerment and high school gay-straight alliances. *Journal of Youth and Adolescence*, 38 (7), 891-903. Doi:10.1007/s10964-008-9382-8.
- Sathar, Z.A., & Kazi, S. 1997. *Women's Autonomy, Livelihood & Fertility: A Study of Rural Punjab*. Islamabad: Instituto Pakistan Institute of Development Economics.
- Soler, P., Trilla, J., Jiménez-Morales, M., & Úcar, X. (2017). La construcción de un modelo educativo del empoderamiento juvenil: espacios, momentos y procesos, *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 30, 25-40. DOI:10.7179/PSRI_2017.30.02.
- Stolte, L. C., Isenbarger, M., & Cohen, A. K. (2014). Measuring Civic Engagement Processes and Youth Civic Empowerment in the Classroom: The CIVVICS Observation Tool, *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 87:1, 44-51, DOI: 10.1080/00098655.2013.842531.
- Tromp, M. (2007). *A system of empowerment indicators for a corporate work environment*. Johannesburg: University of Johannesburg.
- Úcar Martínez, X., Jiménez-Morales, M., Soler Masó, P., & Trilla, J. (2016). Exploring the conceptualization and research of empowerment in the field of youth. *International Journal of Adolescence and Youth*. Doi: http://dx.doi.org/10.1080/02673843.2016.1209120
- Wagaman, M. A. (2011). Social Empathy as a Framework for Adolescent Empowerment. *Journal of Social Service Research* 37 (3), 278-293.
- Wright, K. (2010). "Giving Voice" to Youths in Out-of-Home Placements. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 20 (3), 335-348.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Agud-Morell, I., Ciraso-Calí, A., Pineda-Herrero, P., & Soler-Masó, P. (2017). Percepción de los jóvenes sobre los espacios y momentos en su proceso de empoderamiento. Una aproximación cuantitativa. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 30, 51-66. DOI:10.7179/PSRI_2017.30.04.

DIRECCIÓN COMPLETA DE LOS AUTORES

Ingrid Agud-Morell: Departamento Pedagogía Sistemática y Social. Universidad Autónoma de Barcelona. ingrid.agud@uab.cat

Anna Ciraso-Calí: Departamento Pedagogía Sistemática y Social. Universidad Autónoma de Barcelona. annaciraso@gmail.com

Pilar Pineda-Herrero: Departamento Pedagogía Sistemática y Social. Universidad Autónoma de Barcelona. pilar.pineda@uab.cat

Pere Soler-Masó: Departamento de Pedagogía. Universidad de Girona. pere.soler@udg.edu

PERFIL ACADÉMICO

Ingrid Agud-Morell: Profesora lectora en el Departamento de Pedagogía Sistemática y Social de la Universitat Autònoma de Barcelona. Doctora en Educación y Sociedad por la Universidad de Barcelona. Su investigación se centra principalmente en la participación política, social e institucional de la infancia y la adolescencia; la educación en valores y los derechos de la infancia. Miembro del Grupo de Investigación en Educación Moral (GREM, UB) y colaboradora del Grupo de Investigación en Políticas Educativas (GIPE, UAB). Web: <http://orcid.org/0000-0003-3759-5784>.

Anna Ciraso-Calí: Pedagoga e investigadora, vinculada al Grupo Interdisciplinar de Políticas Educativas (GIPE-UAB) y al Grupo de investigación EFI (Eficacia de la Formación). Su actividad profesional se ha desarrollado en la educación no formal y en la formación continua. Como investigadora, participa en proyectos sobre evaluación de la transferencia, formación continua del profesorado, formación a centros de trabajo, evaluación participativa y empoderamiento.

Pilar Pineda-Herrero: Profesora titular de Economía de la Educación y Pedagogía Laboral en el Departamento de Pedagogía Sistemática y Social de la Universidad Autónoma de Barcelona. Sus líneas de trabajo son la educación y el trabajo, la formación continua y su eficacia, la inserción laboral de los jóvenes, y el desarrollo comunitario. Dirige el grupo de investigación EFI –Eficacia de la Formación, <http://grupsderecerca.uab.cat/efi/es->. Forma parte del grupo de investigación GIPE –Grupo Interdisciplinar de Políticas Educativas, <http://gipe-igep.org/>-. Ha dirigido numerosos estudios sobre evaluación y eficacia de la formación para diversos colectivos y sectores: administración pública, profesorado, personal sanitario, industria, empresas de servicios, fundaciones educativas, etc. Ha publicado diversos libros y artículos sobre sus líneas de investigación en revistas científicas nacionales e internacionales, que pueden consultarse en los links anteriores.

Pere Soler-Masó: Profesor titular de universidad en el Departamento de Pedagogía en la Universidad de Girona. Su actividad docente y de investigación se centra en las políticas de juventud, el asociacionismo y la participación infantil y juvenil, el desarrollo comunitario, la educación en el tiempo libre y la animación sociocultural. Actualmente es miembro del *Grupo de Investigación en Políticas, Programas y Servicios Educativos y Socioculturales* (GRES) del Instituto de Investigación Educativa - UdG y del *Grupo de Investigación Consolidado* (SGR) en *Educación, participación e inclusión* (GREPI) (2014SGR 774- GRC). Es coordinador general desde el 2007 del *Máster Oficial Interuniversitario en Juventud y Sociedad* (MIJS) impartido por seis universidades públicas. Pueden consultarse algunas de sus publicaciones en el siguiente enlace: <http://girona.academia.edu/PereSolerMasó>.

EVALUACIÓN PARTICIPATIVA DEL EMPODERAMIENTO JUVENIL CON GRUPOS DE JÓVENES. ANÁLISIS DE CASOS

PARTICIPATORY EVALUATION OF YOUTH EMPOWERMENT IN YOUTH GROUPS. CASES ANALYSIS

AVALIAÇÃO PARTICIPATIVA DA CAPACITAÇÃO JUVENIL COM GRUPOS DE JOVENS. ANÁLISES DE CASOS

Xavier ÚCAR*, Anna PLANAS**, Ana NOVELLA***
& M. Pilar RODRIGO MORICHE****

*Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), ** Universitat de Girona,
*** Universidad de Barcelona, ****Universidad Autónoma de Madrid (UAM)

Fecha de recepción del artículo: 24.II.2017

Fecha de revisión del artículo: 15.III.2017

Fecha de aceptación final: 17.IV.2017

PALABRAS CLAVES:

pedagogía social
evaluación
participativa
empoderamiento
juvenil
investigación
evaluativa

RESUMEN: Las interpretaciones que realizan los jóvenes sobre sus propias realidades son clave para comprender sus acciones y comportamientos. También para adaptar los proyectos y programas socioeducativos a las nuevas dinámicas sociales. Este artículo se centra en el análisis de dichas interpretaciones. ¿Qué entienden los jóvenes por empoderamiento juvenil? ¿Qué indicadores específicos consideran que permiten identificarlo? ¿En qué espacios, momentos y procesos piensan que se produce? Para dar respuesta a estos interrogantes se realizaron 4 procesos de Evaluación Participativa con 42 jóvenes, de entre 14 y 25 años, en 4 ciudades españolas. La muestra de jóvenes que configura los grupos de evaluación participativa en cada uno de los casos es intencional. El artículo contextualiza los casos, presenta la metodología seguida en el desarrollo de la evaluación participativa y aporta los resultados principales de cada caso. Los resultados muestran que los jóvenes de los casos analizados relacionan el empoderamiento con algún tipo de enriquecimiento o mejora de tipo personal o grupal normalmente asociado a un proceso personal, aunque se reconoce la influencia social. Los indicadores considerados más relevantes para el empoderamiento juvenil son la autonomía y la autoestima. Los jóvenes relacionan el empoderamiento juvenil con espacios vinculados al ámbito familiar, escolar y con las amistades. Según las características de los grupos aparecen también como significativos; el espacio extracurricular, la calle y el mundo asociativo. Los procesos de empoderamiento juvenil tienen que ver con vivencias de superación que hicieron que los jóvenes tuvieran percepción de éxito, de superación, de ser importantes para alguien o, por último, de sentir bienestar. La evaluación participativa ha resultado ser una estrategia de intervención socioeducativa muy adecuada para ayudar a las personas jóvenes participantes a construir perspectivas diferentes sobre sus propias vidas.

CONTACTAR CON LOS AUTORES: Xavier Úcar. Dpto. Pedagogía Sistemática y Social. Universidad Autónoma de Barcelona (España) Edifici G6 Campus de la UAB. 08193 Bellaterra (Cerdanyola del Vallès). Universidad Autónoma de Barcelona (UAB). Xavier.ucar@uab.cat.

<p>KEY WORDS: social pedagogy participatory evaluation youth empowerment evaluative research</p>	<p>ABSTRACT: Interpretations made by young people about their own realities are key to understand their actions and behaviours. Also for adapting to new social dynamics socio-educational programmes and projects. This article focuses on the analysis of those interpretations. What do youth understand by youth empowerment? Which specific indicators do they consider to identify it? In which spaces, moments and processes do they think that it could happen? In order to respond to these questions, 4 evaluation participatory processes with 42 young people from 14 to 25 years old in 4 Spanish cities were developed. The sample that sets the participatory evaluation groups for every case is intentional. This paper contextualizes cases, presenting the followed methodology in the participatory evaluation's development and provides the main findings of each case. The results show that youth from the analyzed cases consider the empowerment to be related with a personal or group enrichment or improvement that is normally associated with a personal process, although its social influence is recognized. The most relevant indicators for youth empowerment are autonomy and self-esteem. Young people relate youth empowerment to spaces linked to family, school and friends. The extracurricular space, the street and the associative world appear to be significant to some of them. Youth empowerment processes have to do with overcoming experiences that made young people to have a perception of success, to overcome, being important to someone or eventually, to feel well being. Participatory evaluation has proved to be a very adequate socio-educational intervention strategy to help participants building different perspectives on their own lives.</p>
<p>PALAVRAS-CHAVE: pedagogia social avaliação participativa capacitação juvenil investigação avaliativa</p>	<p>RESUMO: As interpretações que os jovens realizam sobre as suas próprias realidades são fundamentais para compreender as suas ações e comportamentos. Também para adaptar os projetos e programas socioeducativos às novas dinâmicas sociais. Este artigo centra-se na análise dessas interpretações. O que entendem os jovens por capacitação juvenil? Que indicadores específicos consideram que permitem identificá-lo? Em que espaços, momentos e processos pensam que se produz? Para dar resposta a estas questões, realizaram-se quatro processos de avaliação participativa com 42 jovens, entre os 14 e os 25 anos, em quatro cidades espanholas. A amostra de jovens que configura os grupos de avaliação participativa em cada um dos casos é intencional. O artigo contextualiza os casos, apresenta a metodologia seguida no desenvolvimento da avaliação participativa e indica os resultados principais de cada caso. Os resultados demonstram que os jovens dos casos analisados relacionam a capacitação com algum tipo de enriquecimento ou melhoria de tipo pessoal ou de grupo normalmente associado a um processo pessoal, apesar de se reconhecer a influência social. Os indicadores considerados mais relevantes para a capacitação juvenil são a autonomia e a autoestima. Os jovens relacionam a capacitação juvenil com espaços vinculados ao âmbito familiar e escolar e com as amizades. De acordo com as características dos grupos, aparecem também como significativos o espaço extracurricular, a rua e o mundo associativo. Os processos de capacitação juvenil têm a ver com vivências de superação que fizeram com que os jovens tivessem percepção do sucesso, de superação, de serem importantes para alguém e, por último, de sentirem bem-estar. A avaliação participativa revelou-se uma estratégia de intervenção socioeducativa muito adequada para ajudar as pessoas jovens participantes a criar perspetivas diferentes sobre as suas próprias vidas.</p>

1. Introducción

En los últimos años la juventud aparece cada vez más como una categoría de estudio de las ciencias sociales. Entender cómo interpretan los jóvenes sus realidades puede ser un conocimiento clave para comprender sus acciones y comportamientos. También para acompañarlos en la construcción de su presente y futuro como miembros activos de la comunidad. Esta es una tarea a la que los investigadores y profesionales de lo social y específicamente los de la pedagogía social, se han estado dedicando las dos últimas décadas (Soler, Pascual, De Juanas, Novella & Llana, 2016).

La investigación que presentamos se enmarca en el “Proyecto HEBE. El empoderamiento de los jóvenes: Análisis de los momentos, espacios y procesos que contribuyen al empoderamiento juvenil”, financiado en la convocatoria nacional

de I+D+I (Ref.: EDU2013-42979-R). Este proyecto pretende conocer y analizar los mecanismos y procesos implicados en el empoderamiento de los jóvenes para orientar las políticas de juventud y el trabajo en el ámbito juvenil.

Una de las estrategias metodológicas de investigación utilizadas en este proyecto para generar conocimiento sobre el empoderamiento juvenil es la evaluación participativa. Su pretensión es que sean los propios jóvenes quienes llenen el concepto de contenido. Las preguntas que sustentan esta investigación son: ¿Qué entienden los jóvenes por empoderamiento juvenil? ¿Qué indicadores específicos consideran que permiten identificarlo? ¿En qué espacios, momentos y procesos piensan que se produce el empoderamiento?

Para dar respuesta a estas preguntas, hemos organizado este texto en cuatro apartados. El primero plantea las bases teóricas que fundamentan

el uso de la evaluación participativa como metodología de investigación. A continuación, se explica la selección de los casos de análisis y la metodología de evaluación participativa. En el tercer apartado, se presenta la contextualización y los principales resultados obtenidos en cada caso. Para acabar, se elaboran las conclusiones generales del proceso de evaluación participativa del empoderamiento juvenil desarrolladas con los grupos de jóvenes.

2. Evaluación participativa: conceptualización y consideraciones metodológicas

La evaluación participativa es una estrategia y una práctica de evaluación que aparece en la década de los 90 del siglo pasado. No presenta un enfoque homogéneo en evaluación, sino que agrupa un conjunto de planteamientos y propuestas evaluadoras caracterizadas como “enfoques de evaluación orientados a la participación” (Núñez, Crespo, Úcar & Llena, 2014). Núñez (2015) apunta que dichos enfoques son el resultado de la confluencia de tres líneas de investigación e intervención: (a) los modelos de cuarta generación de evaluación (Guba & Lincoln, 1989); (b) la investigación-acción participativa (Suárez-Balcazar, Orellana-Damacela, Portillo, Sharma & Lanum, 2003); y (c) la teoría del empoderamiento (Suárez-Balcazar *et al.*, 2003).

La evaluación participativa es, según Cousins (2003), un proceso evaluador en el que personas entrenadas en metodologías y técnicas evaluativas desarrollan actividades de evaluación con otras personas no capacitadas en aquellas prácticas. Lo que esta metodología pretende es que personas expertas y no expertas en evaluación desarrollen conjuntamente las actividades necesarias para generar un conocimiento evaluativo compartido sobre las acciones y proyectos en los que participan, o cuyos resultados pueden afectarles.

Tres son las características fundamentales que, desde el punto de vista de Cousins & Withmore (1998), delimitan lo que es una evaluación participativa:

- A) *El control técnico de la evaluación tiene que ser compartido por el mayor número de personas implicadas.* Esto significa que los expertos en evaluación toman decisiones sobre el diseño y desarrollo del proceso de evaluación de manera compartida con el resto de los participantes (*stakeholders*).
- B) La evaluación participativa tiene que *asegurar la diversidad de los agentes implicados.* A mayor diversidad de agentes implicados, más participativa será una evaluación concreta (Daigneault & Jacob, 2009).

- C) La evaluación participativa tiene que *asegurar, por último, la extensión de la implicación de los agentes.* Esto significa que la participación de los agentes y la toma de decisiones sobre el desarrollo de la evaluación debe producirse en todas las fases del proceso. Hay que negociar aspectos como los objetivos y el contenido de la evaluación; la temporización del proceso; las técnicas e instrumentos de recogida y análisis de datos; la presentación de los resultados de la evaluación, etc.

Estas características de la evaluación participativa se conjugan con los criterios que, según Weaver & Cousins (2004), justifican la utilidad y funcionalidad de dicha estrategia de evaluación. Desde su perspectiva la evaluación participativa es útil porque cumple los siguientes criterios: (1) Es *pragmática*: orientada a la resolución de problemas; (2) Es *política*: alineada con la justicia social; y, por último, (3) Es *epistemológica*: permite la validación del conocimiento no experto. Úcar, Heras & Soler (2014) añaden un cuarto criterio: la utilidad o justificación que denominan *pedagógica* o *empoderadora*; encaminada, en este caso, a la adquisición de recursos personales y comunitarios que empoderan a las personas implicadas. Es una estrategia socio-pedagógica que facilita el aprendizaje y la adquisición de recursos a las personas involucradas.

Núñez y otros (2014) analizan los principales modelos de evaluación orientados a la participación: (1) la *evaluación colaborativa*; (2) la *evaluación participativa práctica*; (3) la *evaluación participativa transformadora*; y, por último, (4) la *evaluación empoderadora*. Del análisis concluyen que los dos últimos modelos de evaluación participativa se ajustan mejor a los planteamientos de la acción comunitaria y del trabajo con jóvenes en el marco de la pedagogía social. Coincidimos con ellos en que todos los modelos de evaluación orientados a la participación se constituyen como procesos educativos mediante los cuales las personas y las comunidades pueden aprender y empoderarse. La evaluación participativa en la que encuadramos nuestras acciones es aquella que *nos permite cambiar y cambiarnos para, a través de este mismo proceso, adquirir nuevos poderes que nos permitan transformar las realidades que estamos viviendo* (Núñez y otros, 2014, p. 97).

3. Selección de los casos

El proceso de investigación evaluativa se inicia con la selección de los casos en los que se va a desarrollar la evaluación participativa. Definimos el caso como *un grupo de jóvenes ubicado en una comunidad institucional o territorial*. Cada grupo

se constituye como un caso que, siguiendo la tipología de Coller (2000), es caracterizado como: (1) *Procesual*: proceso de evaluación participativa que se desarrolla en grupos de jóvenes configurados en marcos institucionales de base territorial; (2) *Específico y único*: cada caso es intencionalmente seleccionado por estar vinculado a un contexto institucional; (3) *Contemporáneo*: se refiere a fenómenos que se desarrollan en la actualidad; y, finalmente, (4) *Analítico*: se estudia cómo se desarrollan los fenómenos en cada caso para analizarlos y extraer conclusiones.

Los criterios para la selección de los jóvenes de cada caso son: emancipados/no emancipados; trabajando/no trabajando; paridad de género; extranjeros/autóctonos; y trayectoria universitaria/no universitaria. Dada la dificultad de implicar a los jóvenes en el proceso, se decide que los criterios de selección de jóvenes, sean cumplidos por el conjunto de los casos seleccionados y no específicamente por cada uno de ellos.

La muestra de jóvenes que va a configurar los grupos de evaluación participativa es una muestra intencional que obedece tanto a la predisposición y disponibilidad para participar, de los jóvenes y de las instituciones o entidades que los amparan, como a las posibilidades de acceso del equipo de investigación a dichos grupos. Los cuatro grupos de jóvenes que aceptan desarrollar el proceso de evaluación participativa son:

1. "Casal de Joves" de Badia del Vallés (Barcelona)
2. "Els Químics Espai Jove" de Girona
3. "Consell de la Joventut de Barcelona" (CJB)
4. "Grupo asociación Norte joven Vallecas" (Madrid)

Se trabaja con 42 jóvenes (22 chicas y 20 chicos) de edades comprendidas entre los 14 y los 25 años (tabla 1).

	Intervalo de edad	Total	Chicas	Chicos
Grupo 1 (Badia del Vallés)	14 y 20 años	15	8	7
Grupo 2 (Girona)	17 y 25 años	8	3	5
Grupo 3 (Barcelona)	19 y 24 años	10	6	4
Grupo 4 (Madrid)	16 y 22 años	9	5	4
		42	22	20

4. Objetivos y metodología de la evaluación participativa con los grupos de jóvenes

El planteamiento de partida en cada caso es que dos miembros del equipo de investigación y un facilitador, generalmente un educador social de la propia institución donde se desarrolla el proceso, son los expertos en evaluación que van a trabajar con el grupo de jóvenes; que son los no expertos en evaluación. Ambos constituyen el equipo de evaluación participativa del empoderamiento juvenil en cada uno de los ámbitos institucionales seleccionados como caso de análisis.

Dado que este proceso de evaluación participativa con jóvenes forma parte de una investigación más amplia, los objetivos a conseguir con dicho proceso habían sido previamente definidos en el marco de aquella investigación. Que estuvieran previamente definidos no exime al equipo de investigación de la necesidad de consensuarlos y adaptarlos, reformularlos o eliminarlos, si así se decidiera, en cada grupo de evaluación participativa juvenil.

Estos son los objetivos inicialmente planteados:

- a) Construir un significado sobre el concepto de *empoderamiento juvenil*.
- b) Evaluar el concepto de *empoderamiento juvenil* elaborado por el grupo de investigación.
- c) Evaluar una batería de indicadores de empoderamiento juvenil.
- d) Relacionar los indicadores de empoderamiento juvenil con los espacios, los momentos y los procesos en los que se desarrolla la vida cotidiana de los jóvenes.

Para lograr estos objetivos se parte de unas bases documentales, previamente elaboradas por el grupo de investigación, que se utilizan como objetos específicos de evaluación. Son dos²:

- a) Concepto de *empoderamiento juvenil* construido por el equipo de investigación³.
- b) Batería de indicadores de empoderamiento juvenil elaborada por el grupo de investigación⁴.

Se parte de la base de que cada grupo de evaluación participativa es autónomo y soberano para decidir el desarrollo y las características del proceso de evaluación participativa. Aun así, se diseña una estructura metodológica como guía para el desarrollo de las sesiones de evaluación participativa que también ha de ser validada por cada grupo.

Como se puede observar en la tabla 2, las sesiones 2 y 3 fueron dedicadas a lo que denominamos "construcción del criterio". Aunque el

término “empoderamiento” se ha popularizado en los últimos años pensamos que podía resultar extraño para algunos de los jóvenes participantes. Eso nos llevó a proponer dos sesiones iniciales de trabajo donde los jóvenes buscaran por su

cuenta y debatieran sobre el significado de estar “empoderado”. Eso les permitió construir sus propios referentes conceptuales desde los que evaluar el concepto propuesto por el grupo de investigación.

Tabla 2. Estructura metodológica para el desarrollo de las sesiones de evaluación participativa

Sesiones	Contenido
Sesión 0: Formación de los facilitadores	<ul style="list-style-type: none"> Sesión de formación Equipo de investigación y facilitadores de cada grupo de jóvenes
Sesión 1: Presentación del proyecto a los grupos de jóvenes	<ul style="list-style-type: none"> Presentación del proyecto a los jóvenes Análisis y validación del proceso de evaluación participativa propuesto
Sesiones 2 y 3: Construcción del criterio en los grupos de jóvenes ⁵ e identificación de espacios, momentos y procesos de empoderamiento juvenil	<ul style="list-style-type: none"> Los grupos elaboran su propio concepto de empoderamiento y piensan cómo, dónde y cuándo se empoderan
Sesión 4: Evaluación del concepto de <i>empoderamiento juvenil</i>	<ul style="list-style-type: none"> Dinámicas de trabajo para evaluar el concepto
Sesión 5: Evaluación de los indicadores de <i>empoderamiento juvenil</i>	<ul style="list-style-type: none"> Dinámicas de trabajo para evaluar la batería de indicadores
Sesión 6: Cierre del proceso	<ul style="list-style-type: none"> Los jóvenes debaten sobre lo aprendido del proceso y lo evalúan

Esta fue la propuesta de trabajo que cada uno de los equipos de evaluación participativa adaptó a sus particulares intereses y características. La

estructura metodológica resultante en cada uno de los casos puede verse en el Tabla 3.

Tabla 3. Estructura metodológica del desarrollo de las sesiones de evaluación participativa en cada caso⁵

Ses.	Grupo Badia	Grupo Girona	Grupo Barcelona	Grupo Madrid
0	<ul style="list-style-type: none"> Inicial de formación 			
1	<ul style="list-style-type: none"> Presentación del proyecto. Compromiso del grupo 		<ul style="list-style-type: none"> Presentación del proyecto. Compromiso del grupo Construcción del criterio (1) 	
2	<ul style="list-style-type: none"> Construcción del criterio (1) 		<ul style="list-style-type: none"> Construcción del criterio (2) 	
3	<ul style="list-style-type: none"> Construcción del criterio (2) Evaluación del concepto de empoderamiento 	<ul style="list-style-type: none"> Construcción del criterio (2) 	<ul style="list-style-type: none"> Evaluación del concepto de empoderamiento 	<ul style="list-style-type: none"> Evaluación del concepto de empoderamiento Identificación de espacios, momentos y procesos
4	<ul style="list-style-type: none"> Identificación de espacios, momentos y procesos Identificación de referentes de empoderamiento 	<ul style="list-style-type: none"> Evaluación del concepto de empoderamiento 	<ul style="list-style-type: none"> Evaluación batería de indicadores 	<ul style="list-style-type: none"> Evaluación batería de indicadores (1)

5	<ul style="list-style-type: none">Evaluación batería de indicadoresCierre del proceso	<ul style="list-style-type: none">Evaluación batería de indicadores	<ul style="list-style-type: none">Identificación de espacios, momentos y procesos (1)	<ul style="list-style-type: none">Evaluación batería de indicadores (2)
6		<ul style="list-style-type: none">Cierre del proceso	<ul style="list-style-type: none">Identificación de espacios, momentos y procesos (2)Cierre del proceso	<ul style="list-style-type: none">Cierre del proceso

En lo que se refiere a la temporalidad de los procesos en cada caso, hay que señalar que se desarrollaron entre los meses de enero y junio de 2016. La recomendación inicial general era hacer una sesión de evaluación participativa cada semana, pero la frecuencia fue finalmente decidida por cada equipo.

5. Análisis de los casos

En este apartado se presenta una breve contextualización y los principales resultados de la evaluación participativa obtenidos de cada caso.

5.1. Caso 1: “Casal de Joves” de Badia del Vallés

Badia del Vallés es un pueblo cercano a Barcelona que tiene una de las densidades de población más elevadas de Cataluña. El nivel sociocultural es medio/bajo.

La evaluación participativa se ha desarrollado en un equipamiento municipal, el *Casal de Joves*, al que los jóvenes participantes suelen acudir por las tardes después de clase. Buena parte de estos jóvenes no se conocían previamente. El grupo ha estado configurado por 17 jóvenes; todos escolarizados (ESO/Bachillerato/Ciclos formativos).

5.1.1. Resultados de la evaluación participativa

Los jóvenes conectan la idea de aprender con tener poder, lo que, desde su punto de vista, les lleva a estar o sentirse empoderados. Además, afirman que el empoderamiento surge ante situaciones en las que deben salir adelante por sí mismos o ayudar a otras personas. Los términos que, a lo largo del proceso de construcción del criterio de evaluación, relacionan con el empoderamiento son: *poder, fuerza, mejora personal, responsabilidad, liderazgo, autocontrol y participación*.

El grupo de jóvenes valida claramente la definición de empoderamiento elaborada por el grupo de investigación y la utiliza para reformular la definición que ellos habían elaborado en el proceso de construcción del criterio. De hecho, incorporan a su definición elementos de los investigadores y acaban definiendo el empoderamiento como

“Poder y capacidad de decisiones, situaciones, fuerzas sobre uno mismo mediante la interacción con un grupo de personas y que lleva una mejora”. Consideran que, aunque es posible ayudar a las personas a empoderarse, el empoderamiento es un proceso individual.

La validación de los indicadores se realiza a través de representaciones teatrales. A partir de ellas todos los indicadores de la batería se entienden y validan, a excepción de *“metaprendizaje”*, que les resulta difícil de entender. El grupo de jóvenes identifica el indicador *“Autoestima”* como el más importante en relación al empoderamiento juvenil. También consideran importantes los indicadores de *“autonomía”* y *“responsabilidad”*. Todos los jóvenes coinciden en la necesidad de incorporar un nuevo indicador: *“liderazgo”*.

Los jóvenes de Badia piensan que el empoderamiento juvenil se relaciona con los espacios directamente vinculados a las vivencias y experiencias de los jóvenes; primero, en su entorno familiar y, segundo, en el ámbito social-escolar y con su grupo de iguales. En el ámbito familiar, los jóvenes dicen sentirse empoderados cuando logran afrontar situaciones difíciles, con referentes como sus padres, sus hermanos o sus abuelos. En el segundo ámbito se refieren a los espacios extracurriculares como lugares estratégicos para el desarrollo de sus habilidades interpersonales. En ellos pueden llegar a establecer vínculos de amistad con sus iguales y también posibilitan que descubran y pongan en práctica sus intereses personales, por ejemplo, la música y el deporte. Sin embargo, también afirman haber experimentado momentos en los cuales han tenido que seguir adelante pese a las dificultades. En este caso, fue la confianza en ellos mismos y los referentes externos lo que les ayudó a continuar.

Todos los participantes consideran que el proceso de evaluación participativa se ha desarrollado de manera muy eficaz y satisfactoria. Los jóvenes afirman que han aprendido un concepto nuevo: *“empoderamiento”*. También dicen que han aprendido a trabajar en equipo, *“a ayudarnos unos a otros”* y a mejorar sus relaciones interpersonales.

5.2. Caso 2: “Els Químics Espai Jove” de Girona

El proceso se inicia con la oportunidad de coordinar la evaluación participativa con la evaluación del equipamiento Els Químics Espai Jove que el Ayuntamiento de Girona pretendía desarrollar.

Els Químics Espai Jove se creó en 2011, y es un espacio de encuentro destinado a jóvenes entre 13 y 20 años. Aunque está especializado en la orientación académica, ofrece también servicios y actividades que responden a las inquietudes y necesidades de los jóvenes.

Los 8 jóvenes participantes en el proceso de evaluación participativa tienen entre 17 y 25 años, y han sido usuarios de Els Químics Espai Jove durante los primeros años de vida del equipamiento.

5.2.1. Resultados de la evaluación participativa

Aunque el término “empoderamiento” es nuevo para estos jóvenes, lo van integrando paulatinamente durante el proceso de trabajo. Para ello recurren constantemente a la utilización de ejemplos personales que reconocen como empoderadores y que en gran medida están vinculados a procesos de toma de decisiones. Los jóvenes asocian empoderamiento con tener iniciativa, correr riesgos, escoger, o salir de la zona de confort (Planas, Turon, Páez de la Torre, Bartomeus, Arumí, 2016). También identifican dos grandes aspectos para el empoderamiento. Por un lado, reconocen las capacidades personales o aspectos que dependen de uno mismo para estar empoderado: autoconfianza, comunicación, motivación, autoestima, seguridad, empatía, etc. Por otro, los condicionantes externos: la sociedad de pertenencia, la determinación social y la situación personal que se vive en un determinado momento. A partir de esto reflexionan sobre la importancia de tener conciencia de la realidad, de entender los diferentes puntos de vista, y de ser consciente de las manipulaciones, para estar empoderado. A todo ello añaden que estar empoderado “*en el buen sentido*” requiere también tener ética, empatía, o respeto hacia los otros.

En relación con la definición del término presentada por el equipo de investigación, los jóvenes resaltan la importancia de las condiciones del entorno para el empoderamiento juvenil, así como las potencialidades/capacidades innatas que cada uno tiene.

La validación de los indicadores de empoderamiento se realiza después de un trabajo previo a partir de dinámicas teatrales, con lo que los jóvenes interiorizan estos indicadores de una forma práctica y muy visual. Los jóvenes dan por válidos todos los

indicadores propuestos. Para la jerarquización de los indicadores trabajan en dos grupos. La *autoestima* y la *autonomía* son los indicadores más importantes para el empoderamiento en ambos grupos. Los otros indicadores adquieren posiciones dispares en los dos grupos. En un grupo resaltan la *capacidad crítica*, la *eficacia*, y la *participación*, dejando en último lugar, *identidad y conocimiento comunitario y metaprendizajes*. En el otro, destacan la *responsabilidad*, seguida de *identidad y conocimiento comunitario*, y *capacidad crítica*, y sitúan en últimas posiciones, *eficacia* y *participación*.

La idea inicial era trabajar los espacios, momentos y procesos de empoderamiento a lo largo de las diferentes sesiones a través de fotos que los jóvenes iban colgando en un grupo de Instagram. Los resultados, sin embargo, no fueron muy productivos, por lo que se cerró el proceso con una dinámica específica: *el dibujo de la línea del tiempo*. Como espacios clave para el empoderamiento aparecen: la familia, los centros educativos, la calle o plazas y las asociaciones o actividades extraescolares. Incidentes críticos, como la muerte de algún familiar o el traslado de lugar de residencia, también son considerados clave en las vidas de los jóvenes.

La valoración general del proceso de evaluación participativa es positiva. Los jóvenes están satisfechos de los aprendizajes realizados (interiorización del propio concepto de empoderamiento, recursos y aspectos que pueden desarrollar para empoderarse, o identificación de la zona de confort y cómo salir de él) y reconocen haber alcanzado las expectativas que tenían en relación al proceso de evaluación participativa.

Un elemento clave para el desarrollo del proceso ha sido el vínculo que tienen los facilitadores con los jóvenes. Como aspectos limitadores del proceso señalamos la propia dinámica del centro, la irregularidad del proceso de evaluación participativa y la dispersión de los participantes. Todo ello ha dificultado el trabajo de los facilitadores en la dinamización de los jóvenes.

5.3. Caso 3: “Consell de la Joventut de Barcelona” (CJB)

El grupo de jóvenes se constituyó a partir de una petición de colaboración al Consejo de la Juventud de Barcelona (CJB). El CJB, como plataforma interasociativa que coordina y representa a las principales entidades juveniles de Barcelona, lanzó la propuesta para constituir un grupo que participara en la investigación.

El grupo está constituido por jóvenes vinculados al mundo asociativo que tienen alguna conexión con el CJB. Es un grupo de 9 participantes

de entre 19 y 24 años. Todos ellos participan en alguna asociación o entidad. La formación académica de 5 jóvenes es bachillerato y de 4 universitaria. Algunos tienen experiencia laboral de carácter “precario”. No todos se conocen.

5.3.1. Resultados de la evaluación participativa

El término empoderamiento fue rápidamente aceptado por el grupo. Les resultaba familiar pues lo asociaban al movimiento feminista o comunitario y algunos jóvenes lo equiparaban inicialmente a emancipación.

Los jóvenes asocian empoderamiento con crecimiento personal y toma de decisiones. Lo entienden como una transformación interna; como un proceso personal que también es colectivo y social. Aunque dan más valor a la incidencia del grupo, asociación u organización. Según este grupo, el empoderamiento se produce en dos esferas: interna y colectiva. Generan entre ellos un debate sobre si es una vía, un producto, un resultado o una vivencia personal. Buena parte de las deliberaciones se organizaron alrededor de esta diferenciación que también relacionaron con el resto de términos identificados. Se refieren al *empoderamiento colectivo social*, que está vinculado a la participación, la reivindicación, los movimientos de lucha y el romper con las normas.

En la presentación de los indicadores hubo que clarificar dos. Por un lado, el indicador *metaprendizajes*, que fue ejemplificado para ayudar a comprenderlo y, por otro, el indicador *identidad y conocimiento comunitario*, sobre el que afirmaron que no permite diferenciar si la identidad es individual o comunitaria.

Para jerarquizar los indicadores se organizaron en dos grupos. Entre los grupos no hubo coincidencia en los indicadores más importantes. De hecho, el indicador que un grupo valora más es muy poco valorado en el otro y viceversa (*autoestima e identidad y conocimiento comunitario*). Coinciden en los indicadores centrales (*capacidad crítica, autonomía, responsabilidad y trabajo en equipo*) y en el poco valor que asignan a *eficacia*. También difieren en el valor que asignan a *participación*.

En la evaluación de los espacios, momentos y procesos les resultó más fácil identificar momentos que espacios y procesos. Se reconocen empoderados, pero tienen dificultades para identificar el proceso por el que se empoderan. Debaten sobre si el empoderamiento es el inicio de un proceso o su culminación. También sobre si se está ya empoderado antes del momento o experiencia concreta de empoderamiento.

El empoderamiento se inicia en edades tempranas con hechos cotidianos; con la asignación

de responsabilidades u oportunidades de decidir. Asocian el empoderamiento a momentos y procesos vinculados a la toma de decisiones de forma autónoma: a moverse y desplazarse con autonomía; a tener responsabilidades, ser elegido referente y reconocerse influyente; a decir no, llevar la contraria o ir contracorriente; a trazar su propia identidad, su yo diferenciado de otros, salirse de aquello socialmente esperado o deseado; a hablar delante de un grupo de gente, hacer algo o manifestar una opinión; a liderar procesos colectivos de transformación, constituir asociación o promover un movimiento de defensa de unos derechos o de un estilo de vida; a alcanzar retos y sueños a partir del esfuerzo personal; y, por último, a la pérdida de personas significativas, a enfrentarse a los duelos por fallecimiento o por rotura de relación.

La valoración general de la evaluación participativa ha sido muy positiva. El grupo ha sido muy participativo y constructivo con una elevada capacidad reflexiva. Las sesiones les han permitido poder dar forma al concepto y descubrir nuevos componentes y dimensiones. Se han reconocido como agentes que promueven oportunidades de empoderamiento para otros dentro de los grupos que lideran en sus asociaciones. Reconocen que se ha producido en ellos un cambio de actitud personal. Afirman que el hecho de pararse a pensar en su trayectoria personal, en cómo el cooperar, compartir ideas e ir más allá de una simple charla, les ha empoderado.

5.4. Caso 4: “Grupo asociación Norte joven Vallecas”

El distrito Villa de Vallecas, donde se sitúa la asociación Norte Joven, se caracteriza por tener una de las rentas medias más bajas de la ciudad, por ser uno de los distritos más vulnerables en cuanto al desempleo, y por su elevado número de habitantes de origen extranjero. Vallecas, en general, es una de las zonas con una de las tasas de abandono escolar más alta de Madrid.

La asociación Norte Joven, a través de su programa formativo, ofrece a los jóvenes acceder a los derechos y recursos de la sociedad y al ejercicio de deberes cívicos, ofreciendo otras alternativas de formación para el desarrollo integral de los jóvenes excluidos.

Los jóvenes asisten a una formación específica del centro, un taller profesional de hostelería. El objetivo es lograr la plena inserción en la sociedad a través del conocimiento del oficio y dotarles de competencias para el desarrollo personal y social. Estos jóvenes se encuentran en un momento particularmente vulnerable, con necesidad de

afecto, de modelos de referencia y de un ambiente enriquecedor.

5.4.1. Resultados de la evaluación participativa

El término *empoderamiento* es un concepto nuevo y extraño para los jóvenes. Desde el principio hay una demanda explícita de información sobre el concepto. A pesar de la resistencia inicial frente al término, el grupo, sin ser muy consciente del proceso, lo ha ido integrando progresivamente.

Dadas sus circunstancias vitales, entienden el empoderamiento como no quedarse estático o atrapado en su situación; lo interpretan como: “*salir a buscarse la vida*”. Habría que matizar que el concepto ha sido utilizado por los jóvenes más como un proceso que como un resultado y más ubicado en las personas que en el contexto. A pesar de todo, los jóvenes consideran que el contexto es una variable importante para abrir/cerrar posibilidades de empoderamiento. También la formación es considerada como un elemento muy importante para empoderarse. La definición del término que se presenta al grupo les ayuda a situarse en el proceso y se dan cuenta de que el empoderamiento formaba parte de sus vidas, pero sin manejar el término exacto.

La presentación de los indicadores de empoderamiento genera dudas puesto que el vocabulario empleado no les resulta familiar. También presentan resistencia por inseguridad frente los términos con los que están formulados los indicadores. Una vez explicados los reconocen con más claridad. En el análisis y evaluación de la batería de indicadores de empoderamiento añaden conceptos y los ponen en relación con los indicadores presentados. Relacionan *autoestima* con seguridad, fuerza, motivación y energía; *autonomía* con liderazgo; *identidad* con valores y responsabilidad. Proponen separar la *identidad* del *conocimiento comunitario*, por considerar que uno se refiere a lo singular y el otro a lo colectivo. El grupo ordena los indicadores poniendo la *autonomía* en primer lugar, seguida del *metaprendizaje* y *autoestima*. En tercer lugar, *identidad* y *conocimiento comunitario*. A continuación, y al mismo nivel, *capacidad crítica*, *trabajo en equipo* y *participación*. Por último, *eficacia*.

El grupo de jóvenes interpreta como empoderamiento, el hecho de haber experimentado situaciones de fracaso y haber sobrevivido a determinadas circunstancias críticas en su vida. Polarizan las ideas de “*no hacer nada*” o “*empoderarse*”.

La evaluación de los espacios, momentos y procesos en los que los jóvenes se empoderan no fue bien desarrollada por el grupo. Las actividades orientadas a generar ejemplos de espacios,

momentos y procesos (mural, grupo telegram, actividad en el aula) no han resultado muy productivas, ya que los jóvenes no se han acabado de implicar en ellas.

Sitúan lo más significativo de su aprendizaje en los momentos, procesos y espacios donde son capaces de ver y entender cómo se produce el empoderamiento de manera concreta. Ubican el empoderamiento en el ámbito profesional, en el momento de formación de los jóvenes y en un espacio como el centro educativo.

Además, valoran de forma nítida cuáles son sus capacidades personales para favorecer el empoderamiento y cuáles son las que van a facilitarlos más rápidamente. Ellos se sitúan, en el momento de la evaluación, en un proceso formativo en el que entienden que están empoderándose.

Las dificultades de estos jóvenes, respecto a la capacidad de expresión y fluidez verbal, ha exigido dedicar tiempo a explicar los conceptos de diferentes maneras para lograr que fueran comprendidos por ellos.

La valoración general ha sido muy positiva. Aunque durante el proceso ha habido momentos más productivos que otros, la motivación ha sido alta y los jóvenes se han mostrado agradecidos porque se han sentido empoderados. También porque las sesiones de evaluación participativa les ha generado satisfacción, aprendizajes y reflexión sobre sus propios procesos de empoderamiento.

6. Conclusiones del proceso de evaluación participativa del empoderamiento juvenil con 4 grupos de jóvenes

La diferente configuración de los grupos, en lo que se refiere a los niveles culturales, de experiencias personales y de instrucción de los y las jóvenes, hace que la construcción del criterio grupal, en relación al concepto de empoderamiento, se produzca de maneras muy diferenciadas en los cuatro grupos de jóvenes. A pesar de todo se puede afirmar que la creación conjunta de lo que significa e implica el concepto de empoderamiento se produjo en los cuatro grupos. Todos ellos construyeron sus propias conceptualizaciones y definiciones del concepto de empoderamiento juvenil y lo pusieron en relación con sus propias vidas.

Todos los grupos relacionan el empoderamiento con algún tipo de enriquecimiento o de mejora de tipo personal o grupal. Los jóvenes vinculan el empoderamiento con cierta percepción de éxito y/o superación y se conecta a términos como *seguridad* y *confianza en uno mismo*. También, el tener fuerza de voluntad y capacidad para imponerse a las dificultades. En los cuatro grupos el empoderamiento se asocia claramente a un

proceso personal; una transformación interna que pasa por uno mismo, aunque se reconoce la influencia social.

La totalidad de los grupos valida la definición de empoderamiento presentada por el equipo investigador, aunque hay que señalar que incorporan, eliminan o ponen claramente en cuestión algunos de los elementos.

Aunque el proceso de comprensión de los indicadores varía entre grupos, coinciden en la dificultad de comprensión del indicador *metaaprendizaje*. Los cuatro grupos validan la batería de indicadores de empoderamiento presentada por el equipo de investigación. El grupo de Barcelona pone como indicador poco relevante *eficacia*. Este indicador está situado en último nivel en la jerarquización elaborada por el grupo de Madrid y por uno de los subgrupos de Badia y Girona. El indicador *identidad y conocimiento comunitario* genera debate en los grupos de Barcelona y Madrid dado que no permite diferenciar entre lo individual y lo comunitario. El grupo de Madrid propone separar *identidad* asociada a lo personal y *conocimiento comunitario* a lo colectivo. Todos los grupos realizan una jerarquización de los indicadores. *Autonomía* y *autoestima* son considerados, en general, los más importantes. Los grupos de jóvenes proponen incorporar indicadores como *liderazgo*, *confianza*, *autoconocimiento*, *seguridad*, *fuerza*, *motivación* y *energía*. Todos ellos vinculados al indicador de *autoestima*.

En todos los grupos el tema de espacios, momentos y procesos de empoderamiento juvenil se trata desde las vivencias y experiencias personales. El empoderamiento juvenil se relaciona con espacios vinculados al ámbito familiar, escolar y con las amistades. En Badia, aparece el espacio extracurricular como significativo porque en él, los jóvenes pueden llegar a establecer vínculos de amistad con sus iguales y también permite que descubran, expresen y pongan en práctica sus intereses personales. También en el grupo de Barcelona aparece este espacio, pero caracterizado como un espacio de decisión y elección autónoma. En Madrid y en Girona los jóvenes identifican, además, un nuevo espacio: la calle. Y en Barcelona aparece, de forma significativa, el espacio asociativo.

Los procesos que aparecen de forma transversal a los espacios identificados tienen que ver con vivencias de superación que hicieron que

los jóvenes tuvieran percepción de éxito, de superación, de ser importantes para alguien o, por último, de sentir bienestar. Se identifican procesos de aprendizaje y de crecimiento personal en todos los casos, ya sea por superar los estudios o por tener la valentía de abandonarlos por no ser lo que querían hacer. Se detectan procesos de superación en los que poder tirar adelante frente a situaciones adversas o de fragilidad.

En el caso de Barcelona, algunos procesos de empoderamiento se relacionan con la toma de decisiones en edades tempranas y con la asunción de responsabilidades. Otros procesos citados en los grupos de Madrid y Barcelona tienen que ver con el hecho de independizarse.

Las personas referentes dentro de estos procesos y momentos son familiares (padres, abuelos, tíos, hermanos) y amigos.

Los cuatro grupos coinciden en que el desarrollo del proceso de evaluación participativa ha sido muy satisfactorio y muy bien valorado tanto por los grupos de jóvenes como por los facilitadores. También en el hecho de que los grupos respondieron bien a las dinámicas propuestas y aceptadas. Los facilitadores han sido un elemento clave en el desarrollo de la evaluación participativa.

Todos los grupos afirman haber aprendido durante el proceso. Hablan de dos tipos de aprendizajes: (1) los realizados en relación al propio concepto de empoderamiento, a la multiplicidad de dimensiones que lo configuran y a las formas y maneras en que este se puede manifestar; y (2) los aprendizajes referidos a las formas en que se ven a sí mismos a partir de este concepto. Se puede decir que, en general, miran sus trayectorias vitales de manera diferente distinguiendo aquello que les empodera de aquello que no. Señalan, por último, que el proceso les ha ayudado a poner en valor lo que hacen y les ha dado claves para enfrentarse mejor a sus situaciones vitales.

Todos los elementos anteriores nos permiten concluir que la evaluación participativa, en la forma cómo ha sido utilizada en esta investigación, ha resultado ser una estrategia de intervención socioeducativa muy adecuada para ayudar a las personas jóvenes participantes a construir perspectivas diferentes sobre sus propias vidas. También y como resultado de dichas perspectivas, a dotarlas de instrumentos personales de análisis que les sirvan para introducir, si así lo consideran, cambios en sus vidas.

Referencias bibliográficas

- Coller, X. (2000). *Estudio de casos*. Cuaderno Nº 30. Madrid: Centro de investigaciones sociológicas (CIS).
- Cousins, J. B. (2003). Utilization effects of participatory evaluation. En T. Kellaghan, D. L. Stufflebeam & L. A. Wingate (eds.), *International handbook of educational evaluation* (pp. 245-265). Boston, MA: Kluwer.
- Cousins, J. B., & Whitmore, E. (1998). Framing Participatory Evaluation. *New Directions for Evaluation*, 80, 5-23.
- Daigneault, P.-M., & Jacob, S. (2009). Toward Accurate Measurement of Participation: Rethinking the Conceptualization and Operationalization of Participatory Evaluation. *American Journal of Evaluation*, 30 (3), 330-348.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (1989). *Fourth generation evaluation*. California: Newsbury Park.
- Núñez, H. (2015). *Evaluación participativa en la acción comunitaria. Aproximaciones teórica y metodológica*. Madrid: Popular.
- Núñez, H., Crespo, E., Úcar, X. & Llana, A. (2014). Enfoques de evaluación orientados a la participación en los procesos de acción comunitaria. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 24, 79-103. doi: 10.7179/PSRI_2014.24.04.
- Planas, A., Turón, N., Páez de la Torre, S., Bartomeus, A., & Arumí, À. (2016). *Evaluación participativa del empoderamiento juvenil. Proceso de evaluación participativa en "Els Químics Espai Jove" de Girona*. <http://hdl.handle.net/10256/13402>
- Rodrigo, M. P., Páez, J., & Arenillas, M. (2016). *Evaluación participativa del empoderamiento juvenil. Proceso de evaluación participativa con jóvenes de la "Asociación Norte Joven Vallecas" de Madrid*. Depósito Digital de Documentos. Universidad Autónoma de Madrid. <http://hdl.handle.net/10486/676599>.
- Soler, P., Planas, A., Ciraso-Calí, A., & Ribot-Horas, A. (2014). Empoderamiento en la comunidad. El diseño de un sistema abierto de indicadores a partir de procesos de Evaluación Participativa. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 24 49- 77. doi:10.7179/PSRI_2014.24.03.
- Soler, P., Pascual, B., De Juanas, A., Novella, A., & Llana, A. (2016). *Reflexiones finales del Congreso Internacional – XXIX Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social. Pedagogía Social, Juventud y Transformaciones Sociales*. Documento electrónico. Retrieved from <http://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/13325/CongresoPedagogia-SocialXXIX-Reflexiones.pdf?sequence=1>.
- Soler, P., Trilla, J., Jiménez-Morales, M., & Úcar, X. (2017). La construcción de un modelo pedagógico del empoderamiento juvenil: espacios, momentos y procesos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 30, 25-40.
- Suarez-Balcazar, Y., Orellana-Damacela, L., Portillo, N., Sharma, A., & Lanum, M. (2003). Implementing an Outcomes Model in the Participatory Evaluation of Community Initiatives. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 26 (2), 5-20.
- Úcar, X., (Coord.) Núñez, H., Paladines, M.B., Pescador, R. & Muñoz, N. (2016). *Evaluación Participativa del empoderamiento juvenil. Proceso de evaluación participativa con jóvenes del "casal de joves" de Badia del Valles. Informe de investigación*. Diposit Digital de Documents. Universitat Autònoma de Barcelona. <http://ddd.uab.cat/record/167221>.
- Úcar, X., (Coord.) Planas, A., Novella, A., Rodrigo-Moriche, P., Vila, C. , Núñez, H., Paladines, M.B., Páez de la Torre, S., Turón, N. Páez, J., & Arenillas, M. (2016). *Informe del proceso de evaluación participativa del empoderamiento juvenil con 4 grupos de jóvenes*. Diposit Digital de Documents. Universitat Autònoma de Barcelona. <http://ddd.uab.cat/record/167223>.
- Úcar, X., Heras, P., & Soler, P. (2014). La evaluación participativa de acciones comunitarias como metodología de aprendizaje para el empoderamiento personal y comunitario: Estudio de casos y procesos de empoderamiento. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 2014, 24, 21-47 Retrieved from http://www.upo.es/revistas/index.php/pedagogia_social/ doi: 10.7179/PSRI_2014.24.02.
- Úcar, X., Jiménez-Morales, M., Soler, P., & Trilla, J. (2016) "Exploring the conceptualization and research of empowerment in the field of youth". *International Journal of Adolescence and Youth*, doi:10.1080/02673843.2016.1209120.
- Weaver, L., & Cousins, B. /2004). Unpacking the participatory process. *Journal of Multidisciplinary evaluation*, 1, 19-40. Retrieved from http://www.astir.it/teseo/Download/Libanora/Unpacking%20Participatory%20Process_2002.pdf.

Notas

- ¹El equipo de investigación está compuesto por Pere Soler (IP), Jaume Trilla, Ana Novella, Asun Llana, Pilar Heras, Xavier Úcar, Héctor Núñez, Pilar Pineda, Ingrid Agud, Manel Jiménez, Alan Salvadó, Anna Planas, Sonia Pérez, Judit Font, Narcís Turon y Myrte Monseny. Cuenta también con la colaboración de: Päivi Garriga, Genís Martín, Pilar Rodrigo, Anna Ciraso, Feliu Fusté, Ariadna Jordà, Ariadna Alonso y Mercè Gómez
- ²Pueden ser respectivamente consultadas en los anexos 1 y 2.
- ³Esta definición, así como todo el trabajo de análisis teórico alrededor del concepto, puede verse en Úcar, Jiménez, Soler & Trilla, 2016. En el primer artículo de este mismo monográfico puede verse una versión mejorada y ampliada de dicho concepto. Ver Soler, Trilla, Jiménez-Morales & Úcar, 2017.
- ⁴Esta batería, inicialmente de empoderamiento personal y comunitario, fue elaborada por el grupo de investigación en un proyecto previo de I+D+I (Ref. EDU2010-15122) (ver Soler, Planas, Ciraso-Calí & Ribot-Horas, 2014). En el marco de la investigación actual, es adaptada para el empoderamiento juvenil y validada con académicos y profesionales especializados en juventud.
- ⁵Para trabajar la construcción del concepto de empoderamiento y las características de una persona empoderada se proponen tres técnicas que fomentan la deliberación y la reflexión emergente entre los jóvenes. Estas son: (1) *La técnica de la flor*. Invita a los participantes a identificar las palabras que se representan cuando piensan en el término “empoderamiento”. (2) *La técnica del retrato robot*. Facilita que los jóvenes participantes representen sobre una figura humana todas aquellas características que asocian a una persona empoderada. (3) La recogida de definiciones e ideas sobre el empoderamiento en internet y entre sus familiares y personas de su barrio. Cada grupo escogió las dinámicas específicas a desarrollar.

Anexo 1. Concepto

“El empoderamiento juvenil puede ser un proceso o un resultado consecuencia de una interacción, más o menos negociada, entre las capacidades de acción de una persona joven y las opciones que le provee el medio físico y sociocultural en el que desenvuelve su vida. El término se refiere, de manera general, al crecimiento eficiente de la persona joven por medio de la superación de determinadas situaciones a través de la adquisición o desarrollo de competencias” (Úcar, Jiménez-Morales, Soler & Trilla, 2016).

Anexo 2. Batería de Indicadores de Empoderamiento Juvenil

Indicadores	Identificadores
1-Autoestima	1.1- Estar satisfecho con uno mismo
	1.2- Ser capaz para afrontar situaciones difíciles o adversas
	1.3- Ser capaz de mostrarse ante los demás
	1.4- Sentirse seguro con uno mismo
	1.5- Conocer las propias capacidades y reconocer los propios límites
	1.6- Sentirse reconocido por los demás
2- Responsabilidad	2.1- Asumir compromisos y tareas de forma voluntaria y realista
	2.2- Asumir funciones en los grupos y colectivos de los que se forma parte
	2.3- Ser capaz de compartir funciones y tareas
3- Eficacia	3.1- Ser capaz de tomar decisiones para conseguir los objetivos
	3.2- Ser metódico y constante en la realización de las tareas
	3.3- Conseguir los objetivos planteados

Indicadores	Identificadores
4- Capacidad crítica	4.1- Ser capaz de analizar problemáticas o situaciones
	4.2- Tener un criterio propio en relación a problemáticas o situaciones
5- Autonomía	5.1- Tener iniciativa
	5.2- Ser capaz de elegir y actuar siguiendo las propias convicciones
6- Trabajo en equipo	6.1- Implicarse en el trabajo en equipo
	6.2- Ser capaz de ejercer funciones de liderazgo en el trabajo en equipo
	6.3- Ser capaz de comunicarse
	6.4- Ser capaz de negociar y consensuar
7- Identidad y Conocimiento comunitario	7.1- Conocer la historia y las dinámicas socioculturales de la comunidad
	7.2- Conocer los diferentes agentes y organizaciones de la comunidad
	7.3- Conocer los servicios, recursos y equipamientos del territorio
	7.4- Tener sentimiento de pertenencia
8- Metaprendizaje	8.1- Tener consciencia de haber adquirido o mejorado los propios conocimientos y capacidades
	8.2- Haber desarrollado la capacidad de aprender a aprender
	8.3- Tener consciencia del poder adquirido para actuar
9- Participación	9.1- Implicarse en acciones o proyectos
	9.2- Ser capaz de influenciar en su entorno

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Úcar, X., Rodrigo, P., Planas, A., & Novella, A. (2017). Evaluación participativa del empoderamiento juvenil con grupos de jóvenes. Análisis de casos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 30, 67-80. DOI:10.7179/PSRI_2017.30.05.

DIRECCIÓN COMPLETA DE LOS AUTORES

Xavier Úcar: Universidad Autónoma de Barcelona. Dpto. Pedagogía Sistemática y Social. (España) Edificio G6 Campus de la UAB. 08193 Bellaterra (Cerdanyola del Vallès). Xavier.ucar@uab.cat

Anna Planas: Universitat de Girona (UdG). anna.planas@udg.edu

Ana Novella: Universidad de Barcelona (UB). anovella@ub.ed

Pilar Rodrigo Moriche: Universidad Autónoma de Madrid (UAM). pilar.rodrigo@uam.es

PERFIL ACADÉMICO

Xavier Úcar: Catedrático de Pedagogía Social en Dpto. de Pedagogía Sistemática y Social de la Universidad Autónoma de Barcelona. Presidente de la “Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social” (SIPS) desde el 2012. Autor de más de un centenar de trabajos que incluyen libros, capítulos de libros y artículos en revistas científicas. La última publicación (2016) es una trilogía denominada “Pedagogías de lo social”, que da título al primer libro y es complementada por “Relaciones socioeducativas. La acción de los profesionales” y “Pedagogía de la elección”. Las tres editadas por “UOC Publishing” de Barcelona. <http://uab.academia.edu/XavierUcar>.

Anna Planas: Agregada interina en el Departamento de Pedagogía de la Universitat de Girona. Coordinadora del Grado en Educación Social desde de 2014. Trabajó como técnica de cultura y juventud, y coordinadora de proyectos educativos en el sector público, privado y en el tercer sector. Su investigación se centra en la animación sociocultural, la evaluación y las políticas y programas de juventud, de los cuales ha publicado decenas de artículos y capítulos de libro. Miembro de la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social. <http://www.udg.edu/personal/anna.planas.llado>.

Ana Novella: Agregada interina en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona. Integrante del Grupo de Investigación en Educación Moral (GREM). Los temas investigación que desarrollo son la participación en la escuela, la participación ciudadana, los consejos infantiles y el empoderamiento juvenil. Co-Investigadora del proyecto “Los consejos infantiles. Nuevas formas de participación política y cívica de los niños y las niñas de Cataluña” (Recercaixa, 2014). Algunas de las publicaciones recientes son: *Infant, participació i ciutat. El consell d’infants, un exercici de ciutadania*. Barcelona (Horsori, 2013); *Participación y construcción de la ciudadanía*. (en Novella et al., Graó 2014). <http://www.ub.edu/GREM/professorat/ana-maria-novella-camara/>.

Pilar Rodrigo Moriche: Profesora en la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) desde 2011; Profesora colaboradora en el Dpto. de Teoría de la Educación y Pedagogía Social de la UNED. Maestra de educación infantil, pedagoga, máster TIC en Educación, y Doctora en Ciencias de la Educación por la UAM. Miembro del Grupo de Investigación para la Inclusión Social y Laboral de Personas con Discapacidad Intelectual reconocido por la UAM, de la Red OcioGune, y de la Red de Excelencia de Estudios sobre Juventud y Sociedad. goo.gl/sh9PrT.

EXPLORANDO MOMENTOS CLAVE PARA EL EMPODERAMIENTO DE JÓVENES A PARTIR DE SUS RELATOS

EXPLORING KEY MOMENTS OF EMPOWERMENT OF YOUNG PEOPLE THROUGH THEIR OWN LIFE STORIES

EXPLORANDO MOMENTOS-CHAVE PARA A CAPACITAÇÃO DE JOVENS A PARTIR DOS SEUS RELATOS

Asun LLENA-BERÑE*, Ingrid AGUD-MORELL**, Sonia PÁEZ DE LA TORRE***
& Carles VILA MUMBRÚ**

*Universitat de Barcelona, **Universitat Autònoma de Barcelona,

***Universitat de Girona

Fecha de recepción del artículo: 27.II.2017

Fecha de revisión del artículo: 13.III.2017

Fecha de aceptación final: 27.III.2017

PALABRAS CLAVES:

relatos de vida
empoderamiento
juventud
espacios de
empoderamiento
momentos de
empoderamiento

RESUMEN: En el presente artículo se presentan los relatos de seis jóvenes que han compartido su percepción sobre lo que ellos creen que les ha empoderado, con el objetivo de identificar los momentos, espacios y procesos que han contribuido a él. Hemos compartido con ellos la definición de empoderamiento construida en el proyecto HEBE como detonante para su relato. Después de hacer una breve referencia a la complejidad del concepto de empoderamiento, se presenta la estrategia metodológica utilizada y se detalla el proceso de selección de relatores, el proceso narrativo y se presentan los resultados más relevantes respecto a los momentos, espacios y procesos identificados. Se integran las aportaciones de los jóvenes con el análisis y selección que hacen los investigadores de los contenidos de los mismos, a partir de una mirada en profundidad de cada relato pero también poniéndolos en relación, triangulando la información que nos ofrecen los diferentes relatores. Destacan espacios como son la familia, la formación, el trabajo o la vida asociativa. Momentos tales como la mirada del otro, los incidentes críticos o la adolescencia y procesos como la toma de decisiones, el reconocimiento de los otros o la acción. Se concluyen con algunos elementos relevantes que emergen de sus relatos así como algunas cuestiones aún pendientes.

CONTACTAR CON LOS AUTORES: Asun Llena-Berñe. Universidad de Barcelona. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Edifici de Llevant, Campus Mundet, Paseo del Valle de Hebrón, 171, 08035 Barcelona. allena@ub.edu.

<p>KEY WORDS: life stories empowerment youth places of empowerment moments of empowerment</p>	<p>ABSTRACT: This article presents the stories of six young people who shared their perceptions of what they believe has empowered them. The aim was to identify those moments, places and processes that have contributed to this empowerment. The starting point for their stories was the definition of empowerment provided by the HEBE project. After briefly discussing the complex nature of the concept of empowerment, the methodological strategy used will be explained, followed by a description of the narrative process and of how the young participants were selected. Then the most important findings regarding the moments, places and processes identified will be discussed. These include the contributions made by the young participants, together with the analysis and extracts selected by the researchers. Each story will be examined in depth and linked to the others, thus triangulating the data provided by each participant. Places such as family and work environments and community life are particularly emphasized, as are moments and periods such as the gaze of others, critical incidents, and adolescence, together with processes such as decision making, the recognition of others and action. The article concludes with a number of important elements that arose in the stories, as well as some questions that still remain to be answered.</p>
<p>PALAVRAS-CHAVE: relatos de vida capacitação juventude espaços de capacitação momentos de capacitação</p>	<p>RESUMO: No presente artigo, apresentam-se os relatos de seis jovens que partilharam a sua perceção sobre o que acreditam que os capacitou, com o objetivo de identificar os momentos, espaços e processos que contribuíram para isso. Partilhámos com eles a definição de capacitação criada no projeto HEBE como catalisador do seu relato. Depois de uma breve referência à complexidade do conceito de capacitação, apresenta-se a estratégia metodológica utilizada e detalha-se o processo de seleção de relatores e o processo narrativo e apresentam-se os resultados mais relevantes em relação aos momentos, espaços e processos identificados. Integram-se os contributos dos jovens com a análise e a seleção que os investigadores fazem dos conteúdos dos mesmos, a partir de um olhar aprofundado de cada relato, mas também relacionando-os, triangulando a informação que nos oferecem os diferentes relatores. Destacam espaços como a família, a formação, o trabalho ou a vida associativa. Momentos como o olhar do outro, os incidentes críticos ou a adolescência e processos como a tomada de decisões, o reconhecimento dos outros ou a ação. Conclui-se com alguns elementos relevantes que emergem dos seus relatos, bem como algumas questões ainda pendentes.</p>

1. Introducción

El estudio que presentamos forma parte de un proyecto de investigación más amplio, HEBE: El empoderamiento de los jóvenes, que se recoge en este monográfico. Por tanto, algunas cuestiones como el concepto de empoderamiento que manejamos, así como los resultados de esta parte del trabajo hay que leerlos a la luz de otros artículos que le preceden.

La particularidad del estudio es que pretende generar conocimiento sobre los momentos, espacios y procesos que los propios jóvenes identifican como empoderadores, es decir, aquellos generadores de aprendizajes y recursos que les posibilitan crecer como personas y mejorar sus situaciones vitales. Por otro lado los resultados de la información recogida serán utilizados en la construcción colectiva de indicadores de empoderamiento que se trabajan en el proyecto HEBE.

Un punto de partida clave para el relato de los jóvenes ha sido el propio concepto de empoderamiento definido en el marco del proyecto HEBE. Entendemos el empoderamiento juvenil como: *“un proceso o un resultado consecuencia de una interacción, más o menos negociada, entre las capacidades de acción de una persona joven y las opciones que le provee el medio físico y socio-cultural en el que desenvuelve su vida. El término se refiere, de manera general, al crecimiento*

eficiente de la persona joven por medio de la superación de determinadas situaciones a través de la adquisición o desarrollo de competencias” (Proyecto HEBE, 2016; Úcar, et al., 2016). Así mismo se han tomado como referencia para este trabajo las diversas dimensiones que aparecen en la documentación revisada en la investigación y que se recoge en Úcar et al., (2016). En este sentido, los investigadores parten de las propuestas de Agudo y Albornà, (2011), Garriga Tella, (2014), Hope, (2012), Russell et al. (2009), Wagaman, (2011) que plantean que el empoderamiento es multidimensional. Estos autores ofrecen elementos respecto a la diversidad de dimensiones (capacitadora, de crecimiento y bienestar, relacional, política, transformadora y emancipadora). Peterson (2014) indica que además es multinivel (individual, colectiva y organizacional) y que todas estas dimensiones y niveles están interrelacionados (Pearrow & Pollack, 2009; Checkoway, 2011). La complejidad del concepto está precisamente en el elemento relacional. Además de la revisión de los diversos estudios podemos concluir que aquello en que los autores divergen es en cómo se accede al poder y qué contextos son los más favorables para que se produzca. En este trabajo vamos a profundizar en la mirada que tienen los implicados sobre su propio proceso.

Para captar la mirada y percepción de los jóvenes hemos optado por el relato de vida como

estrategia cualitativa que busca capturar el proceso de interpretación, al hacer un esfuerzo por mirar, entender y comprender el fenómeno desde la perspectiva de las personas, quienes están continuamente interpretándose y definiéndose en diferentes situaciones (Taylor & Bogdan, 1998; Pérez Serrano, 2000).

Somos conscientes de que algunos investigadores pueden considerar que los relatos de vida son subjetivos y arbitrarios, incluso algunos los desestiman porque consideran que carecen de un discurso teórico inicial. También se han cuestionado los resultados que a partir de esta técnica se obtienen ya que no pueden ser generalizados. Asimismo, la credibilidad de su proceso de elaboración también es puesta en tela de juicio ya que las situaciones contextuales en las que se producen son difíciles de replicar (estado de ánimo, momento del narrador, interpretación del que recoge el relato).

Ahora bien, las historias y relatos de vida cuentan con una amplia literatura que argumenta y defiende su validez (Valles, 1997; Bertaux, 1980; Sarabia, 1985; Pérez Serrano, 2000; Denzin & Lincoln, 1994; Cornejo et al., 2008; Ruíz Olabuenaga, 2012 entre otros). Dichos autores toman en consideración que los fenómenos sociales se construyen a partir de significados y símbolos, interacciones e interpretaciones que los actores realizan sobre sus propias experiencias y vivencias, lo que nos permite conocer hechos y acontecimientos significativos sobre su propia vida (Ruíz Olabuenaga, 2012).

Para nuestro estudio hemos recurrido a los relatos de vida tal y como recoge Bisquerra (2004), quien a partir de la literatura anglosajona plantea las diferencias entre *lifestory* (relato de vida) y *lifehistory* (historia de vida). Entendiendo la primera como una parte de la vida o retazos y la segunda en un sentido más amplio. El relato de vida se refiere exclusivamente a la reconstrucción biográfica que hace el relator sin tener en cuenta otras visiones. No construye su historia, sino que relata una parte, algunos aspectos de su biografía en referencia al tema estudiado: el empoderamiento juvenil.

La narración se sustenta en la subjetividad y la experiencia del individuo, no teniendo que ser éste último una persona especial, ya que sólo basta con ser joven y tener la voluntad de compartir sus percepciones, sus valores, sus representaciones y subjetividades respecto a qué momentos, espacios y procesos les han hecho sentirse empoderados. El relato nos lleva a conocer a través del relator una infinidad de relaciones, actores, situaciones que confluyen en un momento, en un espacio concreto.

Objetivo

Los objetivos del trabajo que hemos desarrollado pretendemos:

Identificar los momentos, espacios y procesos que según los jóvenes han contribuido a su empoderamiento.

Explorar los elementos que, según los jóvenes, se ponen en juego en los momentos, espacios y procesos identificados.

Pretendemos mostrar el testimonio subjetivo de los jóvenes seleccionados donde se recojan tanto los acontecimientos como las valoraciones que hacen de su propia existencia. De este modo se pueden obtener conclusiones en torno a cómo se construye la imagen y la valoración de aquellos momentos, espacios y procesos significativos para el crecimiento personal y que según ellos han contribuido a su empoderamiento³.

Se entiende por momento el periodo específico cuando se produce una acción o situación en relación con el ciclo vital, en la vida cotidiana, cuando surge algún incidente crítico o en periodos sociales colectivos. Respecto a los espacios, nos referimos a los lugares donde se produce el empoderamiento de los jóvenes, es decir los “contextos”, “ámbitos”, “entornos” e “instituciones”. Para terminar, los procesos tienen que ver con la interacción de la persona con su contexto: métodos, sistemas, técnicas, procedimientos, programas y actividades promueven, impulsan o facilitan el empoderamiento de los jóvenes a nivel macro, meso o micro (Soler-Masó et al., 2017).

2. Metodología

Se trata de una investigación cualitativa que utiliza como estrategia metodológica el relato de vida. En este tipo de investigación la confiabilidad y la validez son fundamentales, buscamos la confiabilidad con la “multiplicidad de narradores y narraciones” y la validez con el uso de “las palabras de los personajes mismos”.

En los relatos de vida asumimos que la memoria, en efecto, puede falsear algunos datos, omitir otros, etc. ¿Cómo enfocamos esta cuestión? Nos centramos en las significaciones, asumiendo que lo que tenemos es la percepción y el recuerdo. Las percepciones y los recuerdos contribuyen a su devenir. Pretendemos identificar momentos, espacios y procesos facilitadores del empoderamiento de los jóvenes. En este sentido es la concurrencia de ellos en los diversos relatos y como se significan lo que interesa a la investigación.

El proceso metodológico seguido es fundamental, puesto que en él radica el rigor y validez

de la investigación y condiciona su credibilidad. A continuación, se detalla cómo se han seleccionado los relatores y el desarrollo del proceso narrativo y analítico.

Selección de relatores

Se ha realizado una muestra intencional a partir de los criterios de los investigadores que pretenden localizar sujetos que se considera que se han empoderado en su proceso vital para que narren su historia, garantizando la diversidad de perfiles que permita identificar momentos, espacios y procesos favorecedores de su empoderamiento. El tamaño de la muestra es otro tema respecto al que no hay acuerdo según Bertaux (1980) de 1 a 10 relatores son suficientes para tener una amplia variedad de aspectos del objeto de estudio. Otros autores como Vallés (1997) destacan que no es una cuestión del tamaño sino de la pertinencia del relator y de la calidad del relato. Poniendo el énfasis en la pertinencia de los relatores se decide seleccionar 6 participantes, dejando abierta la opción de ampliar el número en caso de no obtener información suficiente, relevante y pertinente para el estudio.

Se establecieron unos criterios iniciales, siendo conscientes que el objetivo era seleccionar a jóvenes que se hubieran empoderado y que procedieran de entornos diversos para identificar momentos, espacios y procesos que puedan contribuir al empoderamiento independientemente del contexto, origen o situación. Posteriormente se determinó cómo acceder a los jóvenes y por último se seleccionaron los candidatos.

Criterios de selección de los relatores

Los jóvenes se seleccionaron a partir de diferentes variables como la edad, jóvenes de 25 años o más para que tuvieran cierta trayectoria pero no más de 29 años. Diversos en cuanto al género y al lugar de residencia (rural y urbana) y con una trayectoria formativa y situaciones laborales diferentes. Otras cuestiones como procedencia, o experiencias vitales diversas se tomaron en consideración. La diversidad nos garantiza que se tengan variabilidad en las experiencias y se transite por

diferentes espacios. Sin embargo, no se pretende analizar en función de los criterios de selección de la muestra (ver tabla 1).

Para seleccionar los relatores se tuvieron en cuenta otras cuestiones como que los jóvenes tuvieran predisposición a contar y compartir su historia, habilidad para el relato oral, que tuvieran disponibilidad (tiempo y espacio) así como compromiso con la investigación.

Proceso de selección de los relatores

Se solicitó a diversas entidades y asociaciones que trabajan con jóvenes que propusieran jóvenes que según su criterio, y teniendo en cuenta la definición de empoderamiento que se maneja en el proyecto, estuvieran empoderados. Personas que a través de su recorrido personal y social han ido adquiriendo un mayor control, autonomía y responsabilidad en su propia vida y que podrían tener predisposición para participar en la investigación.

A partir de las propuestas se realizaron entrevistas iniciales con los jóvenes con el objetivo de determinar aquellos que, por su disposición, mejor recuerdo, y más capacidad narrativa podrían formar parte del proceso de investigación. En esta primera toma de contacto se les comentó que habían sido propuestos por personas que les conocen y piensan que tienen una trayectoria vital interesante para la investigación. Se les presentó la investigación, sus objetivos y el equipo que la conforma, se agradeció su disponibilidad y predisposición y se exploró un poco sobre su vida. Se les expuso que se necesitaba de ellos al tiempo que se pretendía crear un clima de confianza que favoreciera el trabajo posterior.

Para poder explorar las posibilidades del relato compartimos el concepto de empoderamiento y si creen que podrían compartir con nosotros su recuerdo y su percepción sobre momentos, situaciones y procesos que ellos piensan que han contribuido a éste.

Se llevaron a cabo 11 entrevistas para recoger esta primera información que se contrastó con el equipo de investigación. Sobre un total de once jóvenes se seleccionaron seis perfiles tal como se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 1: Descripción de los relatores

Relator	Edad	Género	Entorno	Nivel estudios	Situación Laboral	Observación
R1	29	F	RURAL	MEDIO	TRABAJA	Madre joven
R2	24	M	URBANO	SUPERIORES	TRABAJA	Asociacionismo
R3	26	F	RURAL	SUPERIORES	TRABAJA	Movilizada socialmente
R4	29	M	URBANO	SECUNDARIA	TRABAJA	País origen: Uruguay. Trabajo precarizado
R5	26	M	URBANO	SUPERIORES	TRABAJA	Trabajo fijo
R6	25	F	URBANO	SUPERIORES	TRABAJA	Familia origen marroquí

De los 11 jóvenes entrevistados 3 no tenían disponibilidad, 1 no quería compartir su historia y 1 quedó pendiente por si ampliábamos la muestra. Una vez seleccionados los perfiles se contactó con los seleccionados y se concretaron los detalles. Se informa sobre los objetivos y el contenido de la investigación, los procedimientos a seguir (tipo de entrevista, consentimiento informado, grabación de las entrevistas, que supone su participación (posibilidad de dejar el proceso si lo estiman oportuno) y las cuestiones éticas y de transparencia.

Proceso narrativo

Se realizaron 2 entrevistas en profundidad a cada uno de los 6 jóvenes seleccionados, de alrededor de 1h 30m cada una, dedicándose un tiempo a contextualizar o recoger algunos elementos que podían surgir al apagar la grabación, o antes de empezar a grabar. Se tomó como punto de partida para comenzar los relatos la exposición de la definición de empoderamiento a la cual nos hemos acogido en este proyecto:

Queremos que nos narres aquellas situaciones, momentos, personas o lugares que durante tu vida crees que te han ayudado a tener autonomía en la toma de decisiones, a desarrollar tus capacidades personales y sociales y te han facilitado lograr o ejercer control sobre tu vida. Te han permitido o facilitado elegir y actuar conforme y de forma coherente a tus elecciones. Que te han permitido, facilitado influir en tu vida y en tu contexto.

Es decir, pedíamos una indagación en aquellas situaciones, momentos, y procesos que de algún modo han facilitado o han contribuido en el desarrollo de ciertas habilidades, actitudes y

competencias que les han servido para incrementar las posibilidades de tomar decisiones y actuar de forma consecuente en lo que afecta tanto a su vida como a la colectividad de la que forman parte.

Se le solicitó al relator que nos ofreciera tanta información como le fuera posible para poder identificar la importancia que diferentes espacios, momentos y procesos han tenido en el crecimiento personal y su desarrollo. Se animó a que hiciera memoria sobre cuestiones que consideraban que habían tenido cierto impacto en su vida y que les hubieran permitido empoderarse según definición de empoderamiento previamente expuesta.

En el momento en que se le pide al narrador que nos relate su vida o parte de ella, además de la petición explícita, sobre los contenidos que se quieren investigar, también hay una implícita: la de que tome posición y seleccione qué cuenta y cómo lo cuenta, como apunta Martín García (1995) al afirmar que no se puede cambiar la historia, pero si el posicionamiento frente a ella.

No se pretende un relato exhaustivo, sino que se centre en aquellos momentos de la vida que el joven considera relevantes y pertinentes en su proceso de empoderamiento. Aquellos elementos que, al recordar su trayectoria vital, considera relevantes, los selecciona porque les otorga valor y cuyas conexiones se despliegan en el relato. No se busca la veracidad de la historia, o si las cosas ocurrieron o no tal como las cuenta, sino la interpretación que hace y que sustenta sus actuaciones presentes. Sin embargo, puede ocurrir que no se entre en detalle en la temática de interés para el investigador, en este sentido nos pareció oportuna la propuesta de Lucca y Berrios (2009) quienes señalan que en el caso de que el investigador se percate de que el narrador demuestra poca profundidad o se ha desviado del propósito

del estudio, puede recurrir al uso de preguntas que le ayuden a redirigir el proceso para obtener la información deseada.

En este caso los diferentes entrevistadores partimos de una lista compartida que podría servir como hilo conductor si fuera necesario.

¿Cuáles crees que han sido las decisiones más importantes de tu vida?
¿Qué te llevo a tomar esa decisión?
¿Cuándo las tomaste? ¿Qué pasaba en tu vida en ese momento?
¿Cómo te sentiste al tomar esa decisión?
¿Qué te condicionó o que te favoreció?
¿Cómo las has tomado?
¿Quién te ayudo a tomarlas?
¿Cómo valoras ese proceso? ¿Cómo te sentiste?
¿Qué obstáculos y oportunidades has encontrado?
¿Cómo has superado los obstáculos?
¿Cómo has aprovechado las oportunidades?

Se siguieron criterios éticos de confidencialidad y consentimiento informado para la participación, grabación, transcripción y publicación de los relatos. Todas las entrevistas fueron transcritas y codificadas para garantizar el anonimato.

Análisis de los relatos

Para el análisis de los relatos se ha utilizado el análisis categorial-temático y para garantizar la confiabilidad y validez del análisis la triangulación de investigadores. Una vez transcritas las entrevistas se ha seguido los pasos que detallamos a continuación.

En primer lugar, se estableció una codificación para ordenar y clasificar el cuerpo documental, identificando el perfil del relator (ver tabla 1) y el número de entrevista realizada (1 primera entrevista, 2 segunda entrevista, etc.). Así, a modo de ejemplo, el código R11 corresponde el cuerpo documental del relator 1 en la primera entrevista y el R62 corresponde al relator 6 en la segunda entrevista.

Para poder analizar las percepciones hemos realizado un análisis en diversas fases. La primera fase ha sido el análisis intra-relato, realizada por

el investigador que realizó la entrevista. En esta fase se identificaron las principales situaciones de empoderamiento a las que el joven o la joven se refieren. Definimos una situación de empoderamiento como aquella en las que se observa un cambio, una toma de decisiones o el desarrollo de acciones que contribuyen a la puesta en marcha de una o más de las dimensiones de los indicadores de empoderamiento⁴. Cada situación se sistematizó a partir de una ficha donde se clasificaban los elementos clave (agentes implicados, momento, espacio, procesos). De cada una de las situaciones se analizaron los aspectos relacionales y procesuales, es decir, cómo se concretan los procesos de interacción recíproca del individuo en un momento y un espacio determinados.

La segunda fase consistió en un análisis inter-relato donde se pusieron en común los intra-análisis realizados al triangular la mirada de los investigadores y de los diversos relatos, lo que nos permitió poner de manifiesto aquellos elementos que todos ellos comparten y que han contribuido a su empoderamiento. Además, se realizó un análisis más detallado de cada una de las situaciones detectadas entendiendo que la relación dinámica que el relator establece con el contexto, en un tiempo concreto, interactúan para producir cambios. El objetivo fue poder detectar cuáles de estos cambios contribuyen al empoderamiento.

Para el análisis de los relatos hemos triangulado la mirada de los investigadores que utilizaron como referente las definiciones de momentos, espacios y procesos (Soler, *et al.*, 2017) y las dimensiones teóricas trabajadas durante el proceso de investigación (Úcar *et al.* 2016). Como referíamos al inicio del artículo el empoderamiento requiere de la interrelación de diversas dimensiones por lo tanto se identificaron los momentos, espacios y procesos que los relatores significaron a partir de ver que en ellos se producían estas interrelaciones y también por su repetición en los diversos relatos. Ya anunciamos que no se trata de identificar como los temas que emergen en relación a los momentos, espacios y procesos están en relación con las características del relator, sino de hacer emerger aquellos momentos, espacios y procesos que independientemente de la situación y características del relator son relevantes, según ellos mismos refieren, para su proceso de empoderamiento.

3. Resultados

En primer lugar, presentaremos aquellos momentos, espacios y procesos que los relatores han identificado en relación al tema explorado en cada relato. Presentamos las 11 categorías identificadas a partir del análisis intra-relato:

Tabla 3: Análisis intra-relatos. Categorías temáticas

Espacios	Momentos	Procesos
Familia	Mirada de los otros	Tomar decisiones
Trabajo	Incidentes críticos	Refuerzo y reconocimiento de los agentes
Formación	Adolescencia (12/13 a 18)	Relacionales (confianza, apoyo, conflicto)
Asociacionismo y vida comunitaria		Acción

Con el objetivo de ver el contenido de cada categoría identificada, se realizó el análisis de contenido temático, cuyas subcategorías se presentan de forma resumida en la tabla 4.

Tabla 4: Análisis temático

Espacios	Momentos	Procesos
Familia	Mirada de los otros	Tomar decisiones
Valor Influencia en los cambios Estructura Expectativas	Sentido que le otorgan Interpelación que produce Valor Reacciones Impacto	Elementos de proceso Valor Impacto
Trabajo	Incidentes críticos	Refuerzo y reconocimiento agentes
Valor que otorgan al espacio Relaciones de género Contribuciones a la construcción de la personalidad Desarrollo de la responsabilidad	Pérdidas Cambios de barrio Brote de acné Ponerse el velo Primer día de Universidad Robo de apuntes	Valor que otorgan Impacto Posicionamiento de los agentes
Formación	Adolescencia (12/13 a 18)	Relaciones (confianza, apoyo y conflicto)
Decisiones que hay que tomar Cambios Relaciones que se dan en la etapa formativa Posicionamiento frente a la formación	Cambios Decisiones Relaciones Toma de posición	Valor que otorgan Impacto Agentes de interacción Expectativas
Asociacionismo/vida comunitaria		Acción
Elementos detonantes de su participación Valor que le otorgan Interacciones que se dan Sentidos que dan a los viajes, a la organización del tiempo libre, al deporte		Valor Influencia en los cambios

Espacios

En los espacios se articulan parte de las otras dos variables momentos y procesos. El espacio, el contexto y las interacciones que se dan en el juegan un papel destacado.

Familia

La Familia es un espacio muy relevante y muy presente en todos los relatos. La estructura familiar les sirve como punto de referencia, les hace sentirse bien y les ayuda a visualizarse, sea la

estructura amplia o nuclear e independientemente de los conflictos que puedan tener. Aquellas estructuras familiares con más dificultades son las que fortalecen, impulsan y empoderan a los jóvenes, que deben aprender a vivir en realidades más o menos adversas. Frente a la ausencia de algunas funciones o miembros familiares, aparecen otros agentes que sustituyen estas faltas y ayudan a transitar las dificultades. Como explica R32:

“Bueno, eso creo que fue también un poco lo... claro, yo creo que es lo que más me marca la inestabilidad. Una de las cosas que me marca la inestabilidad emocional, fue la ausencia esa” (Ausencia de la figura paterna) (R32)

Coinciden en el papel que juega la familia a la hora de tomar decisiones o de producir cambios. Reflexionan sobre las tensiones y/o complicidades entre los distintos integrantes del núcleo familiar. Destacan las influencias familiares en la elección de la carrera, la vocación y el vínculo que se entabla con el mundo laboral (cuándo se empieza a trabajar, qué ritmo o intensidad se lleva y el valorar que tiene el trabajo).

Resulta fundamental que el espacio familiar sea respetuoso, la confianza de los adultos, que lo conforman y el apoyo que les brindan en las situaciones excepcionales. Aunque cuando no lo hacen, muchas veces el joven decide de todos modos seguir adelante y “demostrar” (con esfuerzo y sobre todo con más presión y responsabilidad) que “sí puede”. Las interrelaciones en el interior de la familia facilita el reconocimiento de uno mismo, de los propios límites y potencialidades

“tot l'entorn pensava diferent i jo vaig decidir conquerir l'entorn, en aquest cas la família, per dir: no, confieu en mi... ho tiraré endavant” (R51)

Formación

El espacio formativo les sitúa en la tesitura de tener que tomar decisiones y mantenerlas. Es un contexto que les hace plantearse cuestiones en relación a las experiencias vividas, a su presente y a proyectar su futuro.

“... recordo que em vaig matricular l'últim dia, vaig allargar tant el temps en reflexions de que vull ser? Què?, Què?, Què? es això va ser un dels primers passos que vaig decidir per mi” (R61)

“por suerte pues claro, estar en un sitio en el que no has estado a gusto también te sirve de aprendizaje para saber lo que no te gusta o lo que no quieres hacer. Un evento negativo puede ser positivo”. (R71)

Otra de las subcategorías exploradas tiene que ver con los cambios que se producen relacionados con la formación. Éstos están impulsados, sustentados por interrogaciones propias y de los agentes, pero también de las orientaciones de sus referentes. Por otro lado este espacio puede provocar cambios en relación al contexto de interrelación, cambios de amigos, de lugar de residencia, cambios personales etc. que contribuyen a su toma de decisiones, de conciencia etc.

“em va dir i què?, que estudies? quina carrera estudiaràs? i vaig dir mira no faré una carrera estudiaré un grau de documentació sanitària em va dir home... i aquest silenci, aquests punts suspensius... esta bé però... això no t'acaba d'agradar, no t'hi veig en aquest... jo sempre dic va ser cosa d'ell que em va canviar el xip” (R61)

Reconocen que la diversidad de relaciones y las nuevas oportunidades que el espacio les ofrece les abre las perspectivas. Las dificultades que se dan en ese nuevo espacio pueden ayudarles a crecer. Cuando el profesorado construye relaciones de confianza y apoyo perciben que mejora su aprendizaje. Se valora como algo positivo aunque no siempre ocurre así.

Este espacio es un espacio de maduración y crecimiento no solo por los contenidos que les aporta sino por todo lo que conlleva de toma de decisiones, de abrirse a nuevas relaciones, de tomar posicionamiento y consciencia del presente y el futuro y el accionar en consecuencia.

“Saber dir que no per sortir quan tens responsabilitats al darrera, al moment de... Hòstia, tinc examen dimecres...vaig canviar el xip, vaig haver de deixar moltes coses, vaig haver de implicar-me molt...” (R51)

Trabajo

Los jóvenes relatores se refieren al trabajo como un espacio de autorrealización que les da satisfacción y les gusta. El valor que aporta el trabajo, y que más se repite entre los relatores, es el de poder ser independiente y tener más autonomía. La autonomía se manifiesta en dos direcciones; la económica (tener más autonomía de la familia, poder pagarse los caprichos personales) y la relativa a aprendizajes y crecimiento personal (poder tomar decisiones que solo dependan de ellos, auto-gestionarse). Algunos también lo visualizan como un espacio de creación de red y relaciones que les ha facilitado acceder a nuevos puestos de trabajo.

“A ser más... a ser independiente económicamente. Más que nada... y ...el poder hacer y deshacer mis

decisiones dependiendo únicamente de mí y no de... de terceras personas" (R41)

"El fet de valer-te per tu mateix Això, aprens a gestionar-te tu" (R32)

El trabajo como espacio en donde se aprende, pero también como espacio en el que se detectan nuevas necesidades de formación.

"Vaig decidir treballar perquè tenia curiositat, volia tenir autonomia i volia aprendre" (R31)

"Y al trabajar en el parque pues me motivó para estudiar más porque sabía que no quería dedicarme simplemente a estar de monitora en un parque infantil el fin de semana, quería un trabajo de lunes a viernes, un trabajo que me gustara y sabía que para eso tenía que acabar los estudios" (R11)

Algunos jóvenes ven el trabajo como un espacio donde ejercitar la responsabilidad por ser un espacio de toma de decisiones, donde desarrollar la seguridad y la confianza en uno mismo.

"... I ara un altre step, no? un altre... és la feina, quan entres al món laboral, quan ja tens responsabilitats més enllà d'aprovar, no? l'examen, sinó que... que has de tindre resultats... saps que cobraràs a final de mes, no?, és com un... un premi..." (R51)

"Yo creo que también te genera seguridad o confianza en vos mismo. Te va marcando en muchos aspectos. Te va guiando también en lo que querés o lo que no. No sé..." (R41)

Asociacionismo y vida comunitaria

Las inquietudes de los jóvenes y el apoyo de familiares y amigos les llevan a participar de este espacio. Dan valor a la vida comunitaria y el papel de las asociaciones, reconocen que les ofrecen oportunidades para hacer cosas e implicarse, son vistos como espacios de aprendizaje. Participar en entidades y tener opciones de hacerlo se vive positivamente, pues consideran que fomenta tener más ganas de contribuir a la colectividad, establecer redes sociales y descubrir vocaciones y les hace sentir bien. Les permite situarse en posiciones de liderazgo, de tomar decisiones.

Un espacio donde desarrollar capacidades, poner en acción las que ya se tienen y a valorar otras cosas que de otro modo no se pondrían en juego. El deporte, el tiempo libre, el voluntariado, hacer de monitor y participar en entidades de ocio organizado o en acciones comunitarias son aquellas que les resultan más empoderadoras

También aprendes valores como solidaridad, etc... Te abre más caminos. No sé en general aprendes una barbaridad. Contra más actividades haces más puedes abarcar (R21)

Los jóvenes identifican también espacios que no están institucionalizados como pueden ser la calle, los transportes públicos o espacios de ocio como puede ser una cafetería. Se refieren a ellos como espacios de interacción abiertos que pueden ser positivos o negativos y que les permiten tomar sus propias decisiones. o confrontarse con situaciones que comportan o facilitan el poner en acción sus capacidades.

Momentos

En referencia a los momentos destacan principalmente los siguientes.

Mirada de los otros

Las miradas en ocasiones están condicionadas por elementos del macrocontexto como puede ser la procedencia étnica o el estrato socioeconómico poco desarrollado en los relatos. En cualquier caso la mirada de los otros tiene un impacto directamente proporcional a como la perciben, el valor y el sentido que le otorgan los jóvenes. Significan las miradas por un lado como aquellas que les interpelan, y les cuestionan desde la desconfianza y el miedo o desde la interrogación para avanzar. Por otro aquellas que les dan valor y confianza. En cualquier caso cuando ellos manifiestan que estas miradas les empujan a actuar y a tomar posiciones son valoradas como promotoras de su empoderamiento.

Que no por ser de Badía ni por el imaginario que te pueden introducir por crecer aquí y por relacionarte aquí con tus amigos, por estudiar aquí te limita, no significa que tu no puedas (R21)

Incidentes críticos

Las vivencias personales excepcionales o puntuales pueden llegar a ser muy relevantes en su empoderamiento incluso aquellos momentos que pueden parecer negativos pero que al final contribuyen de forma positiva a dicho proceso. También se refieren a incidentes críticos que en ocasiones implican la pérdida de algún ser querido, o una situación difícil vivida con sus amigos, o alguna enfermedad o situación que ocurre de forma puntual pero que por el momento en que aparece o por su especial dificultad les hace poner en juego sus capacidades, activar sus recursos, ... En esos momentos el apoyo o soporte de los otros, junto

con capacidades personales contribuyen a enfrentarlas, a sentirse fuertes, capaces y ello también favorece su empoderamiento.

Iba al mercado y la gente me paraba para preguntarme qué me había pasado, para decirme que era valiente... era para quedarse en casa (R31)

hi ha ràbia, hi ha tristesa, hi ha pèrdua, molt de pèrdua, comunicació amb tu mateixa perquè de vegades ens capfiquem en diàlegs amb altres persones però en els moments que tu et fas les preguntes cap a tu mateixa que et dones ànims inclús et dones una mica de bronca podia haver dit o podia haver fet o podia haver decidit no I ja està... són anys, és temps, molts temps molts, molts, molts temps on les situacions extremes et poden donar una mica la teva autèntica personalitat (R61)

Adolescencia (13-18 años)

En referencia a los momentos de la vida cabe destacar la etapa vital de la adolescencia y sobretudo, aquellos momentos de transición o de toma de decisiones que implican un cambio que les hace poner en juego diversidad de estrategias. Sin embargo, no hacen referencia a momentos concretos, como por ejemplo fines de semana o franjas horarias específicas u otras cuestiones. R32 Refiere el reencuentro con amigos que la marcaron en su adolescencia

Después de cenar fuimos a un bar y hablábamos de cómo habíamos sido de crueles (...) fue un momento ... Yo tenía 12/13 años (R32)

Procesos

Los procesos son complejos y se producen en los espacios identificados y en los diferentes momentos.

Tomar decisiones

La toma de decisiones y el mantenimiento de las mismas son procesos claves donde los amigos y la familia, así como algunos referentes educativos, son el soporte de aspectos relativos a los estudios, situaciones de vida cotidiana y también en las situaciones críticas. Tal como se puede ver en los resultados referidos a los espacios.

En la toma de decisiones se ponen en juego valoraciones, informaciones, cuestionarse, asumir responsabilidades, actuar en consecuencia.

Va ser un moment que era: jo no sóc marroquina jo tinc un nom àrab però jo no em sento marroquina eh...

la gent anava fent la seva i tal però va ser aquesta professora que em va dir i si ho decideixes per tu mateixa? em va fer aquest interrogant només i si fas que els pròxims passos surtin de les teves cames? (R61)

Se puede destacar el papel de los pares como agentes de gran influencia para los jóvenes relatores. Los amigos dan apoyo, ánimos, escuchan sin juzgar, comparten momentos o ayudan en la toma de decisiones. Las amistades han sido clave no solo para la motivación y finalización de los estudios sino también para su elección.

Les amigues de Lleida. Era gent, que no sabia res del meu entorn, que em podia desfogar lliurement, que ningú em jutjava, i els trucava i els hi deia que els necessita. Van ser un suport super bèstia. Te'n adones que en moments així, te'n adones qui tens i qui no» (R32)

Refuerzo y reconocimiento de los agentes

Muy relacionado con la mirada de los otros, El reconocimiento de los otros como ser capaz, produce un efecto beneficioso que contribuye a su autoimagen, a su autoestima, a la valoración de las capacidades propias, aumenta su confianza y su satisfacción. Esto les permiten reforzar, reafirmar, contrastar o modificar sus actitudes, su forma de ser o de estar en el mundo y de interactuar en él. El reconocimiento es uno de los elementos que les sirve de apoyo para otros procesos como la toma de decisiones, la acción...

Por suerte tengo unos padres que siempre me han animado, siempre me han puesto los pies en la tierra, si han visto que era una locura también me lo han dicho, claro. Pero siempre que he querido hacer algo, me han animado a que lo haga. Siempre me he sentido cómoda con ellos y que me dan confianza para hacerlo" (R11)

Relaciones de confianza, de apoyo y conflicto

En general las relaciones son percibidas como un elemento clave para sentirse seguros, son fundamentales para la toma de decisiones, para la acción y para el mantenimiento de la misma. Las relaciones que se dan en los diferentes espacios y con los diferentes agentes que les apoyan, que les cuestionan o que les dan confianza, son factores que permiten poner en juego las diferentes dimensiones del empoderamiento.

"que els altres, els dels altres departaments confiïn en tu, perquè parlin bé de tu, perquè confiïn en tu, perquè vulguin portar projectes amb tu..." (R51)

Los conflictos son percibidos como momentos de aprendizaje y crecimiento personal, incluso de fortalecimiento. Los conflictos con los amigos tienen especial relevancia.

Aparte de tener buenos amigos, también hay que tener malas experiencias para darte cuenta de realmente quien son tus amigos, que valoras, quien te va ayudar y quién no... (R11)

Acción

Los espacios permiten poner en acción las capacidades ofreciendo oportunidades para la acción. La experimentación, permite poner en práctica formas de ser y de estar, de habilidades y competencias, les ayudan a sentirse bien, a desarrollar la confianza. Todo ello contribuye a que se sientan más seguros y capaces de tomar decisiones, de actuar... y les permite argumentar algunas de sus decisiones

Jo crec que les amistats també són molt importants, per sentir-te inclús el líder de la manada, o la persona que es queda a l'ombra, les amistats és un reflexe de la societat jo crec.(R51)

Tener oportunidades para hacer cosas e implicarse, participar en entidades y tener opciones de hacerlo se vive positivamente, consideran que fomenta tener más ganas de contribuir a la colectividad y establecer redes sociales. La acción que se lleva a buen término es la que les da la seguridad y potencia su autonomía.

4. Conclusiones

El ejercicio de desglosar cuales son los espacios, momentos y procesos que contribuyen al empoderamiento, a pesar de su dificultad nos ha permitido poder ver que es precisamente la interrelación entre ellos la que favorece el empoderamiento. Los espacios como lugares donde estar, ser y devenir. Son lugares que cuando ofrecen oportunidades son referencia, ofrecen seguridad, permiten el desarrollo de la confianza impulsan las diferentes dimensiones que favorecen el empoderamiento. Tal como refieren los autores referenciados contribuyen a su crecimiento y bienestar, el desarrollo de capacidades, autonomía, transformación, emancipación. Los momentos y procesos ocurren en espacios, contextos

que pueden ser facilitadores o limitadores de la acción y la interacción.

Sin embargo no solo es el espacio el que facilita este desarrollo de forma singular sino que lo hace en relación a los diferentes momentos que se dan en él, especialmente cobran valor los incidentes críticos y como se resuelven. La adolescencia y las relaciones y acciones que se dan en este periodo favorece desarrollar elementos que contribuyen al empoderamiento como son la seguridad, la confianza, la autoestima.

Los cuestionamientos e interrogaciones de las personas del entorno así como la mirada de los otros contribuyen a poner en juego confianza, seguridad, sentimiento de bienestar, pero también pueden ser desafíos que les facilitan o impulsan su toma de decisiones, su acción... Los contextos de oportunidad les permite poner en practica sus capacidades a partir de la propia elección.

Los conflictos cuando son gestionados de forma que se puedan resolver son considerados como fuente de empoderamiento, en tanto que son situaciones que les permiten poner en juego las competencias y habilidades que se han ido desarrollando con el tiempo pero también porque permiten desarrollar otras de nuevas. Hay que considerar que los jóvenes han sido preguntados respecto aquellas cuestiones que han contribuido a su empoderamiento y por tanto no emergen aquellas situaciones que han jugado un papel negativo.

Podríamos también pensar que es precisamente la superación con éxito de desafíos, conflictos, incidentes, lo que contribuye a su empoderamiento. Es decir, el poder comprobar que tienen las herramientas, las capacidades para resolver o gestionar de forma positiva los conflictos, el resolver cuestionamientos, el superar alguna situación negativa o incidente crítico tener la posibilidad de poner en juego esas capacidades lo que les refuerza y ofrece la evidencia de la capacidad.

Contrariamente a lo que pensamos los investigadores en un inicio, las nuevas tecnologías no se muestran como un espacio pero si como un instrumento para fomentar las relaciones. Este es un tema que nos gustaría abordar y en el que profundizar.

Queda pendiente el retorno final del análisis a los relatores, el contraste de nuestra mirada como investigadores, así como explorar algunos elementos en relación a los procesos macro y micro que aparecen en algún relato de forma poco clara.

Referencias bibliográficas

- Agudo, B., & Albornà, R. (2011). Autonomía y empoderamiento de las personas jóvenes [Young people autonomy and empowerment]. *Revista de Estudios de Juventud*, 94, 89-100.
- Bertaux, D. (1980). El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades, *Cahiers internationaux de sociologie*, LXIX, 197-225.
- Bisquerra Alzina, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Botto, A. (2011). Dimensión ética de la investigación cualitativa. *Revista GPU, Psiquiatría Universitaria*, 354-357. Recuperado de: http://revistagpu.cl/2011/GPU_Dic_2011_PDF/Editorial.pdf.
- Cornejo, M., Rojas, R.C., & Mendoza, F. (2008). La investigación con Relatos de Vida: Pistas y opciones del Diseño Metodológico. *Psykhé*, 17, 29-39.
- Checkoway, B. (2011). What is youth participation? *Children and Youth Services Review*, 33, 340-345.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1994). *Handbook of Qualitative Research*. California: Sage Thousand Oaks.
- Ferrarotti, F. (2011). Las Historias de Vida como Método. *Acta Sociológica*, 56, 95-119.
- Garriga Tella, P. (2014). Apoderament juvenil. Com i cap on? Girona: Universitat de Girona. http://dugidoc.udg.edu/bitstream/handle/10256/9847/GarrigaTellaPaibi_Treball.pdf?sequence=1.
- Hernández, K. S. (2009). El método historia de vida: alcances y potencialidades. Recuperado de: <http://www.gestiopolis.com/economia/metodo-de-investigación-cualitativa.htm>.
- Hope, K. R. (2012). Engaging the youth in Kenya: Empowerment, education, and employment. *International Journal of Adolescence and Youth*, 17, 221-236.
- Lucca, N., & Berrios, R (2009). *Investigación cualitativa. Fundamentos diseños y estrategias*. Puerto Rico: Ediciones SM.
- Martin García, A.V. (1995). Fundamentación teórica y uso de las historias y relatos de vida *Aula*, 7, 41-60.
- Pearrow, M. M., & Pollack, S. (2009). Youth empowerment in oppressive systems: Opportunities for school consultants. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 19, 45-60.
- Pérez Serrano, G. (2000). Investigación cualitativa: Retos e interrogantes. En *Técnicas y análisis de datos* (3ª ed.) Madrid: Editorial La Muralla, S.A.
- Peterson, N. A. (2014). Empowerment theory: Clarifying the nature of higher-order multidimensional constructs. *American journal of community psychology*, 53, 96-108.
- Pretto, A (2011). Analizar las historias de vida: reflexiones metodológicas y epistemológicas. *Tabula Rasa*, 15 julio-diciembre, 171-194.
- Ruíz Olabuénaga, J. I. (2012). Historias de vida. En *Metodología de la Investigación Cualitativa* (pp. 267-313). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Russell, S. T., Muraco, A., Subramaniam, A., & Laub, C. (2009). Youth empowerment and high school gay-straight alliances. *Journal of youth and adolescence*, 38, 891-903.
- Santamarina, C. & Marinas, J. M. (1995). Historias de vida e historia oral. e Historia Oral. En Delgado, J. y Gutiérrez, J. (Coord.): *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- Sarabia, B. (1985) Historias de Vida. *Revista Española de Investigaciones Sociales*, 29, 165-186.
- Soler-Masó, P., Trilla, J., Jiménez-Morales, M., & Úcar, X (2017). La construcción de un modelo pedagógico del empoderamiento juvenil: espacios, momentos y procesos. En *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 30, 25-40.
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1998). *Introduction to qualitative research methods: A guide and resource* (3ª ed.). New York: John Wiley&Sons.
- Úcar Martínez, X., Jiménez-Morales, M., Soler Masó, P., & Trilla Bernet, J. (2016). Exploring the conceptualization and research of empowerment in the field of youth. *International Journal of Adolescence and Youth*. Doi: <http://dx.doi.org/10.1080/02673843.2016.1209120>.
- Vallés, M. (1997). *Técnicas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Wagaman, M. A. (2011). Social empathy as a framework for adolescent empowerment. *Journal of Social Service Research*, 37, 278-293.

Notas

- ¹ En el proceso de trabajo de los relatos de vida han participado otros miembros del Equipo de investigación Judit Font, Pilar Heras, Héctor López y Anna Planas. Les agradecemos a ellos y a los jóvenes relatores su implicación en el estudio.
- ² Durante la investigación se ha ido precisando y caracterizando el proceso de empoderamiento tal y como se puede ver en el artículo Soler-Masó et al, (2017) de este mismo monográfico. En este caso fue este concepto inicial el que sirvió de base a los relatos.
- ³ Se puede encontrar una definición más detallada de que se entiende por momento, espacio y proceso en el artículo de Soler, P., Trilla, J., Jiménez-Morales, M., & Úcar, X. (2017). La construcción de un modelo pedagógico del empoderamiento juvenil: espacios, momentos y procesos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 30, 25-40. DOI:10.7179/PSRI_2017.30.02.
- ⁴ Construidos en una fase previa de este proyecto.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Llena-Berñe, A., Agud-Morell, I., Páez de la Torre, S., & Vila Mumbrú, C. (2017). Explorando momentos clave para el empoderamiento de jóvenes a partir de sus relatos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 30, 81-94. DOI: 10.7179/PSRI_2017.29.06.

DIRECCIÓN COMPLETA DE LOS AUTORES

Asun Llena-Berñe: Universidad de Barcelona. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Edificio de Llevant, Campus Mundet, Paseo del Valle de Hebrón, 171, 08035 Barcelona. allena@ub.edu

Ingrid Agud-Morell: ingrid.agud@uab.cat

Sonia Páez de la Torre: soniapaezdelatorre@gmail.com

Carles Vila Mumbrú: Carlesvilamumbru@ub.edu

PERFIL ACADÉMICO

Asun Llena-Berñe: Profesora Titular del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universitat de Barcelona. Dra. en Pedagogía por la Universidad de Barcelona. Miembro del grupo de investigación Pedagogía social (GPS) para la cohesión e inclusión social. Su investigación se centra en temas relacionados con el acompañamiento socioeducativo adolescentes y jóvenes, la educación de calle, y en aspectos de acción comunitaria y política. <http://orcid.org/0000-0001-5672-9974>.

Ingrid Agud-Morell: Profesora lectora en el Departamento de Pedagogía Sistemática y Social de la Universitat Autònoma de Barcelona. Doctora en Educación y Sociedad por la Universidad de Barcelona. Su investigación se centra principalmente en la participación política, social e institucional de la infancia y la adolescencia; la educación en valores y los derechos de la infancia. Miembro del Grupo de Investigación en Educación Moral (GREM, UB) y colaboradora del Grupo de Investigación en Políticas Educativas (GIPE, UAB). Web: <http://orcid.org/0000-0003-3759-5784>.

Sonia Páez de la Torre: Licenciada en letras por la Universidad Nacional de Tucumán (Argentina, 2010), Magister en Juventud y Sociedad por la Universidad de Girona (España, 2014), En el 2015 la Agencia de Gestión de Ayudas Universitarias y de Investigación, junto con el Fondo Social Europeo, le otorgaron una Beca para realizar sus estudios de doctorado en la escuela de Educación de la Universidad de Girona. Forma parte del Instituto de Investigación en Educación (IRE) y desarrolla sus actividades desde el Departamento de Pedagogía de la Universidad de Girona. Colaboradora en el Proyecto de Investigación CIUNT del Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Literarias Hispanoamericanas de la Universidad Nacional de Tucumán. Su investigación se centra principalmente en juventud, inmigración y educación. <https://fronterasindomitas.wordpress.com/>.

Carles Vila Mumbrú: Profesor asociado al Departamento de Teoría y Historia de la Universidad de Barcelona (UB). Diplomado en Educación Social por la UNED y Máster Interuniversitario en Juventud y Sociedad (MIJS) por la UdG, UAB, UB, UdL, URV y UPF. Cursando Doctorado en Educación y Sociedad en la Universidad de Barcelona. Miembro del Grupo de Pedagogía Social (GPS) para la inclusión y la cohesión de la UB. Participación en investigaciones sobre juventud y políticas de juventud. Técnico de juventud en el Ayuntamiento de Lliçà de Vall. Miembro de la Asociación Catalana de Profesionales de las Políticas de Juventud (AcPpJ) y coordinador de los proyectos internacionales.

EL GÉNERO DEL DOCUMENTAL INTERACTIVO COMO EXPERIENCIA ARTÍSTICA-CREATIVA DE EMPODERAMIENTO JUVENIL: EL CASO DEL WEBDOC HEBE

THE INTERACTIVE DOCUMENTARY AS A CREATIVE AND ARTISTIC EXPERIENCE FOR YOUTH EMPOWERMENT: THE HEBE WEBDOC AS A CASE OF STUDY

O GÉNERO DO DOCUMENTÁRIO INTERATIVO COMO EXPERIÊNCIA ARTÍSTICA-CRIATIVA DE CAPACITAÇÃO JUVENIL: O CASO DO WEBDOC HEBE

Alan SALVADÓ ROMERO, Manel JIMÉNEZ-MORALES & Carolina SOURDIS
Universitat Pompeu Fabra

Fecha de recepción del artículo: 27.II.2017
Fecha de revisión del artículo: 15.III.2017
Fecha de aceptación final: 15.V.2017

PALABRAS CLAVES:

empoderamiento
juventud
webdoc
pedagogía artística
ciencia ciudadana

RESUMEN: Las posibilidades de interacción que ofrecen las nuevas tecnologías abren posibilidades inéditas tanto para la investigación del empoderamiento juvenil en el seno de la academia, como para el el diseño e implementación de metodologías participativas que favorezcan los procesos de empoderamiento de los jóvenes en la sociedad. El webdoc HEBE [www.hebewebdoc.com] que describimos en este artículo se presenta como un caso pionero en el terreno del empoderamiento juvenil por el hecho de aunar en una única plataforma interactiva relatos de empoderamiento concebidos como piezas audiovisuales, reflexiones sobre el proceso de creación a través de distintos focus group y, finalmente, la posibilidad de compartir digitalmente estos materiales audiovisuales para hacerlos dialogar con la ciudadanía. En la primera parte del artículo se detallan y analizan los tres factores principales que están en la base del webdoc HEBE: la evolución de las metodologías participativas de empoderamiento basadas en la creación audiovisual, la utilización de nuevos soportes transmediáticos que permiten la participación colectiva y, por último, la consolidación de una pedagogía del cine como vía de aprendizaje de una experiencia vital y emocional. En la segunda parte se detallan las fases del proceso de construcción del webdoc HEBE, profundizando en los aspectos más relevantes y exponiendo sus cualidades como herramienta de ciencia ciudadana. También se explica la metodología pedagógica aplicada en el taller de creación y el diseño de la página de navegación del webdoc que implica la construcción de narrativas que permitan al usuario

CONTACTAR CON LOS AUTORES: Alan Salvadó Romero. Universitat Pompeu Fabra, Carrer Roc Boronat, 138, 08018-Barcelona. Correo Electrónico / E-mail: alan.salvado@upf.edu.

	<p>reflexionar sobre los procesos, espacios y momentos de empoderamiento juvenil. Finalmente, en la tercera parte, se presentan los primeros resultados derivados de la finalización del diseño del webdoc como plataforma, a partir del análisis de las piezas resultantes, realizadas por los participantes del taller de pedagogía audiovisual.</p>
<p>KEY WORDS: empowerment youth webdoc artistic pedagogy citizen science</p>	<p>ABSTRACT: The interaction potential offered by new technologies open up unprecedented possibilities both for the investigation of youth empowerment within academia, and for the design and implementation of participatory methodologies that foster young people's empowerment processes in society. The HEBE webdoc [www.hebewebdoc.com] described in this paper is presented as a pioneering case in the field of youth empowerment, as it combines within a single interactive platform: empowering stories in the form of audiovisual segments; reflections on the creative process as shown in various focus groups; and, finally, digital sharing in order to enable a dialogue between the materials and citizens.</p> <p>The first section provides details of and analyzes the three main factors on which the HEBE webdoc is based: the evolution of empowerment participatory methodologies based on audiovisual creation; the use of new transmedia formats that allow collective participation; and the establishment of a film pedagogy as a way to learn from an emotional life experience.</p> <p>The second section describes the stages of the HEBE webdoc building process, by detailing the most important aspects and revealing its qualities as a tool for citizen science. It also explains the pedagogical methodology applied in the workshop where it was created, and the webdoc site's navigation layout, which involves the construction of narratives that enable the user to reflect on processes, spaces and youth empowerment moments.</p> <p>To conclude, the third section contains the initial results from the completed webdoc's platform design, based on an analysis of the pieces resulting from the audiovisual education workshop, carried out by the participants.</p>
<p>PALAVRAS-CHAVE: capacitação juventude webdoc pedagogia artística ciência da cidadania</p>	<p>RESUMO: As possibilidades de interação que as novas tecnologias oferecem abrem possibilidades inéditas, tanto para a investigação da capacitação juvenil no seio da academia, como para a conceção e implementação de metodologias participativas que favoreçam os processos de capacitação dos jovens na sociedade. O webdoc HEBE [www.hebewebdoc.com] que descrevemos neste artigo apresenta-se como um caso pioneiro no terreno da capacitação juvenil pelo facto de reunir, numa única plataforma interativa, relatos de capacitação concebidos como peças audiovisuais, reflexões sobre o processo de criação através de diferentes focus group e, por fim, a possibilidade de partilhar digitalmente estes materiais audiovisuais para os fazer dialogar com a cidadania. Na primeira parte do artigo, detalham-se e analisam-se os três fatores principais que estão na base do webdoc HEBE: a evolução das metodologias participativas de capacitação baseadas na criação audiovisual, a utilização de novos suportes transmediáticos que permitem a participação coletiva e, por último, a consolidação de uma pedagogia do cinema como via de aprendizagem de uma experiência vital e emocional. Na segunda parte, detalham-se as fases do processo de criação do webdoc HEBE, aprofundando os aspetos mais relevantes e expondo as suas qualidades como ferramenta de ciência da cidadania. Também se explica a metodologia aplicada na oficina de criação e o design da página de navegação do webdoc, que implica a criação de narrativas que permitam ao utilizador refletir sobre os processos, espaços e momentos de capacitação juvenil. Por fim, na terceira parte, apresentam-se os primeiros resultados derivados da finalização do design do webdoc como plataforma, a partir da análise das peças resultantes, realizadas pelos participantes da oficina de pedagogia audiovisual.</p>

1. Introducción

El webdoc HEBE [www.hebewebdoc.com], que presentamos como estudio de caso en este artículo, forma parte de una investigación más amplia ("Proyecto-HEBE: El empoderamiento de los jóvenes: análisis de los momentos, espacios y procesos que contribuyen al empoderamiento juvenil" [2013-2017]) en la que participan las universidades de Girona (UdG), Barcelona (UB), la Autónoma de Barcelona (UAB) y la Pompeu Fabra (UPF). El objetivo principal de dicha investigación es identificar y analizar los momentos, espacios y procesos de empoderamiento juvenil a partir de tres líneas de investigación: los relatos de vida de una muestra

representativa de jóvenes, la evaluación participativa a partir de un cuestionario y, finalmente, la realización de un documental interactivo como herramienta de análisis y reflexión sobre el empoderamiento juvenil. Bajo este objetivo se pretende explorar la conceptualización del término empoderamiento desde el desarrollo práctico de una experiencia auto-reflexiva y de capacitación. Es precisamente esta última línea, liderada por la Universidad Pompeu Fabra, la que queremos detallar y desarrollar en el presente artículo, intentando satisfacer un asunto candente y oportuno dentro de la Pedagogía Social por su capacidad de abordar una posible metodología que permita sumar al crecimiento de las políticas de inserción

y capacitación de los jóvenes en la sociedad. Profundizaremos, por un lado, en aquellos aspectos y fases del proceso de concepción y realización del webdoc que se contemplan como método, y por el otro, pondremos de relieve sus potencialidades como herramienta de investigación sobre el empoderamiento juvenil, para plantear nuevas dinámicas de participación y vías de capacitación para los jóvenes. Esta es la hipótesis principal de la investigación: se parte de la premisa de que el documental interactivo sirve a la finalidad de autotransmitirse y así contribuir a la definición del concepto “empoderamiento”; además se considera que la producción de este género bajo los planteamientos del Proyecto-HEBE es, en sí misma, una experiencia empoderadora. Las posibilidades de interacción y la facilidad de diseminación de los contenidos a través de las redes sociales convierten la iniciativa en un instrumento que por la vía artístico-creativa invita a una reflexión sobre las formas de empoderamiento de los jóvenes.

“Webdoc” es el término más utilizado para referirnos a los documentales interactivos, pero bajo esta terminología se engloban varios formatos y contextos (Català, 2010): desde el reportaje periodístico al discurso audiovisual experimental o al transmedial que acompaña un producto realizado para la televisión (Sora, 2015). La creación de webdocs vive un gran momento de eclosión, sin aún tener unos patrones claros de diseño ni de uso. A pesar de ello, y aunque el webdoc no es un concepto ni un formato nuevo, las posibilidades de interacción que ofrece este género en el contexto transmediático actual hacen de él, una herramienta original y singular para la investigación y reflexión sobre el empoderamiento juvenil.

La hibridación del tradicional género documental, definido por Bill Nichols (1991) a partir de su capacidad de representar la realidad, junto con la posibilidad de la narración interactiva, acerca el término “webdoc” al concepto contemporáneo de las vídeo instalaciones o multi-pantallas. Este aspecto implica que el montaje descriptivo y lineal característico del documental desaparece para plantear un tipo de montaje reflexivo y no-lineal donde las preguntas e inquietudes del usuario son las que determinan el avance en el relato. Como apunta Arnau Gifreu “en el formato del documental web se da paso a formulaciones para-táxicas (de simple yuxtaposición) que, a pesar de su aparente simplicidad, son la antesala de arquitecturas constelación relativas no lineales mejor preparadas para la complejidad. De esta manera, el fundamento ontológico de la fotografía se combina con otros elementos post-fotográficos para delimitar el régimen de una nueva post-visión de carácter reflexivo en la que intervienen de

manera primordial los mecanismos de la imaginación documental” (Gifreu, 2013). Como podemos observar, pues, el propio proceso de interacción a través del webdoc se plantea como un proceso creativo donde el usuario debe establecer él mismo un diálogo con las distintas partes que compongan el documental. Para sintetizar, pues, podemos determinar que las características del documental interactivo que nos llevan en el contexto del Proyecto-HEBE a trabajar en este género/soprote quedan definidas por Peter Wintonick: “Docmedia take the complexities of conventional documentary and fuse them to the best qualities of new media. The playing with time. The responsibility to audiences. The Documentary as Database. Interactivity. The One to One and Many to Many. Real Truth, a million page-hits a second. Webdocs are new informational art forms” (Wintonick, 2011, citado por Gifreu, 2013:274).

En la base del webdoc HEBE convergen tres factores de relevancia que detallaremos más adelante: (1) los estudios recientes alrededor del empoderamiento juvenil y, más concretamente, las iniciativas participativas realizadas entre grupos de jóvenes como mecanismo de empoderamiento para hacer frente a determinadas problemáticas sociales; (2) la proliferación de narrativas transmediáticas y no lineales que utilizan el desarrollo de la industria de los medios (nuevas plataformas y dispositivos de consumo audiovisual) para situar la interacción y participación del usuario en el centro de la acción; y por último, (3) la creciente incorporación de la práctica audiovisual como estrategia pedagógica y de educación emocional hacia los jóvenes, como el caso de experiencias exitosas a nivel nacional como *Cine en curso*¹: programa de pedagogía del cine y con el cine en escuelas e institutos, “nacido del deseo y la urgencia de generar un descubrimiento activo y profundo por parte de niños y jóvenes del cine como arte y creación” (Aidelman & Colell, 2014; p. 25).

Como resultado de la imbricación de estos tres factores, el webdoc se ha diseñado como una plataforma para navegar a través de dos tipos de registro: por un lado, 3 piezas audiovisuales cuyo hilo conductor son los espacios, procesos y momentos de empoderamiento juvenil, realizadas por 6 jóvenes entre 18 y 27 años, tras un taller de formación en audiovisual diseñado por el grupo de investigación, y una reflexión de los jóvenes sobre sus procesos particulares de empoderamiento, guiada por los indicadores de la investigación global. Estas piezas constituyen la columna vertebral del webdoc, ya que sintetizan el proceso de aprendizaje de los jóvenes, y reflexionan sobre la experiencia de empoderamiento personal de cada uno en sus diferentes contextos. Por otra

parte, el webdoc presenta una serie de discusiones filmadas a modo de *focus-group*, donde tanto expertos y profesionales en políticas e iniciativas de juventud, como los jóvenes participantes del taller, reflexionan en torno al empoderamiento: los primeros, procurando conceptualizar el término desde los indicadores y alcances de la investigación macro (Proyecto-HEBE) desde la perspectiva de las piezas audiovisuales de los jóvenes, y los segundos, desde su propia experiencia de aprendizaje. La interfaz o página de navegación permite al usuario del webdoc poner en relación y retroalimentación ambas perspectivas: un proceso de aprendizaje en torno a la creación y al desarrollo de competencias comunicativas vivido por 6 jóvenes de contextos diferentes, y la visión más teórica y experta que analiza en profundidad las inquietudes, deseos y problemáticas que los jóvenes han plasmado en sus piezas.

Por último, considerando la facilidad de participación que ofrecen las plataformas virtuales, el webdoc abre un espacio para que los diferentes usuarios puedan añadir contenido y contribuir a la conceptualización del término de empoderamiento: pueden incluir comentarios, reflexiones o imágenes de su propia experiencia como ciudadanos a través de la red social *twitter*, contribuyendo a la creación de redes entre jóvenes y expertos. A lo que apunta esta posibilidad de interacción es a fomentar que la ciudadanía tome una participación activa en la creación de sus contenidos y así completar una dinámica de pedagogía artística donde se cruzan la educación social con la emocional. Así pues, HEBE aún a través de un formato interactivo un proceso didáctico de empoderamiento a través de la creación, junto con las iniciativas y reflexiones teóricas en torno al concepto de empoderamiento juvenil, posibilitando el vínculo entre academia y ciudadanía. Sin lugar a dudas, la convergencia de los medios replantea la forma en cómo se pueden articular determinadas iniciativas focalizadas en el empoderamiento juvenil en un contexto marcado por una profunda crisis económica (donde los jóvenes son los principales perjudicados) y la progresiva consolidación de los entornos transmediáticos (cuyos principales usuarios son los jóvenes).

Finalmente, cabe aclarar que entendemos el concepto de “empoderamiento” como “el proceso mediante el cual se incrementan las posibilidades de que una persona pueda decidir y actuar de forma consecuente sobre todo aquello que afecta a su propia vida; y participar en la toma de decisiones e intervenir de forma compartida y responsable en lo que afecta a la colectividad de la que forma parte. Para que todo ello pueda producirse son necesarias dos condiciones: que la persona

vaya adquiriendo y desarrollando una serie de capacidades personales (conocimientos, actitudes, aptitudes, destrezas...) directamente relacionadas con lo anterior; y que el medio le facilite ejercer efectivamente tales capacidades” (Soler, Trilla, Úcar & Jiménez; 2017). Bajo esta acepción se concibe el presente estudio de caso.

1.1. Antecedentes de metodologías participativas sobre empoderamiento juvenil

La producción científica alrededor de la utilización de determinados *media* como mecanismos de empoderamiento juvenil ha incrementado en los últimos años. La mayor parte se ha focalizado en la descripción de experiencias prácticas realizadas con grupos de jóvenes (a veces incluso adolescentes) inmersos en determinadas dificultades sociales. En todas ellas, la expresión de los jóvenes a través de distintos medios, como la radio (Wagg, 2004), la fotografía (Delgado, 2015), el vídeo (Haynes & Tanner, 2013; el proyecto internacional *YouthME²*, 2013) o el cine documental (Cohen, 2016), es el hilo conductor para identificar las problemáticas concretas sobre las cuales tomar conciencia para, posteriormente, tratar de llevar a cabo medidas directas o indirectas.

En el terreno de la Pedagogía Social, la metodología participativa usada con más éxito y frecuencia (principalmente en el mundo anglosajón) ha sido el *Photovoice* (Wang, 2006). Esta técnica se articula a partir de un doble proceso: encuadrar visualmente (a través de las fotografías tomadas por los participantes a lo largo de su día a día) una determinada problemática social para, posteriormente, dar voz a una reflexión en grupo sobre las imágenes que la representan; podríamos resumirlo como el proceso de visualizar, verbalizar y, finalmente, reaccionar. Su naturaleza inclusiva y su adaptabilidad entre grupos culturales distintos ha permitido llevar a cabo experiencias para dar voz a determinados colectivos y promover cambios en el centro de una comunidad, como la erradicación de la violencia juvenil (Wang, Morrel-Samuels, Hutchison, Bell & Pestrone, 2004), la integración social de minorías raciales (Pritzker, LaChapelle & Tatum, 2012) o bien la prevención del crimen (Ohmer & Owens, 2013). Dichas experiencias sitúan la capacitación a través de las imágenes en el eje central de su planteamiento, convirtiendo la fotografía en una herramienta, tanto de empoderamiento para los jóvenes, como de investigación acerca del propio empoderamiento por parte de la academia.

Otro caso paradigmático y referente para nuestro webdoc es el proyecto de empoderamiento e investigación *YES!*, destinado a preadolescentes desfavorecidos (de entre 9 a 12 años)

y realizado en escuelas de primaria y secundaria (Wilson et al, 2007). En él se utiliza, en una primera fase, el *Photovoice* para implicar a los jóvenes en el cambio de problemáticas sociales, reflexionando a partir de fotografías sobre una serie de preguntas clave: 1) ¿Qué ves aquí?; 2) ¿Qué está pasando realmente?; 3) ¿Cómo se relaciona esto con nuestras vidas?; 4) ¿Por qué existe este problema o esta calidad?; y 5) ¿Qué podemos hacer? A la técnica del *Photovoice* le sucede la técnica del *Reflect-Acción* (2009) donde se forman grupos entre los participantes cuya finalidad es reflexionar, hacer un diálogo crítico y clasificar la importancia de las cuestiones que se desprenden de las imágenes. Todo ello se realiza en lo que podríamos denominar “espacios democráticos y de libre expresión” que reproducen la voluntad de adquisición de poder con la finalidad de implicar al grupo en el desarrollo de un proyecto de acción social. La función de aprendizaje-servicio que aquí se desempeña permite propiciar el cambio de la acción sobre el entorno a través de un ejercicio de autor-reflexión. A partir de lo apuntado, observamos que la singularidad del proyecto *YES!* es que los principios del empoderamiento juvenil se desarrollan tanto desde una perspectiva individual como comunitaria.

Ambos ejemplos, a los que podríamos añadir otros de planteamientos y estructuras similares (Finholdt, Michael, & Davis, 2010; Foster-Fishman, Law, Lichty, & Aoun, 2010; Strack, Magill, & McDonagh, 2004; Streng et al., 2004) ilustran las pautas fundamentales de la metodología del *Photovoice*, descritas por Wang & Burris (1997), que pasan por: (1) la selección de un grupo de participantes, (2) la proposición de un tema específico para trabajar conjuntamente en talleres grupales; (3) el proporcionar a los jóvenes las cámaras para retratar su realidad; (4) el reflexionar sobre las imágenes; y finalmente, (5) el compartir las imágenes y las reflexiones con responsables de los distintos agentes sociales.

En el origen del webdoc HEBE situamos, pues, las fases estándares de la metodología del *Photovoice* para introducir una variante en la última fase del proceso: el compartir las imágenes. El soporte interactivo del webdoc permite que la acción de compartir las experiencias de empoderamiento trascienda también a la ciudadanía que deviene un agente activo capaz de tener voz para visualizar y verbalizar su propia experiencia de empoderamiento. La cultura participativa implícita en los entornos transmediáticos añade una fase en el proceso de empoderamiento del *Photovoice*.

1.2. Cultura participativa y ciencia ciudadana: bases del webdoc HEBE

El segundo factor que nos ha llevado a acercarnos al formato del documental interactivo ha sido la voluntad de incorporar la ciencia ciudadana (Irwin, 1995) para el desarrollo de la investigación, basándonos en autores como Ulf-Dietrich Reips & Michael Bosnjak (2011) o Kevin Gurney (Ventus Project, 2013), entre otros. Dada la facilidad de participación y diseminación de contenidos, hemos considerado las nuevas plataformas digitales (Gifreu; 2012) y las redes sociales (Ito et al.; 2013), y su potencialidad para crear redes virtuales de comunicación entre la ciudadanía, como las herramientas más adecuadas para difundir los resultados de la investigación y, al mismo tiempo, obtener el relato de los jóvenes sobre sus propias experiencias de empoderamiento. Siguiendo las argumentaciones de Lloret y Canet, las posibilidades de interacción del llamado “movimiento 2.0” permiten que el consumidor se convierta en un generador de contenidos y propicie la generación de comunidades que se retroalimentan desde la subjetividad y el desarrollo individual, permitiendo la construcción de comunidades más allá de las fronteras geográficas (2008). Esto es fundamental para la investigación, dado que para englobar un concepto de empoderamiento juvenil es importante la valoración de experiencias subjetivas mediadas por comunidades de distintos contextos. Tal y como apuntan Lloret y Canet, las dinámicas del llamado movimiento Web 2.0 permiten movilizar colectivos. De un lado, porque las nuevas aplicaciones permiten al usuario convertirse en creador y consumidor de contenidos según sus propias y particulares necesidades, pero, por otro lado, porque le permite integrar e integrarse en comunidades que comparten gustos, necesidades, sueños, sentimientos y experiencias, de una forma que ya no depende de fronteras espaciales o temporales, generando el ambiente adecuado para una producción y consumo de conocimiento socialmente distribuido, pero a la vez para un usufructo personal, desde los intereses particulares; es decir, no se trata de comunidades, donde el colectivo disuelve la subjetividad, sino de comunidades que favorecen y a la vez legitiman y necesitan del crecimiento de cada sujeto, mediante la gestión de cada individualidad”. (Lloret & Canet; 2008, p. 2)

La experiencia de empoderamiento individual compartida y, a la vez, confrontada a la comunidad, por tanto, es uno de los ejes centrales del webdoc HEBE. Por este motivo, y para que el recorrido entre la individualidad y la comunidad sea continuo, el webdoc no debe cerrarse en sí

mismo: debe entenderse como un relato abierto y dinámico donde los usuarios (la ciudadanía) puedan prolongar y completar las experiencias de empoderamiento individual. En el centro de la cuestión reside una de las claves de las narrativas transmediáticas (Scolari, 2013): los relatos se expanden, han dejado de ser conclusivos y pensados únicamente desde una individualidad. En este sentido, nuestro objetivo con el uso del género del webdoc es el de convertir HEBE en una herramienta de uso, fácilmente apropiable para la ciudadanía, tanto por parte de entidades y asociaciones que trabajan con jóvenes como por parte de los responsables de políticas de juventud. Así pues, las palabras de David Casacuberta son muy descriptivas del espíritu de nuestro proyecto: “las obras culturales de la cultura digital ya no se construyen en forma individual, solipsista, sino de forma colectiva, organizada. El artista deja de ser creador estricto para convertirse en productor. El artista desarrolla una herramienta que luego será el público el que la use, desarrolle y difunda según sus intereses, que no tienen porque coincidir ni estar influenciados por la voluntad original del artista... El trabajo del artista es literalmente el de un médium: ofrecer una estructura, una herramienta, un medio en el que sea el espectador el que se exprese, en el que sea el espectador el que cree”. (2003; p. 60-61)

En el contexto de las narrativas transmediáticas, el concepto teorizado por Henry Jenkins de “cultura participativa” es fundamental para enmarcar el objetivo del webdoc. Dice Jenkins, “a participatory culture is one which embraces the values of diversity and democracy through every aspect of our interactions with each other –one which assumes that we are capable of making decisions, collectively and individually, and that we should have the capacity to express ourselves through a broad range of different forms and practices”. (2016; p. 2). La reflexión de Jenkins se aplica al fenómeno *fandom*, por el cual las comunidades de fans de determinados productos audiovisuales (series, sagas o films de género) no solo devienen consumidores sino también productores de contenidos. Nacido del análisis de las comunidades de fans (Jenkins; 1992), propensas al uso de las nuevas plataformas mediáticas y a las prácticas y experiencias de creaciones audiovisuales, la cultura participativa de Jenkins puede aplicarse en otro tipo de comunidades y/o entornos tal y como él mismo indica: “fans were simply one among many different kinds of communities that had been struggling throughout the twentieth century to gain greater access to the means of cultural production and circulation”. (2016; p. 3). Partiendo de estos planteamientos el webdoc

HEBE pretendía, tanto en su concepción como en su despliegue, poner el foco de atención en la cuestión de la cultura participativa aplicada a la reflexión alrededor del empoderamiento. En última instancia, y también es destacado por parte del propio Jenkins, la cultura participativa es una herramienta con un enorme potencial pedagógico. “A participatory culture is a culture with relatively low barriers to artistic expression and civic engagement, strong support for creating and sharing one’s creations, and some type of informal mentorship whereby what is known by the most experienced is passed along to novices. A participatory culture is also one in which members believe their contributions matter, and feel some degree of social connection with one another (at the least they care what other people think about what they have created)”. (2016; p. 4)

En resumen, la idea de implicar a la ciudadanía en el progreso y la difusión de la ciencia ha llevado a plantearnos el formato interactivo del webdoc como el más idóneo para el desarrollo de nuestra investigación acerca del empoderamiento juvenil. Un hecho que por otra parte, ha permitido trasladar al formato audiovisual las técnicas tradicionales de los relatos de vida o los *focus group*. La adaptación de las tradicionales metodologías de investigación a los nuevos soportes interactivos ha sido, pues, uno de los principales objetivos de esta línea de investigación del Proyecto-HEBE.

1.3. Un proceso artístico de empoderamiento a partir del aprendizaje del cine

El tercer factor que está en la base del webdoc HEBE es la aproximación al proceso de aprendizaje desde la dimensión artística y creativa que explora la iniciativa. A diferencia de las experiencias mencionadas del *Photovoice*, donde la fotografía adquiere un carácter instrumental para identificar determinadas problemáticas sociales, nuestro objetivo es el de incorporar activamente el proceso artístico y creativo a través del audiovisual como una vía para expresar, de forma íntima y personal, las experiencias de empoderamiento de los jóvenes, convirtiendo así la plataforma del webdoc en un espacio para compartir experiencias y problemáticas individuales concebidas a partir de determinados indicadores de empoderamiento. Para este fin se ha diseñado un taller de pedagogía audiovisual, entendido como un seminario de lenguaje fílmico y educación emocional que tiene como hilo conductor dos componentes fundamentales: (1) sensibilización en torno a la imagen fílmica; (2) reflexión sobre procesos individuales de empoderamiento en relación al recorrido vital de los participantes. Por un lado, el primer

componente tiene como objetivo aprender a leer y desarrollar una sensibilidad que permita interpelar a las imágenes fílmicas y a la vez dejar que ellas interpielen nuestra sensibilidad, observando y cuestionando las elecciones formales de los cineastas e intentando vincular esta mirada activa para hacer una evaluación del entorno con miras a la creación. Identificar las emociones que suscitan ciertas imágenes es una forma de conectar con la sensibilidad de uno mismo, racionalizar emociones y por tanto tener otros lugares desde donde interpretar la propia experiencia. Por otro lado, el segundo componente tiene como objetivo permitir que los participantes tracen su propia línea vital para identificar cuáles han sido los procesos de empoderamientos, las acciones y contextos que los han llevado a constituirse como individuos. A partir de aquí, cada uno debe concebir el contenido de sus piezas fílmicas.

La metodología de sensibilización en torno a la imagen fílmica está fundada en el proyecto pedagógico del cineasta, profesor y pedagogo francés Alain Bergala, creador de la iniciativa de la Cinemateca Francesa *Le Cinéma, cent ans de jeunesse* (2009-2017), e inspirador y referente de otras iniciativas en torno a la pedagogía fílmica, entre ellas la ya antes referida *Cinema en Cours*.

Entre los años 2000 y 2003, Bergala fue consejero sobre cine para el “Plan de cinco años para el desarrollo de las artes y de la cultura en la escuela”, impulsado por los Ministerios de Cultura y Educación en Francia. El espíritu del proyecto pedagógico se expone en el libro *La hipótesis del cine* (2007). Bajo estos preceptos, y sintetizando de forma extrema las reflexiones de Alain Bergala, uno de los principales objetivos de la enseñanza del cine debe ser el de provocar un encuentro con la alteridad, con aquello alejado de la regla y que ayude al estudiante/espectador a iniciarse en el sinuoso camino del arte cinematográfico. No se trata de formar sino transmitir una experiencia o una vivencia que favorezca el proceso de iniciación a las imágenes cinematográficas; es decir, educar la mirada del espectador para que pueda encontrarse con el cine y la creación. Es por esto que Bergala considera que más que enseñar y privilegiar los aspectos lingüísticos del cine (tipos de planos, formas de escribir un guión, aspectos técnicos de la luz o el sonido), lo importante es favorecer un acercamiento a él desde la sensibilidad, para así contemplarlo como el resultado de un proceso creativo que ha estado sujeto a múltiples avatares. O lo que es lo mismo, comprender que no pueden existir dogmas cuando el objetivo de la práctica cinematográfica es el de dar forma a unas determinadas emociones. Tal y como apunta Alain Bergala, “en una escuela de cine, las “normas” y

lo “profesional” son una amenaza. A menudo pregunto a los alumnos por qué su filme es tan plano, o por qué las mezclas son de una determinada manera; casi siempre responden “porque lo queremos hacer bien”. Ahí está el peligro: todo el mundo quiere “hacerlo bien”, todos quieren “ser buenos”. El cineasta puede pedir una imagen pobre, pero el director de fotografía se resiste. El peligro permanente es el academicismo. La creación es otra cosa”. (2014; p. 16). La experiencia fílmica y su aprendizaje se entienden, pues, como un ejercicio de creación no ceñido a unas pautas de excelencia, sino motivado por la voluntad expresiva y emocional del que lo crea. No hay resultados buenos o malos, hay simplemente comunicación de los sentimientos.

Teniendo en cuenta la premisa de Bergala, compartida por muchos otros autores (Langlois, 1986; Comolli, 2007), el enfoque del taller HEBE no está encaminado a la formación técnica específica del audiovisual, sino a despertar una sensibilidad que permita la expresión de emociones y reflexiones derivadas de las experiencias personales de empoderamiento. Así pues, con el objetivo de que la técnica no fuera un impedimento a la expresión individual de los participantes del taller, un cineasta-profesor les acompañaba a lo largo de todo el proceso, desde la ideación de la pieza, pasando por el rodaje, hasta su edición. El hecho de que el tutor o acompañante esté ahí no significa que tenga que intervenir, todo lo contrario. Tal y como apuntan Núria Aidelman y Laia Collell sobre la metodología *Cine en curso*, “concebimos el cine como poética y, en tanto que *poiesis*, como un medio y un modo de conocimiento, pensamiento, emoción, asombro, interrogación sobre uno mismo, los otros y el mundo. Este principio articula todos los procesos y metodologías y, muy especialmente, el eje vertebrador de los talleres: la estrecha vinculación entre visionado y práctica, entre ver cine y hacer cine” (Aidelman & Colell; p. 25).

Por este motivo, el proceso creativo para realizar las piezas audiovisuales sobre el empoderamiento, se traduce en un taller de 8 sesiones, donde el encuentro y discusión sobre las imágenes sea el eje conductor del proceso y no la enseñanza de la lingüística cinematográfica.

2. Metodología

La metodología del taller puede sintetizarse del siguiente modo: 1) visualización de fragmentos y discusión sobre las emociones que suscitan las imágenes 2) captura de imágenes de lo cotidiano desde donde se puedan empezar a estructurar las piezas finales 3) visualización conjunta de los

planos y fotografías que cada uno va realizando a lo largo del tiempo y retroalimentación conjunta y participativa de todos los participantes 4) sesiones individuales de tutoría en relación a las inquietudes particulares de cada pieza 5) rodajes 6) montajes 7) visionado conjunto de las piezas terminadas.

Expuestos los fundamentos del webdoc HEBE detallaremos, a continuación, sus principales fases de desarrollo. Queremos destacar que en el momento de la redacción de este artículo el proyecto se encuentra en su etapa final: introducción de todos los contenidos audiovisuales en la interfaz digital y el diseño de las narrativas de interacción que deben guiar al usuario a través de los distintos materiales. Por este motivo, e inspirados por las referencias metodológicas citadas previamente, exponemos las distintas fases del proceso a la espera de poderlas contrastar y de explorar las interacciones que se den desde la plataforma para desarrollar un análisis específico de su recepción por parte de la ciudadanía. En posteriores publicaciones nos centraremos en los resultados de la aplicación de esta metodología participativa.

2.1. Fase 1: Diseño del taller de creación audiovisual

La primera parte del webdoc HEBE ha consistido en el diseño del taller de pedagogía audiovisual (8 sesiones a lo largo de 2 meses) basado en un concepto: el empoderamiento juvenil. El objetivo final del taller es facilitar las herramientas para la realización de tres piezas audiovisuales, por parte de cada uno de los seis participantes, que son la base estructural del webdoc. Las tres piezas audiovisuales tienen como hilo conductor el empoderamiento juvenil en relación con el punto de partida de la investigación: el análisis de los espacios, los procesos y los momentos de empoderamiento. En correspondencia con este planteamiento, las piezas audiovisuales deben consistir en: (1) el retrato fílmico de un espacio que haya sido importante en el proceso de empoderamiento del participante del proyecto; (2) el retrato de un personaje que haya incidido en el proceso de empoderamiento del participante del proyecto; y finalmente, (3) un auto-retrato a partir de los momentos de empoderamiento vividos por el participante del proyecto. Las competencias que se plantean desarrollar en este proceso parten de la concepción del empoderamiento juvenil como proceso activo y continuado (Tromp, 2007; Betancor, 2011). De modo que la formación que se ofrece en esta fase cuenta con un seguimiento sostenido en el tiempo (2 meses de duración del taller, desde la ideación y concepción de las piezas hasta su edición), el cual

pretende desarrollar situaciones que provoquen la interactividad con los participantes y su evolución progresiva.

Las sesiones del taller están estructuradas de la siguiente manera:

a) **Sesión 1.** Presentación del Taller de Empoderamiento a partir de la práctica del cine. Discusión y reflexión grupal sobre momentos, espacios y procesos de empoderamiento juvenil en base a la investigación marco. Explicación del objetivo final del Taller, la realización de 3 piezas: retrato de espacio, retrato de una persona y un auto-retrato. Las dos únicas “reglas del juego” que deben ser respetadas son la duración de las piezas (3 minutos máximo) y el tema: enlazar cada uno de los relatos con la experiencia personal de empoderamiento.

Discusión y reflexión grupal para identificar los primeros indicadores de empoderamiento en las trayectorias vitales de cada uno de los participantes. Entrega a cada uno de los participantes del libro de Mahmoud Reza, *Obreros Trabajando: Lecciones Cinematográficas de Abbas Kiarostami* (2013). En él se detalla la crónica de un taller cinematográfico impartido por el célebre cineasta iraní, cuya obra está estrechamente vinculada al aprendizaje³. Las tesis de Kiarostami sobre cómo transmitir emoción con las imágenes y no con las palabras, ilustradas en el planteamiento y dinámica de los cursos, dialogan con *La hipótesis del cine* de Bergala.

b) **Sesión 2.** La pedagogía de las imágenes. Aplicando las tesis de Alain Bergala estas sesiones deben plantearse como un encuentro con la poética de las imágenes a partir de múltiples fragmentos fílmicos para reflexionar y debatir sobre ellos. Los fragmentos escogidos están directa o indirectamente vinculados con las piezas que deberán realizar los participantes del taller. Los films escogidos (*Diarios filmados* de David Perlov [1973-1983], *Walden (Diaries, notes and sketches)* de Jonas Mekas [1969], *Le filmeur* de Alain Cavalier [2005], *Beepie* [1965] y *The Long Holiday* [2000] de Johan van der Keuken, *Agatha y los lectores ilimitados* de Marguerite Duras [Agatha et les lecteurs illimités, 1981], *Sans Soleil* de Chris Marker [1983], *10 on Ten* de Abbas Kiarostami [2004] y *Des dels nostres barris. Desde nuestros barrios* del Instituto de Bellvitge [Cine en curso 2014-2015]) tienen como hilo conductor la escritura fílmica del yo (Martín Gutiérrez; 2008), donde el director del film mediante una cámara (y despojado de cualquier otro

recurso) o bien a través del *collage* y el reciclaje de films domésticos, retrata su entorno a partir de una mirada personal y singular.

Mediante el género del diario filmado, cada una de las películas sugiere distintas maneras para realizar un retrato fílmico de: un espacio, una persona y uno mismo. El objetivo de esta primera fase del taller es provocar el encuentro de los participantes con los fragmentos de estas películas, de una escritura alejada de muchos de los cánones clásicos de la narración cinematográfica. Los visionados deben utilizarse a lo largo de estas sesiones como una vía para que los participantes puedan tejer un lazo entre sus experiencias de empoderamiento y las posibles vías de expresión de éstas. Entendiendo el empoderamiento como una noción relacional y asimétrica (Fortunati, 2014), se pretende aflorar reflexiones individuales y colectivas que deriven de los visionados y establezcan un diálogo sobre las diferentes nociones de empoderamiento de acuerdo a la persona, el grupo o el contexto (Lawrence Jakobson, 2006).

El trabajo con fragmentos fílmicos, a pesar de que no reproduce la experiencia irremplazable de ver una película es una herramienta para conectar a los participantes del taller con la emoción de las imágenes (Aidelman & Colell, 2014, p. 26). Durante estas sesiones de visionado es fundamental que los participantes aprendan a identificar el porqué les produce una determinada emoción algunas de las imágenes que observan y cómo reinterpretan la realidad dichas imágenes. Para ello, se establecieron preguntas de partida muy simples que podían dinamizar la conversación: 1) ¿Cómo presenta al cineasta al personaje? 2) ¿Hay algún indicio de la relación que se establece entre el cineasta y el sujeto filmado? 3) ¿Qué tipos de planos sugieren más cercanía e intimidad? 4) ¿Cómo se percibe el ritmo en el montaje? (5) ¿Cómo interacciona la voz con la imagen? Es fundamental partir de preguntas simples que puedan recibir respuestas concretas. Es necesario crear lugares contendiados desde donde interpelar a las imágenes, dado que muchas veces pueden parecer extrañas para participantes que no han tenido otras aproximaciones al cine de autor.

- c) **Sesión 3.** Observar y retratar al “otro”. La fotografía es un arte muy útil para la iniciación a la tarea de encuadrar la realidad. Ante una hoja de contactos con múltiples imágenes muy similares, el fotógrafo debe seleccionar

aquella que exprese mejor la idea que quiere mostrar. La imagen fija facilita el proceso de “creación de un cuadro”. En esta sesión se utilizan las imágenes de algunos fotógrafos para el aprendizaje del encuadre del “otro”, tanto a personas desconocidas (Richard Kalvar [serie fotográfica de Roma 1978-1984]), populares (Eve Arnold [serie fotográfica con la actriz Joan Crawford]) o muy familiares (Elliot Erwitt [Madre e hija, 1953] y Johan van der Keuken [retratos de su esposa y su hermana presentes en el libro: *The Lucid Eye: The Photographic Work 1953-2000*, 2001]). Finalizado el debate sobre las imágenes se realiza un paso a la práctica y los participantes del taller se hacen fotografías entre ellos, tratando de singularizar a través del retrato algunos de los aspectos que han surgido a lo largo de las sesiones de trabajo en grupo.

- d) **Sesión 4.** Escuchar el mundo. Una sonidista presenta algunos ejemplos de trabajo del sonido, tanto en su rol significativo como en la utilización de la voz en off de forma personal e imaginativa: *Barry Lyndon* (Stanley Kubrick, 1975) y *En busca de los sonidos perdidos* (Ainhoa y Aitor Gametxo, 2013). Se trata de desarrollar una reflexión sobre la potencialidad del sonido para conducir la emoción.
- e) **Sesión 5.** El trabajo grupal alrededor de los proyectos individuales de cada uno de los participantes. Esta sesión se centra exclusivamente en el trabajo audiovisual de los distintos participantes. A partir de los primeros esbozos (pruebas de cámara, fotografías, notas, etc.), se realizan discusiones grupales sobre el enfoque adoptado para narrar las distintas experiencias de empoderamiento. Durante este proceso de creación los participantes están acompañados de un tutor audiovisual que les guía en las cuestiones técnicas y también de un pedagogo. Ambos ejercen de simples guías para que el participante pueda encontrar aquellas imágenes y sonidos que puedan expresar de la forma más fiel posible su vivencia con respecto al empoderamiento.
- f) **Sesión 6.** Discusión grupal (filmada) entre los participantes del taller, antes del rodaje de las piezas. La sesión es conducida por un/a especialista en el campo del empoderamiento que les ayuda a reflexionar alrededor de las decisiones que van a tomar respecto a la realización de las piezas. Esta sesión ayuda a establecer el vínculo entre las imágenes potenciales que ponen a debate y las propias experiencias de empoderamiento.

Rodaje y Edición de las piezas. Acompañados del cineasta que imparte el taller los participantes del webdoc ruedan las piezas con las cámaras facilitadas por la propia investigación o los dispositivos que tengan a su alcance. Durante el proceso de rodaje la figura del tutor funciona a modo de apoyo para dudas conceptuales y técnicas. El participante escoge el emplazamiento de cámara, el ángulo y todas las particularidades creativas de las que depende el plano.

- g) **Sesión 7.** Discusión grupal (filmada) alrededor de las piezas finalizadas. A partir de su proyección ante los distintos participantes del proyecto se emprenden una serie de discusiones para analizar e interpretar las imágenes y, a partir de ellas, reflexionar sobre temas más genéricos vinculados con el empoderamiento juvenil como: la religión, la familia, el sexo, la inmigración o el futuro.
- h) **Sesión 8.** Compartir las experiencias de empoderamiento. Proyección de las piezas finalizadas a los expertos en el ámbito del empoderamiento, representantes de la academia, las políticas de juventud y las asociaciones que trabajan con los jóvenes. Discusión grupal (filmada) alrededor de las piezas reflexionando sobre el proceso de empoderamiento experimentado por los participantes del taller, sobre el contenido de las piezas como indicadores de empoderamiento y sobre la posibilidad de trasladar estas experiencias a la sociedad. A partir de una serie de cuestiones planteadas por un especialista, los participantes se interrogan sobre el proceso de

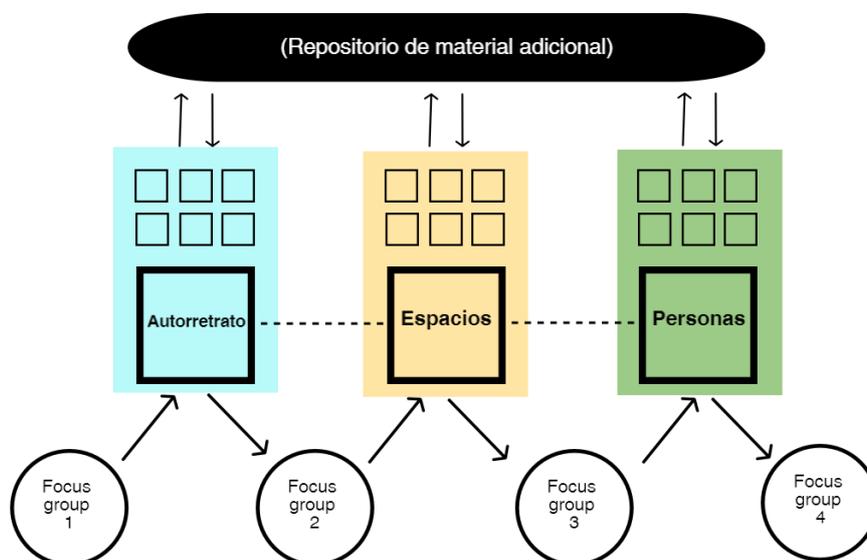
creación que ha hecho emerger la conciencia de empoderamiento.

Concluida esta última sesión, se realizaría una proyección final de las piezas con la asistencia de familiares y amigos de los participantes del webdoc HEBE – también con expertos en el ámbito de la pedagogía y las políticas de juventud-, que serviría de cierre del proceso.

2.2. Fase 2: Diseño de la arquitectura del webdoc

La estructura y diseño de navegación del webdoc HEBE responde a cuatro condiciones incluidas en el proyecto (marco) de investigación: 1) los recorridos interactivos realizados por el usuario del webdoc deben permitir la comparativa entre las distintas visiones de los participantes del taller de creación audiovisual acerca de los espacios, momentos y procesos de empoderamiento; 2) el usuario debe poder recorrer las experiencias de empoderamiento de un único participante del taller, para poder construir su relato de vida a partir del diálogo entre las piezas; 3) el usuario debe poder seguir el proceso creativo realizado a lo largo del taller a través de la posibilidad de interactuar/visionar los comentarios de los participantes sobre el proceso de aprendizaje y, finalmente, las discusiones grupales alrededor de las piezas; 4) el usuario debe poder incorporar sus propias experiencias de empoderamiento a través de imágenes filmadas con sus dispositivos móviles. La arquitectura básica de materiales del webdoc puede resumirse de la siguiente manera (ver fig. 1).

Estructura narrativa webdoc Proyecto HEBE



Este diseño responde a las dimensiones del empoderamiento *relacional* (Rusell *et al.* 2009) o *interpersonal* (Wong, 2008), en tanto que está concebido para hacer circular de manera nodal diferentes modos de empoderamiento juvenil, tanto por parte de los participantes en el documental como de los usuarios.

2.3. Fase 3: Difusión del WEBDOC-HEBE

La realización del webdoc no debe entenderse como un fin en sí mismo sino que debe ser el punto de partida para la incorporación de la ciencia ciudadana en la investigación. Por este motivo, por un lado, se establecerán una serie de estrategias de intervención en las redes sociales (twitter y facebook) para incentivar la participación de la ciudadanía en la creación audiovisual de sus propias experiencias de empoderamiento; por otro lado, se realizarán presentaciones del webdoc en distintas asociaciones y centros públicos que trabajan con la juventud (y que también están involucradas en el proyecto de investigación, como Consejo Asesor) con la finalidad de presentar la experiencia interactiva que ofrece el webdoc y así invitar a los jóvenes al diálogo y contraposición de puntos de vista sobre el empoderamiento.

3. Resultados

En esta fase final del proceso de creación del webdoc, las piezas realizadas por los participantes (consultables en: www.hebewebdoc.com) aportan un resultado relevante en cuanto a la tematización de los aspectos que plantean en los vídeos y su relación con el concepto de empoderamiento. Una primera valoración que podemos realizar del proyecto es desde una perspectiva cualitativa, tomando como centro de reflexión las piezas audiovisuales resultantes del taller. El retrato de personaje y el auto-retrato fílmico demuestran cómo la familia desempeña un rol esencial en la mayoría de participantes de la metodología HEBE. Es relevante el hecho que la joven de mayor edad sea la única que no sitúe a ningún personaje familiar en sus relatos de empoderamiento. Es evidente, pues, que tanto en las piezas como en las discusiones del focus group uno de los principales indicadores de empoderamiento que se muestran es la familia. Cabría considerar si este hecho deriva especialmente de la joven trayectoria vital de los participantes y de elementos socio-culturales propios del contexto español que sitúan a la familia en el centro de las relaciones interpersonales, de relación, desarrollo y formación. Por otra parte, la persona de referencia para el empoderamiento personal y la educación emocional de los

participantes se erige más bien como un mentor que como un ejemplo sobre el cual los jóvenes quieran edificar una trayectoria personal o profesional a semejanza. Generalmente, las piezas referidas a estas personas se presentan a modo de homenaje y agradecimiento a una formación que va más allá de la definición que se ha dado de empoderamiento. Se puede deducir, de este modo, que existe un vínculo de deuda vital entre los protagonistas de HEBE y las personas que para ellos han sido empoderadoras. No señalan, a través de los relatos, un elemento substancial que permita explicar por qué y en qué les ha empoderado. Sin embargo, sí que se entiende que hay un componente global, que no obedece a ninguna característica o momento preciso, sino que se circunscribe en el contexto de un proceso continuo de acompañamiento y presencia constante en el crecimiento personal.

También en esa línea procesual, el auto-retrato se describe generalmente como una exploración biográfica que deriva en un análisis de carácter personal e identitario. Predominan los retratos íntimos, de alta profundidad en la indagación personal de las características de los participantes a través de sus orígenes. Por ello aparecen, a menudo, imágenes de archivo de los protagonistas, recorriendo sus experiencias infantiles, contrastadas con el momento actual. Además, surge un diálogo con la propia imagen y el físico, dando a esa exploración corpórea una dimensión muy concreta de la concepción del yo, combinada con reflexiones más abstractas y globales. Esta deriva hace pensar en que el componente procesual y temporal del empoderamiento se convierte en un elemento radicalmente vertebrador a la hora de auto-interpretarse bajo el prisma del empoderamiento. De hecho, entre los indicadores trabajados en el proyecto, aparecen los procesos capacitadores como un indicio definidor del empoderamiento. La concreción del ejercicio de exploración sobre el yo ratifica que cualquier cuestionamiento sobre la capacitación personal pasa por el análisis longitudinal de múltiples momentos y la recolección de esas experiencias bajo su percepción personal.

El visionado de estas piezas de auto-retrato por parte de los participantes rompe la empatía acrítica que podría tener el relato y les permite reflexionar desde sus propias historias con una enorme distancia, a partir de una posición de otredad que posibilita un contraste revelador de las propias contradicciones de los protagonistas a la hora de reflexionar sobre ellos mismos y su empoderamiento. Finalmente, en lo que se refiere al espacio, aparecen de manera indistinta lugares de formación, de residencia, de convivencia y de desarrollo laboral y profesional. A pesar de que

está claro que los participantes no representan una muestra significativa para objetivar datos, el estudio de caso confirma una tendencia a destacar aquellos espacios institucionalizados y de carácter formal, en detrimento de los lugares ocupados por los jóvenes de manera más espontánea, no controlada o con un componente absolutamente lúdico. De manera reveladora, los espacios vuelven a posarse sobre el tiempo: los lugares elegidos son espacios que significan o han significado algo para los protagonistas, a parte de por razones emocionales, por su ubicación cronológica y su extensión y prolongación. Su pregnancia radica no sólo en el carácter capacitador del espacio, sino también en el diálogo que ese espacio ofrece con el momento presente.

Por otra parte, el indicador de lugar se relaciona de manera directa con aspectos como la libertad, el refugio, la superación, la proyección profesional o la amistad. En cualquier caso, los tres elementos explorados definen un itinerario cronológico que hace pensar, de nuevo, que el vector tiempo es substancial en la definición del empoderamiento, porque permite trazar una línea de progresión del sujeto y un diálogo de mejora y comparación con el presente. El carácter evocativo y retrospectivo que ha supuesto esta indagación personal de los participantes puede tener que ver en este hecho, pero incluso cuando el ejercicio del taller pedagógico se ha planteado en términos de proyección futura ha aparecido la experiencia del pasado como elemento esencial para reflexionar sobre el empoderamiento personal.

4. Discusión y conclusiones

Como hemos apuntado con anterioridad, los resultados de este **estudio de caso** no pueden concretarse de manera definitiva en este artículo debido a que se encuentra en su fase final de implementación en la web. En cualquier caso, sí que podemos apuntar que el reciente formato audiovisual del webdoc, todavía en fase de desarrollo y experimentación debido a su juventud, permite una articulación colectiva de los relatos individuales de empoderamiento que aún lo íntimo y personal con experiencias universales de los usuarios.

En ese sentido, el proyecto augura un valor destacable en tres vertientes. La primera de ellas hace referencia a la concreción del concepto de empoderamiento juvenil a partir del razonamiento meramente empírico de los participantes en el documental web. A él le acompañarán las acepciones de diversos expertos, como contraste o compleción a lo expresado por los protagonistas del documental.

En su segunda vertiente, el proyecto reflejará diferentes procesos de empoderamiento juvenil, que podrán explorarse como estudio de caso para concretar todo aquello que refiere al ámbito estudiado. La participación ciudadana, a través de la intervención en el *webdoc*, sobre dicho estudio se establecerá como un mecanismo para ahondar en el término de manera colectiva y bajo una aproximación absolutamente experiencial.

Finalmente, el proceso que lleva al documental, con las sesiones de preparación, seguimiento y grabación, devendrá un mecanismo de empoderamiento en sí mismo, de modo que la experiencia podrá entenderse como una metodología escalable y/o replicable para trabajar modelos aplicativos de empoderamiento en otro contexto.

Más allá de estos resultados previsibles, el proyecto quiere ahondar en fórmulas reproducibles para la aplicación de políticas de empoderamiento juvenil. A través del taller participativo propuesto, en el marco del *Proyecto-HEBE*, propone metodologías para la toma de conciencia del desarrollo personal entre los jóvenes y, al mismo tiempo, para la adquisición de una mayor capacitación intelectual y emocional a través del trabajo individual y colectivo del lenguaje y las artes visuales.

Se plantea, como alternativa de mejora, la introducción de otros ejercicios de exploración por parte de los participantes, los cuales puedan contribuir a definir con más concreción el concepto de empoderamiento. El resultado de las piezas audiovisuales realizadas por los jóvenes se asume generalmente desde una perspectiva esencialmente poética, incluso metafórica. Quizá el ejercicio de concreción que sí se ofrece en los focus group debería desarrollarse a la hora de ejecutar determinadas piezas o completar la abstracción de los vídeos producidos por los participantes con datos más concretos referidos al término que aquí se invoca.

Referencias bibliográficas

- Aidelman, N., & Colell, L. (2014). Elogio del amor. Cine en curso. *Cinema Comparat/ive Cinema*. vol. 2, n. 5, 24-30.
- Bergala, A. (2007). *La hipótesis del cine. Pequeño tratado sobre la transmisión del cine*. Barcelona: Laertes.
- Bergala, A. (2014). Compartir los gestos de creación. *Cinema Comparat/ive Cinema*. vol. 2, n. 5, 12-17.
- Betancor, M. (2011). "Empoderamiento: ¿una alternativa emancipatoria? Reflexiones para una aproximación crítica a la noción de empoderamiento". *Revista Margen* 61.
- Casacuberta, D. (2009). *Creación colectiva. En internet el creador es el público*. Barcelona: Gedisa. Català, J. M. (2010). La necesaria impureza del nuevo documental. *Líbero*, vol. 13, n. 25. Brasil: Sao Paulo, 45-56.
- Cohen, A.E. (2016). *Investigación evaluativa para el diseño de una propuesta de intervención en edu-comunicación para la ciudadanía activa: análisis de los proyectos La Cruilla Comuna y Desmuntamites*. Barcelona: Tesis doctoral dirigida por la Dra. Mónica Figueras y presentada en la UPF.
- Comolli, J. (2007). *Ver y poder. La inocencia perdida: cine, televisión, ficción, documental*. Buenos Aires: Nueva Librería.
- Delgado, M. (2015). *Urban Youth and Photovoice*. Oxford: Oxford University Press.
- Finholdt, N., Michael, Y., & Davis, M. (2010). Photovoice engages rural youth in childhood obesity prevention. *Public Health Nursing*, vol. 28, 186-192.
- Fortunati, L. (2014). Media Between Power and Empowerment: Can We Resolve This Dilemma? *The Information Society*. 30 (3), 169-183.
- Foster-Fishman, P., Law, K., Lichty, L., & Aoun, C. (2010). Youth ReACT for social change: A method for youth participatory action research. *Journal of Community Psychology*, vol. 46, 67-83.
- Gifreu, A. (2014). *El documental interactivo como nuevo género audiovisual. Evolución, caracterización y perspectivas de desarrollo*. Barcelona: UOC Press.
- Haynes, K., & Tanner, T. (2013). Empowering young people and strengthening resilience: youth-centred participatory video as a tool for climate change adaptation and disaster risk reduction. *Children's Geographies*, vol. 13, 357-371. DOI: 10.1080/14733285.2013.848599.
- Irwin, A. (1995). *Citizen science. A Study of People, Expertise and Sustainable Development*. Nueva York: Routledge.
- Ito, M. et al. (2010) *Hanging Out, Messing Around, and Geeking Out. Kids Living and Learning with New Media*. Cambridge (Massachusetts): The MIT Press.
- Jenkins, H. (1992). *Textual Poachers. Television Fans & Participatory Culture*. Nueva York: Routledge.
- Jenkins, H., Ito, M., & boyd, d. (2016). *Participatory Culture in a Networked Era*. Malden (USA): Polity Press.
- Langlois, H. (1986). *Henri Langlois. Trois cent ans de cinéma. Écrits*. París: Cahiers du cinéma, Cinémathèque Française, FEMIS, pp. 96-99.
- Lawrencejacobson, A. R. (2006). Intergenerational Community Action and Youth Empowerment. *Journal of Intergenerational Relationships*, 4 (1), 137-147.
- Lloret, N., & Canet, F. (2008) Nuevos escenarios, nuevas formas de expresión narrativa: La Web 2.0 y el lenguaje audiovisual. *Hipertext.net*, 6. En <http://www.hipertext.net> Última consulta: 26 de febrero de 2017.
- Nichols, B. (1991). *La representación de la realidad. Cuestiones y conceptos sobre el documental*, Barcelona, Paidós.
- Martin Gutiérrez, G. (Coord.) (2008). *Cineastas frente al espejo*, Madrid: T&B Editores, pp. 35-52.
- Ohmer, M., & Owens, J. (2013). Using Photovoice to Empower Youth and Adults to Prevent Crime. *Journal of Community Practice*, v. 21, issue 4, 410-433.
- Pritzker, S., LaChapelle, A., & Tatum, J. (2012). *Urban Youth and Photovoice: Visual Ethnography in Action*. Oxford: Oxford University Press.
- Reips, U., & Bosnjak, M. (2011). *Dimensions of Internet Science*. Lengerich (Alemania): Pabst Science Publishers.
- Reflect-Action (2009). *Reflect*. Recuperado de <http://www.reflect-action.org/es/home> Última consulta: 26 de febrero de 2017.
- Reza, M. (2013). *Obreros Trabajando: Lecciones Cinematográficas de Abbas Kiarostami*. Mhughes Press.
- Russell, S. T., Muraco, A., Subramaniam, A., & Laub, C. (2009). Youth empowerment and high school gay-straight alliances. *Journal of youth and adolescence*, 38, 891-903. doi:10.1007/s10964-008-9382-8
- Scolari, C. A. (2013). *Narrativas Transmedia: cuando todos los medios cuentan*. Barcelona: Deusto Ediciones.
- Sora, C. (2015). Etapas, factores de transformación y modelo de análisis del nuevo audiovisual interactivo online. *El profesional de la información*, 24 (4), 424-431. doi: 10.3145/epi.2015.jul.09
- Soler, P, Trilla, J., Úcar, X., & Jiménez-Morales, M. (2017). La construcción de un modelo pedagógico del empoderamiento juvenil: espacios, momentos y procesos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, vol. 30.
- Strack, R., Magill, C., & McDonagh, K. (2004). Engaging youth through Photovoice. *Health Promotion Practice*, vol. 5, 49-58.
- Streng, J.M., Rhodes, S., Ayala, G., Eng, E., Arceo, R. & Phipps, S. (2004). *Realidad Latina: Latino adolescents, their school, and a university use Photovoice to examine and address the influence of immigration*. *Journal of Interprofessional Care*, 18 (4), 403-415.

- Tromp, M. (2007). *A system of empowerment indicators for a corporate work environment*. Johannesburg: University of Johannesburg. En <http://152.106.6.200/handle/10210/737>. Última consulta: 26 de febrero de 2017.
- Van der Keuken, J. (2001). *The Lucid Eye: The Photographic Work 1953-2000*. Amsterdam: De Verbeelding.
- Wagg, H. (2004). Empowering Youth With Radio Power: "Anything Goes" on CKUT Campus-Community Radio. *Journal of Radio Studies*, vol. 11:2, 268-276. doi: 10.1207/s15506843jrs1102_11.
- Wang, C., & Burris, M.A. (1997). Photovoice. Concept, methodology, and use for participatory needs assessment. *Health Education & Behavior*, 24, 369-387.
- Wang, C. (2006). Youth participation in photovoice as a strategy for community change. *Journal of Community Practice*, 14 (1-2), 147-161. doi:10.1300/J125v14n01_09.
- Wang, C., Morrel-Samuels, S., Hutchison, P. M., Bell, L. & Pestrong, R. M. (2004). Flint Photovoice: Community building among youths, adults, and policymakers. *American Journal of Public Health*, vol. 94, 911-913.
- Wilson, N., Dasho, S., Martin, A., Wallerstein, N., Wang, C., & Minkler, M. (2007) Engaging young adolescents in social action through Photovoice: The Youth Empowerment Strategies (YES!) Project. *Journal of Early Adolescence*, vol. 27, 241-261.
- Wong, N. (2008). *A participatory youth empowerment model and qualitative analysis of student voices on power and violence prevention. A dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy (Health Behavior and Health Education)*. Michigan: University of Michigan. Retrieved from <http://googl/yZLBrw>. Last visit: 26th February 2017.

Notas

- ¹ Para tener más información sobre el proyecto de Cine en Curso recomendamos consultar: <http://www.abaoaqu.org/es> [última consulta 26 de febrero de 2017].
- ² Para tener más información sobre el proyecto *YouthME* recomendamos consultar: <http://youthme.eu/> [última consulta 26 de febrero de 2017].
- ³ El hecho de que Kiarostami inicie su andadura cinematográfica en 1970 en el "Centro para el Desarrollo Intelectual de Niños y Adolescentes" (conocido como "Kanun") es fundamental para comprender el didactismo que emana de la mayor parte de su obra. Dicha institución no sólo se convierte, para él, en un reducto de libertad creativa dentro del contexto político de Irán, sino que además le permite explorar las posibilidades del medio cinematográfico al que se acerca por primera vez. Antes había trabajado en el campo de la publicidad y el diseño gráfico, pero nunca en el del cine. Su azarosa e inesperada entrada en el Kanun significa un doble proceso de aprendizaje: el de la persona autodidacta que aprende el cine a través de hacer cine y el de los niños, protagonistas de la mayoría de sus trabajos, que aprenden a través del cine y de su participación en él como principales actores. Este trabajo en el seno de la Institución no debe entenderse exclusivamente como la realización de cine para niños, sino más bien en una puesta en marcha de una "educación para mirar el mundo" que será el eje central de su obra.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Salvadó, A., Jiménez-Morales, M., & Sourdis, C. (2017). El género del documental interactivo como experiencia artística-creativa de empoderamiento juvenil: el caso del Webdoc Hebe. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 30, 95-109. DOI: 10.7179/PSRI_2017.30.07.

DIRECCIÓN COMPLETA DE LOS AUTORES

Alan Salvadó: Universitat Pompeu Fabra, Carrer Roc Boronat, 138, 08018-Barcelona.
alan.salvado@upf.edu

Manel Jiménez: Universitat Pompeu Fabra, Carrer Roc Boronat, 138, 08018-Barcelona.
manel.jimenez@upf.edu

Carolina Sourdis: Universitat Pompeu Fabra, Carrer Roc Boronat, 138, 08018-Barcelona.
csourdisa@gmail.com

PERFIL ACADÉMICO

Alan Salvadó: Profesor de la Universitat Pompeu Fabra en el Departamento de Comunicación y miembro del Grupo de Investigación CINEMA cuya principal línea de trabajo son las nuevas tendencias del cine europeo contemporáneo. Su tesis y sus principales líneas de investigación giran alrededor de las representaciones del paisaje en el cine. Actualmente es colaborador del Grupo de investigación CRECI de la Université de Paris III, Sorbonne Nouvelle, y coordinador del Máster Internacional en Estudios Cinematográficos organizado en colaboración con distintas universidades europeas.

Manel Jiménez: Licenciado en Comunicación audiovisual por la Universitat Pompeu Fabra y en Teoría de la literatura y Literatura comparada por la Universitat de Barcelona. Doctorado en Comunicación social por la Universitat Pompeu Fabra. Ha sido guionista, productor y realizador de varios proyectos audiovisuales, así como de programas culturales (Via Digital, Ona Catalana, Ràdio Barcelona/La SER). Contribuye, desde el ensayo y la crítica, en varias publicaciones y editoriales. Ha contribuido en varios estudios a nivel individual y dentro de los grupos de investigación en comunicación UNICA y CINEMA. Cuenta con tres estancias de investigación (University of Oxford, University of California Los Angeles y British Film Institute) y ha impartido docencia en diversas universidades alemanas.

Carolina Sourdis: Realizadora e investigadora audiovisual formada en Bogotá y Barcelona. Sus trabajos audiovisuales han sido exhibidos en festivales internacionales en España, Colombia e Irán. Como investigadora ha trabajado sobre el montaje y las prácticas del *found footage* apoyada por el Ministerio de Cultura de Colombia. Es investigadora predoctoral en el departamento de comunicación de la Universitat Pompeu Fabra. Sus líneas de investigación son las derivas ensayísticas en el cine europeo y los puntos de convergencia entre práctica y teoría cinematográfica.

LAS ARTES ESCÉNICAS Y EL EMPODERAMIENTO DE JÓVENES DISCAPACITADOS

THE PERFORMING ARTS AND EMPOWERMENT OF YOUTH WITH DISABILITIES

ARTES CÊNICAS E O EMPODERAMENTO DOS JOVENS COM DEFICIÊNCIA

Melvin DELGADO* & Denise HUMM-DELGADO**

*Boston University School of Social Work, **Simmons School of Social Work

Fecha de recepción del artículo: 06.III.2017
Fecha de revisión del artículo: 15.III.2017
Fecha de aceptación final: 12.IV.2017

PALABRAS CLAVES:

empoderamiento
juventud
discapacidad
autores de artes
escénicas

RESUMEN: El campo de la práctica juvenil ha avanzado a pasos agigantados aumentando su ámbito de actuación y posibilitando que grupos de jóvenes que previamente han sido considerados marginados hayan podido lograr una misión transformadora, con el empoderamiento jugando un papel primordial en ella. Sin embargo, si nos referimos a jóvenes con discapacidades, ya sean evidentes o invisibles, dicho campo no ha alcanzado su potencial de empoderamiento y transformación. Este fracaso ha sido reconocido de manera progresiva y se pueden encontrar notables esfuerzos para rectificar esta situación, aunque no sin encontrar desafíos significativos tanto conceptuales como de investigación. En Estados Unidos, así como de manera internacional, la inclusión es un objetivo perseguido tanto por los defensores de las personas con discapacidades como por ellas mismas, incluyendo los jóvenes discapacitados. Es además considerada un prerrequisito básico del empoderamiento, otro de los objetivos de los jóvenes discapacitados. Gracias al acceso a los beneficios de la sociedad, posibilidades y relaciones que la inclusión ofrece, la gente encuentra menos barreras a la hora de conseguir su empoderamiento. Para los jóvenes discapacitados, las artes escénicas, definidas aquí como la actuación, la música o la danza interpretada ante un público, pueden ser un medio importante para la inclusión y el empoderamiento. También es fundamental la consideración del constructo de interseccionalidad en relación con la inclusión de jóvenes discapacitados en las artes escénicas. Este texto analiza cómo el empoderamiento puede aplicarse a jóvenes discapacitados, incluyendo aquellos que son marginados en función de su raza, etnia, género, identidad o expresión sexual o clase socioeconómica además de por su discapacidad. Las artes escénicas se utilizan aquí para ilustrar que los jóvenes discapacitados pueden conseguir su participación, inclusión y empoderamiento.

CONTACTAR CON LOS AUTORES: Melvin Delgado: Boston University School of Social Work. 264 Bay State Road. Boston, MA. 02215, USA. delgado@bu.edu.

<p>KEY WORDS: empowerment youth disabilities performing arts authors</p>	<p>ABSTRACT: The field of youth practice has made tremendous strides in expanding its scope and reaching previously underserved youth groups in seeking to achieve its transformative mission, with empowerment playing a critical role in its universal appeal. However, the field has not achieved its potential for empowerment and transformation in reaching youth with both visible and invisible disabilities. This failure has increasingly been recognized, and notable efforts to rectify this situation can be found in the field, although not without encountering significant conceptual and research challenges. In the United States and internationally, inclusion is generally a goal for advocates and self-advocates for people with disabilities, including for youth with disabilities. It is a basic prerequisite for empowerment, another advocacy goal for youth with disabilities. With the access to the benefits of society, choices, and relationships inclusion brings, people have fewer barriers to empowering themselves. For youth with disabilities, the performing arts, defined here as acting, music, or dance performed before an audience, can be an avenue for both inclusion and empowerment. The construct of intersectionality is critical, too, to consider regarding the inclusion of youth with disabilities in the performing arts. This manuscript explores how empowerment can be applied to youth with disabilities, including those who are marginalized because of their race/ethnicity, gender, sexual identity or gender expression, or socio-economic class as well as their disabilities. The performing arts is used to illustrate one way participation, inclusion, and empowerment can be achieved with youth with disabilities.</p>
<p>PALAVRAS-CHAVE: empoderamento juventude deficiência autores das artes cênicas</p>	<p>RESUMO: O campo de prática juvenil tem realizado grandes progressos para aumentar o seu alcance e grupos de jovens, permitindo que tenham sido consideradas anteriormente como capazes de alcançar uma missão transformadora, o empoderamento desempenha um papel fundamental nessa missão. No entanto, se nos referirmos aos jovens com deficiência, está obvio, que o campo ainda não atingiu o seu potencial de empoderamento e transformação. Este fracasso tem sido reconhecido gradualmente e pode ser encontrado esforços notáveis para corrigir esta situação, embora não sem encontrar desafios significativos tanto conceitual e de investigação. Nos Estados Unidos, como a nível internacional, a inclusão é um objetivo perseguido tanto pelos defensores das pessoas com deficiência como a si mesmos, incluindo jovens com deficiência. Também é considerado um pré-requisito básico do empoderamento outro objetivo dos jovens com deficiência. Com acesso aos benefícios da sociedade, as possibilidades e as relações que a inclusão oferece, as pessoas encontram menos barreiras para atingir seu empoderamento. Para os jovens com deficiência, artes cênicas, defini aqui, como a atuação, o uso da música ou dança executadas ante ao público como um meio importante para a inclusão e empoderamento. É também considerado a crítica da construção da interseccionalidade sobre a inclusão de jovens com deficiência nas artes cênicas. Este texto discute como o empoderamento pode ser aplicado as jovens com deficiência, incluindo aqueles que são marginalizados com base na raça, etnia, gênero, identidade, opção sexual ou classe socioeconômica, além de sua deficiência. Artes cênicas são usadas aqui para ilustrar que os jovens com deficiências podem conseguir sua participação, inclusão e empoderamento.</p>

1. Introducción

El campo de la práctica con jóvenes, el desarrollo juvenil o la Pedagogía Social, algunos de los términos más populares para referirnos al trabajo con jóvenes, ha sido objeto de considerable atención durante las últimas dos décadas, además de testigo de una creciente tendencia a proponer programas de todo tipo destinados a grupos marginales, incluyendo programas sobre artes escénicas (Banks, 2010; Beck & Purcell, 2010 por Delgado, en imprenta; Úcar, 2013). Dicho aumento ha supuesto la necesidad por parte de la comunidad científica y de los profesionales de examinar críticamente las creencias firmemente mantenidas y los valores de la justicia social que guían esas intervenciones, incluyendo la convicción fundamental de que la juventud en general, independientemente de sus capacidades, debería de participar significativamente y por lo tanto ser incluida en las artes escénicas. La inclusión es esencial para vencer la marginación y

ayudar a la juventud con su empoderamiento, incluyendo jóvenes discapacitados, que de manera general se encuentran excluidos. Aunque existen muchos ejemplos notables de plena integración de jóvenes discapacitados en las artes escénicas, aún queda mucho por hacer a mayor escala.

Gracias al acceso a los beneficios de la sociedad, posibilidades y relaciones que la inclusión ofrece, la gente encuentra menos barreras a la hora de conseguir su empoderamiento. Para los jóvenes discapacitados, las artes escénicas, definidas aquí como la actuación, la música o la danza interpretada ante un público, puede ser un medio importante para la inclusión y el empoderamiento.

Para conceptualizar el papel que las artes escénicas pueden jugar a la hora de ayudar a los jóvenes discapacitados a ser aceptados por sus compañeros y de procurar el empoderamiento, es importante analizar qué significa empoderamiento en general, además de investigar ejemplos. También es importante no pensar en los jóvenes

discapacitados como en unidimensionales, porque no deberían definirse sólo por su discapacidad; el compromiso para con ellos ha de considerar sus identidades holísticamente. Por lo tanto, deberían de ser apreciados en los distintos aspectos de sus experiencias únicas y personales, teniendo en cuenta factores como su raza, género, orientación o expresión sexual, y otras características, a través de lo que se denomina interseccionalidad.

Es importante analizar el valor de la inclusión de los jóvenes discapacitados en las artes escénicas en sus numerosos aspectos. La juventud debería de involucrarse en la realización de actividades de artes escénicas, y por ello deberían de tenerse en consideración las posibles maneras de hacerlo con éxito. Por último, en función del objetivo de la inclusión en la comunidad y en la sociedad, la importancia de las relaciones en el empoderamiento y el compromiso con las artes escénicas también deberían ser objeto de investigación.

2. Empoderamiento

Se puede decir que es uno de los valores fundamentales más apreciados al que se suscribe este campo de la práctica con jóvenes, y por motivos de peso. El empoderamiento ha existido en Estados Unidos desde los años 70, y su evolución desde entonces ha demostrado su importancia para el compromiso con grupos marginales de todos los ámbitos. Sin embargo, su aplicación con jóvenes discapacitados ha sufrido una falta de programación y de atención por parte del ámbito escolar (Anaby *et al.*, 2013; Bedell *et al.*, 2013; King, Rigby & Batorowicz, 2013), además del de la investigación (Aldana, Richards-Schuster & Checkoway, 2010; Greeley & Washington, 2015).

A pesar de que buscar el origen de cualquier constructo supone un desafío, el del empoderamiento puede rastrearse hasta un libro publicado hace cuarenta años titulado *Black empowerment: Social work with Oppressed Communities* y escrito por una trabajadora social, Barbara Solomon (1976). Su aplicación inicial, como indica su título, se centraba en afroamericanos de Estados Unidos y en el papel de la profesión del trabajo social a la hora de fomentar el empoderamiento de su comunidad mediante “un proceso por el cual el trabajador social se involucra en una serie de actividades que tienen por objetivo reducir la imagen de incapacidad creada a raíz de valoraciones negativas basadas en la pertenencia a un grupo estigmatizado” (p. 19). Se trata de un constructo que ha evolucionado continuamente desde entonces, tanto dentro del trabajo social como de otras disciplinas, y que encontró amplia aceptación en todo el estrato social, con especial énfasis entre

los grupos marginados, incluyendo a los jóvenes. Un debate reciente sobre trabajo social (DuBois & Miley, 2014) afirma lo siguiente:

El empoderamiento dispone simultáneamente de dos dimensiones, la personal y la política, llegando a significar tanto la transformación de uno mismo como la reforma de las condiciones socioeconómicas y políticas de opresión. El empoderamiento personal tiene por consecuencia un crecimiento individual y una autoestima más alta. El empoderamiento interpersonal consiste en la modificación de las relaciones que causan opresión y daño a los individuos. El empoderamiento político es resultado de la acción colectiva contra la opresión. El empoderamiento implica el desarrollo de una interpretación cívica sobre la naturaleza de la opresión y las contradicciones de las convenciones sociales, económicas y políticas de la sociedad (p. 22).

El amplio espectro del empoderamiento, sin embargo, hace difícil su definición completa y definitiva, sobre todo cuando es aplicado a los jóvenes, independientemente de sus capacidades.

Además de con el trabajo social,

El empoderamiento es un constructo compatible con muchas disciplinas: desarrollo comunitario, psicología, educación, economía, estudios sobre movimientos sociales y organizaciones. Revisiones bibliográficas sobre recientes artículos cuyo objetivo es el empoderamiento a través de varias disciplinas prácticas y escolares han demostrado que no hay una definición clara del concepto (Mbae, Mukulu & Kihoro, 2016, p. 120).

Por lo tanto, el empoderamiento necesita una interpretación contextual para llegar a comprender y delimitar sus manifestaciones. No obstante, el proceso de nombrar un fenómeno social es el paso fundamental para llegar a comprender de qué hablamos en las ciencias sociales (Callina *et al.*, 2015).

El empoderamiento puede ser valor, objetivo, proceso y resultado, y es esencial para prácticamente todas las formas de la práctica con jóvenes, incluyendo las artes escénicas (Henderson, Biscocho & Gerstein, 2016; Kupperts, 2013; Morrel-Samuels *et al.*, 2015; Traves, Harré & Overall, 2012; Wartemann, Sağlam & McAvoy, 2015; Wernick, Kulick & Woodford, 2014; Wijnendaele, 2014). El empoderamiento puede ser conceptualizado como una estrategia de autogestión para actuar en representación de uno mismo, o en representación de otra persona (Kwon, 2013, p. 5). Se identifican un cierto número de valores y constructos fundamentales en este campo que ilustran su profundidad y la importancia de la justicia social (Delgado, 2017; Liljenquist *et al.*, 2016). Se puede

decir que el empoderamiento juvenil no es posible sin la aceptación de la justicia y del cambio social (Delgado, 2016; Tolbert *et al.*, 2016). Para ser efectivo, sin embargo, también debe de buscar el cambio de las circunstancias socioecológicas, un cambio que propicie el empoderamiento y la respuesta a la opresión sobre los marginados, entre ellos, también los jóvenes (Russell *et al.*, 2009).

El empoderamiento implica la voluntad por parte de la gente y de las comunidades de utilizar su poder para obtener aquello a lo que tienen derecho dentro de la sociedad y a través de sus propias acciones, no por la generosidad de los que dominan los recursos de la sociedad. Es un valor y una forma de práctica que no consistía únicamente aumentar la voluntad en la vida cotidiana, sino que tenía una misión más ambiciosa, centrar su objetivo en la opresión y en la utilización de la movilización colectiva:

“El concepto de empoderamiento se ha vulgarizado, llegando a referirse a mejoras puntuales en el funcionamiento individual, fomentando de esta forma el trabajo social además de los cuidados de enfermería, la medicina de rehabilitación y otros campos para reivindicar que buscan el cambio político y social pero ocupándose únicamente de las tareas diarias sin medir realmente los resultados de empoderamiento. Las mejoras en las actividades de la vida diaria, en la socialización, en las estrategias de afrontamiento psicológicas y en la rehabilitación física no son precisamente lo que Freire, Fanon, King, Friedan y sus contemporáneos tenían en mente cuando exigían el empoderamiento de la gente” (Epstein, 2013, p. 72).

Este constructo tiene el potencial de crear cambios radicales en las actitudes sociales y en los comportamientos que pueden motivar modificaciones significativas en la sociedad en general y no sólo en los comportamientos diarios individuales (que sin embargo pueden ser muy perjudiciales para los jóvenes discapacitados).

El empoderamiento juvenil ha sido objeto de un gran interés por parte de los investigadores originando numerosos estudios. Uno de los más recientes, escrito por Úcar Martínez *et al.* (2016), emprendió un análisis extensivo de la bibliografía sobre juventud y empoderamiento publicada en un periodo de 15 años. Encontró 297 referencias que determinaron que el constructo necesita ser matizado para tomar en consideración los grupos de edad, identificando seis dimensiones principales asociadas con el empoderamiento juvenil, a saber: (1) dimensión de crecimiento y bienestar; (2) relacional; (3) educativa; (4) política; (5) transformativa; y (6) emancipadora. Los autores concluyeron en relación al empoderamiento juvenil que:

Nuestro trabajo revela la unanimidad existente en la mayoría de autores sobre la actual perspectiva ambigua e imprecisa de la naturaleza del concepto, sobre la causa de su versátil uso en las distintas disciplinas en las que aparece y sobre la cantidad de maneras en las que puede aplicarse. También existe unanimidad en la afirmación de que el empoderamiento está vinculado con el cambio y la transformación en la gente, grupos y comunidades, y con el cambio de una situación de falta de poder a una en la que estos tres elementos ganan control sobre sus vidas. Los tres conceptos que con mayor frecuencia se vinculan al empoderamiento en las investigaciones analizadas son poder, participación y educación. Ya sea proceso o resultado, el empoderamiento es siempre el efecto o la consecuencia de una interacción, en mayor o menor medida negociada entre la capacidad para la acción de una persona, grupo o comunidad y las opciones dadas por el entorno físico y sociocultural adonde sus vidas son dirigidas. Comparado con el empoderamiento *per se*, el empoderamiento juvenil es relativamente inespecífico, lo que sugiere la necesidad de un análisis más profundo sobre cómo se produce el empoderamiento juvenil, estudio que debería ser mucho más detallado y comparativo (p. 9).

Estos autores recomiendan claramente la necesidad de que se desarrolle entre los investigadores un mayor interés en el empoderamiento juvenil.

French (2015) analiza la documentación sobre teorías y modelos de empoderamiento juvenil e identifica cinco temas esenciales para crear una interpretación completa de programas de empoderamiento juvenil: (1) una distribución de poder entre jóvenes y adultos; (2) una orientación centrada en el individuo y la comunidad; (3) un entorno de apoyo seguro; (4) una colaboración entre compañeros; y (5) una oportunidad de provocar la reflexión. Como el lector puede sin duda conjeturar basándose en estos dos análisis de la bibliografía, el empoderamiento juvenil comparte similitudes con otros esfuerzos de empoderamiento centrados en otros grupos, pero también diferentes dimensiones cuando se compara con el empoderamiento para adultos, destacando sus desafíos y recompensas específicos.

El objetivo del empoderamiento es ayudar a los jóvenes a desafiar la marginación y opresión que sufren; por extensión, también a jóvenes con discapacidades. La manera en la que el empoderamiento se integra en los objetivos de las prácticas con jóvenes depende de numerosos planteamientos, entre los que se incluye el uso de las artes escénicas, donde los jóvenes discapacitados han podido encontrar un salvoconducto. Este campo ilustra lo que es posible cuando se apuesta por el

valor de la integración y existe voluntad para ser flexible en la programación.

El concepto de praxis de Freire es relevante para el empoderamiento juvenil con discapacitados en las artes escénicas. Se trata de un constructo que ciertamente no es ajeno a los profesionales e investigadores que abogan por la justicia social, por el empoderamiento y por los grupos marginales, tales como los jóvenes discapacitados y otros, como los de personas de color (Anderson, De Cosson & McIntosh, 2015; Cammarota, 2016; Lorenzo *et al.*, 2015; Shiu *et al.*, 2015). Este constructo ofrece una dimensión importante a cualquier programa que incluya jóvenes discapacitados debido al estigma asociado a la misma (Stock, 2016).

El teatro, particularmente cuando incorpora y fomenta activamente improvisación, puede ser un método efectivo de provocar participación y empoderamiento para jóvenes discapacitados (Lobman, 2015; Pomeroy, 2016). La justicia social y el arte dramático, por ejemplo, tienen una larga y distinguida trayectoria que trae a la palestra esta forma de arte como medio para el empoderamiento para aquellos marginados a raíz de su edad, entorno o capacidad física e intelectual (Freebody & Finneran, 2015).

Se ha corroborado que jóvenes con distintos tipos de discapacidad se han visto beneficiados por la práctica de actividades musicales como el canto, pues los ayuda a conseguir habilidades sociales valiosas (Vaiouli, Grimmet & Ruich, 2015). O'Neill (2015) y Nilsson (2015), por ejemplo, ven la música como un mecanismo o un vehículo útil para conseguir el empoderamiento juvenil. Ha adquirido mayor importancia al ser aplicada a grupos de jóvenes altamente marginados, como aquellos con discapacidades.

Es importante darse cuenta de que existe una estrecha relación entre empoderamiento y compromiso en el pensamiento creativo (Lumsden, 2016), que es base del desarrollo y autoexpresión de la juventud. El empoderamiento juvenil también está estrechamente vinculado con el liderazgo (Moore, 2016), otra de las habilidades más valiosas para la juventud en general. Sin embargo, las experiencias de los jóvenes discapacitados en la participación en actividades comunitarias son muy limitadas, lo que reduce sus oportunidades para la experiencia de procesos de empoderamiento asociados con un compromiso significativo (Law *et al.*, 2015; Lee, 2015; Murphy & McFerran, 2016; Willis *et al.*, 2016). Los jóvenes discapacitados pueden no obstante encontrar en las artes escénicas una actividad o mecanismo de empoderamiento a través del cual compartir sus voces (narrativas) fuera de su mundo más inmediato, lo

que supone un elemento esencial del viaje o proceso de empoderamiento (Young-Mason, 2015).

Los programas de aprendizaje y servicio pueden usarse como proyectos de artes creativas para empoderar a jóvenes discapacitados a la vez que "contribuyen" con sus comunidades (Alexander, 2015; Delgado, 2016). Los proyectos de servicio comunitario iniciados por estos jóvenes pueden darles la confianza para actuar en obras, bailes y actuaciones musicales en la comunidad (Lorenzo *et al.*, 2015). Estos proyectos no sólo benefician a las comunidades sino que también dan a la juventud una oportunidad de aprender la puesta en escena de las actuaciones fuera de las escuelas y de las organizaciones de jóvenes, investigando temas de importancia en sus comunidades y haciendo que participen con el público que representa a la gente con la que interactúan a diario, pero en un contexto diferente, por ejemplo.

Huebner (1998) identificó hace casi veinte años tres caminos a través de los cuales se puede desarrollar el empoderamiento juvenil: (1) a través del intercambio abierto de información (la información es poder); (2) creando autonomía realista a través de la que ejercitan voluntad social; y (3) mediante personal que ejercita su rol de manera colaborativa y participativa. Cada perspectiva proporciona al personal maneras de aumentar y comprometerse con la voluntad social de los jóvenes discapacitados.

Porque la praxis es la mejor manera de abordar el contexto en el que se vive, la actuación en ese contexto, por consiguiente, y la reflexión profunda sobre esa acción y las fuerzas que uno ha encontrado en esa actividad, pueden resultar en una experiencia transformadora (Elam, 2001). La reflexión sobre las fuerzas sociales más allá de uno mismo contextualiza la discapacidad como amplia y socialmente construida. Los jóvenes pueden entender que existan fuerzas sociales significativas que les impidan activamente conseguir su potencial. La toma de conciencia y la acción social relacionadas con la justicia social pueden promocionarse a través de la intervención de energías creativas y reflexión inherente en las artes escénicas. De hecho, en el Movimiento por los Derechos de las Personas con Discapacidad en Estados Unidos, algunos activistas se comprometieron con las artes escénicas y en sus actuaciones reconocieron y mostraron la conexión entre el activismo y las artes (Golfus & Sampson, 1994).

Es apropiado terminar esta sección discutiendo la importancia de la confianza y de las relaciones. El empoderamiento es simplemente imposible sin relaciones basadas en mutua confianza, un elemento clave encontrado en relaciones significativas como las existentes con amigos

o mentores (Delgado, 2017; Ross *et al.*, 2016). El compromiso significativo y el empoderamiento encajan perfectamente, y uno no es posible sin el otro (Jupp, 2007). Wooster (2009) aborda específicamente la importancia de definir lo que significa “inclusión” en las artes escénicas, y presenta el estudio de caso del teatro *Odyssey*, un grupo de intérpretes con y sin discapacidad que muestra cómo las artes escénicas participan de un alto valor artístico y social, a la vez que prestan atención al empoderamiento y al liderazgo.

Segal (2011) introduce el concepto de empatía social y una aceptación de la justicia social como una manifestación humanística que se traduce en un noble propósito. El empoderamiento juvenil es imposible sin la empatía social y las conexiones sociales, dos elementos que son esenciales a la hora de convertirlos en miembros que contribuyan en la comunidad y en la sociedad (Modirzadeh, 2013; Stanton-Salazar, 2011; Wagaman, 2011).

3. Interseccionalidad

Los jóvenes discapacitados se enfrentan a sesgos y estereotipos que les impiden alcanzar su potencial (Carter, Brock & Trainor, 2014; Gorter *et al.*, 2014). Estos obstáculos se deben en mayor medida a los prejuicios relativos a sus intereses y capacidades. Sin embargo, a menudo pasamos por alto el poder de la resiliencia, que es un constructo que rara vez se ha visto aplicado a estos jóvenes (Runswick-Cole & Goodley, 2013). Por ejemplo, los jóvenes de color sordos son raramente objeto de debate en la literatura profesional centrada en la sordera, como si simplemente no existieran (Moore & Mertens, 2015). Las consecuencias sociales de esta invisibilidad son perjudiciales y les afectan, tanto a ellos como a aquellas personas que sufren otras discapacidades, tanto visibles como invisibles.

Los jóvenes discapacitados, como todos los jóvenes, presentan identidades y asuntos multidimensionales. Estos jóvenes también pueden tener otras características estigmatizadas por la sociedad, y esto requiere que los científicos sociales y los profesionales comprendan el poder de la interseccionalidad en la configuración de su existencia. Por una parte pueden tener algún tipo de tratamiento favorable en función de su raza, género o clase social, pero también pueden presentar identidades marginadas debido a su raza, género, orientación sexual, identidad o expresión de género, clase u otras características.

Tener una discapacidad tiene puntos en común y a su vez diferencias con otros estatus oprimidos. Una similitud obvia es que se ha demostrado que las discapacidades suponen un estigma en cualquier parte del mundo en mayor o menor medida

dependiendo de la naturaleza de la discapacidad (Room, *et al.*, 2001). Una diferencia evidente es que puede ocurrir que los jóvenes carezcan de parientes que compartan con ellos dentro de sus propias familias ese estado oprimido que causa la discapacidad.

El hecho de que no compartan ese estado de discapacidad con otros miembros de la familia debería ser tomado en consideración cuando abordamos la experiencia de interseccionalidad de los jóvenes. Los miembros de la familia necesitan concienciarse sobre las experiencias de los miembros jóvenes, y una manera de hacerlo es mediante la autoexpresión y la enseñanza de otros a través de las artes escénicas. Además, los jóvenes pueden experimentar algunos modelos de conducta dentro de su familia que compartan otros estados oprimidos que los jóvenes puedan experimentar, como los referentes a su orientación o expresión sexual, combinando la necesidad de concienciar sobre interseccionalidad tanto a sus propias familias como a la comunidad.

Collins y Bilge (2016) proporcionan una definición de interseccionalidad que capta la complejidad de este constructo:

“La interseccionalidad es una manera de entender y estudiar la complejidad en el mundo, en las personas y en las experiencias humanas. Los acontecimientos y las condiciones de la vida social, política y de uno mismo, rara vez pueden ser entendidos como moldeados por un único factor. Generalmente están conformados por muchos factores de formas diversas y que se influyen mutuamente. Cuando se trata de la desigualdad, la vida de las personas y la organización del poder en una sociedad dada se entienden mejor no como formadas por un solo eje de división social, sea raza, género o clase social, sino como constituidas por muchos ejes que trabajan juntos y se influyen mutuamente. La interseccionalidad entendida como herramienta analítica ofrece a la gente un mejor acceso a la complejidad del mundo y a la propia” (Collins y Bilge, 2016, p. 2).

El constructo de la interseccionalidad no es nuevo; algunos estudiosos han rastreado su origen remontándose unos dos siglos y ubicándolo al sur del globo, en países de África, Asia y América Latina (Collins & Bilge, 2016). Su aplicabilidad mejora cuando debate sobre jóvenes marginados por su entorno étnico y racial, por su identidad sexual y por sus discapacidades (Slater, 2016).

Collins y Bilge (2016) proponen un marco de interseccionalidad de seis núcleos que puede facilitar la investigación crítica y la praxis: (1) la desigualdad social; (2) el poder; (3) el aspecto relacional; (4) el contexto social; (5) la complejidad; y (6) la justicia

social. Estas seis perspectivas se prestan a un análisis de los jóvenes discapacitados que participan en las artes escénicas como una gran experiencia participativa en la práctica juvenil.

Es imposible separar la interseccionalidad de la importancia de la justicia social y Collins y Bilge (2016) discuten la estrecha relación entre ambas:

La justicia social puede ser la idea central más conflictiva de la interseccionalidad, pero es la que amplía su círculo hasta incluir a las personas que la usan como herramienta analítica para la justicia social. Trabajar por la justicia social no es un requisito para la interseccionalidad. Sin embargo, las personas que se dedican a utilizarla como una herramienta analítica y las personas que ven la justicia social como primordial y no como secundaria en sus vidas son a menudo las mismas. Estas personas suelen ser críticas en general, en lugar de aceptar el statu quo (p. 30).

Estos jóvenes participantes están así empoderados para desempeñar un papel activo en la búsqueda de soluciones que sean socialmente justas, aumentando su eficacia en el proceso y obteniendo también importantes lecciones de vida en el transcurso de dicho proceso.

4. El valor de involucrar a jóvenes discapacitados en las artes escénicas

Travis y Leech (2014) abordan la necesidad e importancia de contrarrestar los enfoques convencionales sobre prácticas con jóvenes que enfatizan actividades de participación apolíticas e ignoran las luchas y fuerzas políticas operativas para marginar a la juventud que es “diferente”:

Un cambio ha ocurrido en la investigación sobre adolescentes en la población general. La investigación se está trasladando desde el déficit hasta el paradigma de la resiliencia y a trayectorias de comprensión de desarrollo juvenil positivo. Este cambio no ha sido compatible con la juventud afroamericana en la investigación y en la práctica. Existe además una falta de datos en la interpretación acerca de si las dimensiones del desarrollo juvenil individual generan potencial en otras dimensiones. Este estudio presenta un modelo de desarrollo juvenil positivo basado en el empoderamiento. Se construye sobre la investigación existente para presentar una nueva visión del desarrollo saludable de la juventud afroamericana que está basado en las fortalezas, es evolutivo, y está vinculado a la cultura y orientado a la acción (p. 93).

Situar al empoderamiento en un contexto social, político y cultural permite a este constructo ser universal con las enmiendas necesarias para

tener en cuenta las circunstancias locales y la interseccionalidad.

La marginación de jóvenes discapacitados ocurre como consecuencia de los métodos del rendimiento escolar utilizado en las escuelas, tales como los exámenes estandarizados, que tienden a basarse en habilidad para la lectura, las matemáticas y las ciencias. Por su naturaleza, ignoran fuerzas creativas que abundan en los jóvenes discapacitados y, de hecho, esas habilidades, aunque muy desarrolladas, no pueden ser aprovechadas ni encontrar apoyo en un entorno educativo. No se puede usar una medida estándar de una habilidad de los jóvenes para expresar ideas, emociones y significado a través del teatro, de la música o de la danza. Sus “inteligencias múltiples” no son valoradas (Gardner, 2011).

El empoderamiento también está íntimamente relacionado con la realización personal para los jóvenes discapacitados (Osman *et al.*, 2016; Shogren y Shaw, 2016). La *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas* (CRPD) propone la idea de que todos los individuos tienen el derecho a participar significativamente en la vida política y pública de su comunidad (Trevisan, 2016; Naciones Unidas, 2006). A pesar de ello, este ambicioso objetivo no ha sido conseguido con el grupo social constituido por jóvenes discapacitados. Desarrollar soluciones no es únicamente un objetivo práctico, sino también un imperativo ético para la gente influyente en el campo de las artes escénicas. Por ejemplo, los autores son trabajadores sociales cuyo código ético es congruente con las directrices éticas de la ONU, tales como el CRPD y la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (Naciones Unidas, 1948). Por lo tanto, en el trabajo con jóvenes, los adultos que apoyan y guían a la juventud tienen una responsabilidad ética para luchar por la inclusión y romper las barreras para conseguir la integración. La clave de ello está en salir a la búsqueda y escuchar las experiencias particulares de los jóvenes discapacitados, tanto las positivas como las negativas.

La emergencia de la “igualdad en la discapacidad” como un valor y un objetivo tiene una relevancia tremenda para el empoderamiento en las artes escénicas y para el campo de la práctica con jóvenes. Decottignies (2016) comenta que dicho concepto, aunque referido a Canadá pero aplicable a otros países, por ejemplo, tiene profundas implicaciones para los jóvenes discapacitados en las artes escénicas:

“La desigualdad surge de nociones sesgadas de la discapacidad como una forma de tragedia y anomalía, y de los discapacitados como incapaces y

dependientes. Estas nociones están profundamente insertas en la cultura popular de masas que ha llegado a dominar la psique colectiva de Canadá. El arte que se identifica con la discapacidad rompe con esas interpretaciones erróneas a través del desarrollo y la divulgación de obras de arte que invierten la posición del colectivo de discapacitados en la sociedad como “menos que” y señala la discapacidad como vía de diversidad y orgullo” (p. 44).

La igualdad en la discapacidad implica valores relacionados con la justicia social, el cambio social y la democracia participativa, y la importancia de cambiar las actitudes desempoderadoras hacia los jóvenes discapacitados.

Los llamados programas de Desarrollo Positivo Adolescente (PYD) se ocupan de jóvenes a nivel comunitario para objetivos preventivos. La integración de los jóvenes discapacitados dentro de sus actividades debe ser primordial, si busca ser un campo que sea inclusivo y no limitado a aquellas personas que son “típicas” (Becker y Dusing, 2010; Barrett y Bond, 2015; Olsen y Dieser, 2012). Por desgracia, ciertamente puede afirmarse que los jóvenes discapacitados no tienen asegurado un lugar en estos programas o becas, a pesar de que los jóvenes discapacitados son un grupo que tiene muy pocas opciones de participar en actividades extraescolares debido a los desafíos a los que se enfrentan en cuanto a transporte, y, dependiendo de la discapacidad, en cuanto a personal capaz de asistirlos en la participación. Deberíamos resaltar que el campo del trabajo con jóvenes, en general, no ha escapado a esta crítica (Taylor, 2012).

Para los jóvenes discapacitados, son muchos los potenciales beneficios de participar en las artes escénicas, y supondrán experiencias únicas para cada individuo. Sin embargo, pueden identificarse numerosas áreas generales que pueden ser personalmente satisfactorias además de ayudar a desarrollar un firme sentido del auto empoderamiento a la vez que construir conexiones con una comunidad que abogue por sí misma.

Esto incluye la simple diversión con un grupo social; el crecimiento personal en relación con el auto empoderamiento y la autoeficacia; el desarrollo de variadas habilidades académicas; un conocimiento creciente de la materia e historia de las artes escénicas; intercambio de experiencias, ideas y emociones con el público; expresión artística del individuo; uso de fuerzas personales que las escuelas pueden estar pasando por alto; ser un modelo a seguir para los jóvenes discapacitados; trabajar junto con adultos en la creación de un modelo de intérprete con discapacidad; transmitir la cultura (como la cultura sorda); desarrollo de habilidades para actividades de ocio para toda la vida; conocer

a otras personas que aboguen por sí mismas para una potencial organización; preparación para la educación superior; y desarrollo de habilidades para el empleo en las artes escénicas en una variedad de roles ya sea como intérpretes u otros.

De hecho, la exclusión de jóvenes discapacitados en las artes escénicas no es únicamente una violación de su derecho a una experiencia educativa, sino que también es potencialmente una violación de su derecho al empleo. Ambos están protegidos por la Ley sobre Estadounidenses con Discapacidades de 1990 y la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Antes de que la inclusión fuera exigida por las leyes de derecho sobre la discapacidad, los jóvenes discapacitados se encontraban en general excluidos no sólo de las artes escénicas en las escuelas públicas sino también de las escuelas públicas en general.

En algunas ocasiones, podrían ser educados en una escuela aparte, por ejemplo en escuelas para jóvenes ciegos (quienes en los estados del sur de Estados Unidos también estaban segregados por cuestión de raza además de la discapacidad, un ejemplo histórico de interseccionalidad) (Museo de la Imprenta Americana para Ciegos, 2017). Un músico y cantante ciego particularmente bien conocido era Ray Charles, quien recibió numerosos años de educación musical en La Escuela de Sordos y Ciegos en St. Augustine, en Florida. También el grupo de góspel estadounidense reconocido nacionalmente, The Blind Boys of Alabama se conocieron y fueron educados en lo que fue, bajo la segregación en Alabama, anteriormente llamado Instituto Talladega de Alabama para Negros Sordos y Ciegos (ahora denominado Instituto de Alabama para Sordos y Ciegos) (Levintova, 2011). Ni que decir tiene que todos los jóvenes discapacitados deberían tener oportunidades para desarrollar habilidades para encontrar empleo en las artes escénicas, ya se hagan famosos o no.

Las habilidades desarrolladas en las artes escénicas pueden ser valiosas tanto para las artes escénicas, que conllevan actividades en persona, como para otras áreas artísticas, como el cine, la televisión y más recientemente, Internet. Cada vez más, actores con discapacidades tienen papeles más prominentes en estos medios además de en las artes escénicas. Nuevamente, los papeles pueden incluir tanto interpretaciones como otros roles relacionados con el cine, la televisión y empleo a través de Internet.

5. La participación de jóvenes discapacitados en las artes escénicas

Se ha señalado que factores ecológicos como las actitudes, barreras físicas, papeles de apoyo,

falta de transporte y disponibilidad de oportunidades, por ejemplo, ejercen una influencia significativa sobre los jóvenes discapacitados que participan en actividades comunitarias y eventos varios (Anaby *et al.*, 2013; Bedell *et al.*, 2013; King, Rigby & Batorowicz, 2013; Liljenquist *et al.*, 2016; Willis *et al.*, 2016). La aceptación explícita de un valor empoderador presenta factores sociales y contextuales como objetivos que aumentan la autoeficacia de los jóvenes en el proceso de crear un clima social que acoja la diversidad física e intelectual y elimine las barreras estructurales (Osman *et al.*, 2016; Shogren y Shaw, 2016).

Existen numerosas barreras que evitan la inclusión de jóvenes discapacitados en las artes escénicas que deberían de abordarse: falta de conocimiento; actitudes negativas hacia los discapacitados; falta de diseño universal en el entorno social; y falta de diseño universal en el entorno físico o en el construido. “El diseño universal es el diseño de productos y entornos que puedan ser usados por todo el mundo, refiriéndonos al mayor espectro posible, sin necesidad de adaptación o diseño especializado” (Centro para el Diseño Universal, 1997). El diseño especializado o tecnología asistencial puede necesitarse también incluso con el diseño universal, pero el diseño universal puede ayudar a incluir muchos jóvenes discapacitados que de lo contrario serían excluidos. Aunque cualquier comunidad necesita continuar esforzándose por abordar estas barreras, conocerlas y analizarlas son los primeros pasos para poder resolverlas.

Las actitudes condescendientes o estigmatizadoras para con los jóvenes discapacitados pueden ser influenciadas mediante la educación de mano de distintos defensores que promuevan la toma de conciencia, que debería de darse en escuelas locales y otras organizaciones comunitarias que influyeran aliados potenciales de todas las edades. Esta educación podría estar dirigida por personas que defiendan sus propios derechos y por organizaciones y profesionales de la educación y de los servicios humanos.

El empoderamiento juvenil no implica que no pueda tener o no tenga por aliados a adultos, o que no se centre en otro grupo que no sea el de los adolescentes. De hecho, los jóvenes pueden lograr dentro del ámbito de su comunidad cambios positivos con impacto no únicamente en sus propias vidas, sino en las de sus familias y amigos (Delgado, 2016; Morrel-Samuels *et al.*, 2015; Tahzib, 2016). Los adultos que actúen como aliados para los jóvenes se encuentran en una excelente posición para desarrollar proyectos colaborativos inclusivos en las artes escénicas. Pueden llegar a actuar como modelos a seguir para los jóvenes sin discapacidad con el fin de implementar la idea de

la inclusión dentro del grupo además de “reclutar” a jóvenes discapacitados y, en algunos casos, a sus padres también. Los adultos, tanto sin como con discapacidades, tienen papeles importantes como defensores para la inclusión de los jóvenes discapacitados en las artes escénicas.

Garoian (1999) sostiene que considerar las artes escénicas como un tipo de medida de la pedagogía de la transformación social empodera a los jóvenes facilitándoles el ser capaces de “interponerse y hacer valer sus cuerpos frente a las prácticas académicas opresivas que asumen que las memorias personales e historias culturales de los estudiantes son insignificantes para la construcción de la identidad y de las nuevas representaciones” (p. 57). Los aliados adultos de la juventud deben emplear el respeto para promover cualquier forma de empoderamiento en operaciones colaborativas (Weybright *et al.*, 2016). Se puede decir que las artes escénicas están en una posición ventajosa para tomar partido por una posición inclusiva que alcance e incluya a jóvenes discapacitados, añadiendo una excitante perspectiva sobre el campo de las prácticas con jóvenes. Lo mejor es comprender y apreciar el empoderamiento juvenil no como fenómeno individual sino colectivo, apoyándose en el poder del grupo para moldear la experiencia.

La falta de concienciación puede ser abordada por parte de profesionales que ocupen posiciones de liderazgo y se informen o especialicen y luego eduquen a otros profesionales, por parte de aliados que pertenezcan a la comunidad tales como padres de jóvenes discapacitados y adultos con discapacidad, y por parte de jóvenes que luchen por ellos mismos. La falta de conocimiento sobre cómo hacer las artes escénicas más inclusivas puede valerse de los muchos modelos de asociación de artes escénicas comunitarias que sean inclusivos además de modelos en escuelas que sirvan a los jóvenes discapacitados en sus planes de estudio de artes escénicas. Además existen modelos en la educación superior de estudiantes discapacitados en las artes escénicas que pueden ser instructivos para aquellos que trabajan con jóvenes. Un ejemplo de educación es la Universidad Gallaudet en Washington, DC, en Estados Unidos, dedicada a estudiantes sordos o que sufren dificultades auditivas y se comunican con la lengua de signos americana (ASL). Gallaudet beca a estudiantes una Licenciatura de Artes Escénicas que incluye teatro y danza (Gallaudet, 2017).

El entorno social, un asunto que afecta a los defensores del diseño universal en educación y en otros campos, está estrechamente vinculado con actitudes mejoradas pero puede ir más allá de las actitudes en materia de diseño de programas

y leyes antidiscriminación. Estas leyes se valen de las experiencias de los que luchan por sí mismos y de sus aliados acerca de cómo y dónde ocurre la exclusión social en el diseño e implementación de programas de artes escénicas entre otros, incluyendo en los formatos en los que la información sobre ellos es compartida. El entorno construido también puede abordarse a través de la legislación antidiscriminación pero necesita ser activamente aplicado y controlado en entornos en los que los jóvenes discapacitados pasen su tiempo, tales como escuelas, que pueden tener aun a día de hoy barreras físicas existentes para su inclusión en sus espacios dedicados a artes escénicas. Esto no niega sin embargo la responsabilidad ética que tienen los líderes adultos para educarse en discapacidades específicas y en el movimiento internacional por los derechos de la discapacidad y los objetivos para la inclusión. Además, los adultos con discapacidades y las organizaciones de la discapacidad, ya sean públicas o privadas, pueden consultarse acerca de cómo hacer los lugares en donde se representan artes escénicas más accesibles en sus entornos físicos o construidos.

Aunque este debate se centra en el papel como intérpretes en las artes escénicas de los jóvenes discapacitados, debería de llevarse a cabo por supuesto un proceso paralelo para su inclusión en las artes escénicas como miembros del público. Prácticas que fomenten la participación como miembros del público son obligatorias por ley en todo el mundo tales como la Ley sobre Estadounidenses con Discapacidades e incluyen interpretación del lenguaje de signos y espacios designados para gente en silla de ruedas, además de una variedad de tecnologías de asistencia (Kilpatrick, 2007). El acceso al rol de miembros del público ayuda a romper barreras para el acceso a actividades que miembros de la comunidad sin discapacidades disfrutan y puede incluso ayudar a involucrar a jóvenes discapacitados que quieran a partir de entonces llegar a ser intérpretes ellos mismos.

Las interpretaciones de música proporcionan una oportunidad para integrar a los miembros de una comunidad, incluyendo aquellos sin discapacidad, dentro de este colectivo interpretando arte (Veblen, 2013). Aparte de un programa de música dentro de su escuela, la Escuela Perkins para Ciegos se ha asociado con otras instituciones, como la Universidad Berklee de Música en Boston, con el fin de lograr la inclusión de músicos ciegos en la educación (Berklee College of Music, 2017). También actualmente la Biblioteca del Congreso de Estados Unidos se encuentra digitalizando la colección de música en braille más grande del mundo, una colección a la que la Escuela Perkins ha donado partituras en braille (Smithsonian.com, 2016).

El teatro puede ser un método terapéutico para asistir a jóvenes con discapacidades diversas como el autismo (D'Amico, Lalonde & Snow, 2015; O'Sullivan y Wilde, 2015). Goddard (2015) proporciona un excelente ejemplo de empoderamiento juvenil y del uso de una compañía de jóvenes discapacitados en Reino Unido que utilizan el teatro para expresar las emociones y dilemas a los que se enfrentan en la "transición que experimentan de jóvenes que participan en su mundo a jóvenes más activamente comprometidos en papeles artísticos de liderazgo".

Leer o recitar un poema en persona ante una audiencia es una manera de interpretar arte. Vistos pero Raramente Escuchados (*Seen but Seldom Heard*) es un proyecto en Escocia que utiliza la interpretación de poesía centrándose en jóvenes discapacitados que exploran sus problemas de identidad, estigma y estereotipos, y busca que las audiencias comprendan cómo estos problemas han condicionado sus vidas, además de hacer que el público reflexione sobre estas experiencias relacionadas con la discapacidad y la discriminación. Se ha probado que es un efectivo método de actuación para comprometer y empoderar a jóvenes discapacitados (Fenge, Hodges & Cutts, 2016). La identificación y el desarrollo sistemático de jóvenes bailarines discapacitados puede incorporarse a la práctica con jóvenes cuando sea abordada en un plan de estudios inclusivo y programado (Aujla & Redding, 2014; Whatley, 2007).

El baile puede ser modificado para incluir a jóvenes discapacitados, y ningún grupo, independientemente de sus habilidades, ha de renunciar al baile, si las modificaciones pertinentes se hacen en la producción. Zitomer and Reid (2011) encontraron que los jóvenes discapacitados alteran las percepciones de habilidades de baile, incluyendo las percepciones de aquellos sin discapacidad. Los jóvenes, tanto discapacitados como sin discapacidad, se benefician de bailar juntos.

Los años ochenta se consideran una década clave durante la cual tuvo lugar la inclusión de bailarines con discapacidad en la interpretación junto a gente sin discapacidad (Morris, Baldeon y Scheuneman, 2015). Estos jóvenes, como es el caso de las personas sordas, por ejemplo, pueden efectivamente comprometerse entre ellos y con la audiencia a través del baile.

"Aunque la lengua de signos americana se interpreta con las manos y brazos, la danza utiliza el cuerpo entero, y la habilidad para expresar emoción y significado a través del movimiento une a intérpretes y público... La puesta en práctica de la danza dentro de la comunidad de personas sordas es vital. La capacidad de experimentar movimiento organizado

con un grupo une a los bailarines y crea una comunidad unida, ideal perseguido por todos los individuos” (Edelstein, 2016, p. 5).

El objetivo de la inclusión es conseguir mayor atención en la literatura profesional sobre danza porque la juventud, independientemente de su discapacidad, puede participar activamente y beneficiarse de la participación en la danza. Boddén (2013) aborda los beneficios de la danza, pero también los desafíos asociados a la interpretación de este arte:

“La danza es un lenguaje universal, una forma básica de expresión, ya sea por entretenimiento o comunicación. Se encuentra en todas partes del mundo y es tan antigua como la historia. En el mundo occidental actual, sin embargo, se ha convertido en algo que provoca vergüenza; la mayoría de la gente, sobre todo los hombres, se atreven a pisar la pista de baile únicamente después de haber tomado alguna copa, si acaso. Aun así, el mover el cuerpo siguiendo el ritmo es un reflejo instintivo, incluso los niños pequeños lo hacen al escuchar música. Los beneficios de la danza en nuestra salud están bien documentados; además de ser una manera excelente de hacer ejercicio físico, incluye muchos aspectos psicológicos tales como el aumento de la autoestima y del pensamiento creativo” (p. 5).

Aunque la inclusión puede alcanzarse a través de todas las artes escénicas, se han subrayado especialmente los logros particulares de la danza y del movimiento físico.

La danza es una actividad que sirve como una alternativa llamativa para jóvenes con distintas discapacidades intelectuales o físicas para conseguir resultados positivos, a la vez que incorpora necesidades educativas diversas de forma divertida e instructiva, con consecuencias para toda la vida (Munsell & Bryant Davis, 2015). Sin embargo, incluso así, la danza es un arte escénica que normalmente se asocia a una discapacidad física no evidente (Burt, 2007). Eales y Goodwin (2015) describen el éxito de la danza como vehículo en un programa de danza integrado que incluya gente con distintas discapacidades abordándolas dentro de un marco de la justicia social. Los jóvenes que usan silla de ruedas, por ejemplo, pueden participar en la danza si sus movimientos pertenecen a una coreografía inserta dentro del desempeño general de la actuación.

Hackney y Earhart (2010) defienden la inclusión en clases de tango. Esta es una forma de baile considerada sumamente programada y asociada con una visión muy seria de la danza que permite incluir otros tipos de artes escénicas, como es

el caso del canto. Bahl (2012) de acuerdo con un tema español, propone una dimensión añadida al baile discutiendo el poder del *duende* en el flamenco, y cómo esta forma de canto ha aprovechado sus experiencias e identidad expresando emociones profundas relacionadas con la discapacidad y la identidad o diáspora social. Este tipo de baile es una parte fundamental de la cultura española y una fuente de orgullo y expresión en las actuaciones, independientemente del país en el que los posibles intérpretes se asienten.

Muchos modelos existen para la educación en artes escénicas para discapacitados. Un ejemplo notable es la Escuela Perkins para Ciegos en Wattertown, Massachusetts, la cual, siendo la escuela de ciegos más antigua de Estados Unidos tiene una larga y exhaustiva experiencia a la hora de enseñar artes escénicas a sus estudiantes, que son sordos, sordomudos o tienen dificultades de visión. Utiliza características de diseño físico que hace accesibles los escenarios de interpretación para sus alumnos, que pueden ser integrados en otros entornos de manera sencilla, por ejemplo un marcador táctil que indica dónde acaba el escenario. La Escuela Perkins ha usado también guiones en braille y partituras con sus alumnos.

VSA, una organización internacional para las artes escénicas, visuales y literarias y la discapacidad, fue fundada en 1974 y tiene 52 afiliados internacionales. A día de hoy, sirve a siete millones de personas. Sus principios son que 1) cada joven discapacitado merece acceso a experiencias de aprendizaje de arte de alta calidad, 2) todos los artistas en escuelas y los educadores de arte deben estar preparados para incluir alumnos discapacitados en sus adiestramiento, 3) todos los niños jóvenes y adultos discapacitados deben tener acceso completo a servicios y actividades culturales y 4) todos los individuos discapacitados que aspiren a tener carreras artísticas deberían tener la oportunidad de desarrollar habilidades apropiadas (The Kennedy Center, 2017). El director de una de sus escuelas públicas asociadas con un programa de modelo inclusivo en Boston, que es ciego, escribió un libro que describe el valor de la inclusión para la escuela entera, no solo para el tercio aproximado de niños discapacitados (Henderson, 2011).

6. Conclusión

La próxima década promete ofrecer nuevas perspectivas para lograr que las prácticas del empoderamiento juvenil sean más inclusivas que nunca. Las artes escénicas son un vehículo, aunque uno prominente y de larga historia, para empoderar jóvenes discapacitados para que contar sus historias además de un vehículo para conseguir cambio

social positivo mientras experimentan la transformación personal. Este artículo ha ofrecido un vistazo al mundo de las artes escénicas para jóvenes, empoderamiento y discapacidad. No hay duda de que este campo es primordial para continuar expandiéndose y comprometiéndose con conceptos como empoderamiento y para desafiar nuestra manera de pensar cómo se experimentan los cambios.

La manera en la que empoderamiento, jóvenes discapacitados y las artes escénicas vencerán las

fronteras convencionales en el futuro inmediato transformará definitivamente lo que constituye el campo del trabajo con jóvenes en sus distintas manifestaciones de manera internacional. No obstante, mucho trabajo empírico y conceptual debe ser abordado para aplicar conceptos como empoderamiento en un grupo de jóvenes que no se han beneficiado de este tipo de actividades en el pasado porque han sido ignorados en general por el campo de la práctica con jóvenes.

Referencias bibliográficas

- Aldana, A., Richards-Schuster, K., & Checkoway, B. (2016). Dialogic Pedagogy for Youth Participatory Action Research: Facilitation of an Intergroup Empowerment Program. *Social Work with Groups*, 39 (4), 1-20.
- Alexander, A. (2015). Engaging a Developmentally Disabled Community through Arts- Based Service-Learning. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 19 (4), 183-206.
- Anaby, D., Hand, C., Bradley, L., DiRezze, B., Forhan, M., DiGiacomo, A., & Law, M. (2013). The effect of the environment on participation of children and youth with disabilities: a scoping review. *Disability and rehabilitation*, 35 (19), 1589-1598.
- Anderson, D., De Cosson, A., & McIntosh, L. (Eds.) (2015). *Research Informing the Practice of Museum Educators: Diverse Audiences, Challenging Topics, and Reflective Praxis*. New York: Springer.
- Aujla, I. J., & Redding, E. (2014). The identification and development of talented young dancers with disabilities. *Research in Dance Education*, 15 (1), 54-70.
- Bahl, S. (2015). Disability, Hybridity, and Flamenco Cante. *Women, Gender, and Families of Color*, 3 (1), 1-18.
- Banks, S. (Ed.). (2010). *Ethical issues in youth work, 2nd Ed.* New York: Routledge.
- Barrett, M. S., & Bond, N. (2015). Connecting through music: The contribution of a music programme to fostering positive youth development. *Research Studies in Music Education*, 37 (1), 37-54
- Beck, D. & Purcell, R. (2010). *Popular education practice for youth and community development*. Thousand Oaks, CA: Sage Learning Matters Ltd.
- Becker, E., & Dusing, S. (2010). Participation is possible: A case report of integration into a community performing arts program. *Physiotherapy theory and practice*, 26 (4), 275-280.
- Bedell, G., Coster, W., Law, M., Liljenquist, K., Kao, Y. C., Teplicky, R., ... & Khetani, M. A. (2013). Community participation, supports, and barriers of school-age children with and without disabilities. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 94 (2), 315-323.
- Berkee College of Music. Retrieved from <https://www.berklee.edu/bt/berklee-today-winter-2012/partnership-vision>
- Bodén, A. (2013). *STREET DANCE STORIES*. Retrieved from <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:628217/FULLTEXT01.pdf> May.
- Burt, R. (2007). *The Male Dancer: Bodies, Spectacle, Sexualities*. New York, Routledge.
- Callina, K. S., Mueller, M. K., Buckingham, M. H., & Gutierrez, A. S. (2015). Building hope for positive youth development: Research, practice, and policy. In *Promoting Positive Youth Development* (pp. 71-94). Springer International Publishing.
- Cammarota, J. (2016). The praxis of ethnic studies: transforming second sight into critical consciousness. *Race Ethnicity and Education*, 19 (2), 233-251.
- Carter, E. W., Brock, M. E., & Trainor, A. A. (2014). Transition assessment and planning for youth with severe intellectual and developmental disabilities. *The Journal of Special Education*, 47 (4), 245-255.
- Center for Universal Design. (1997). *The principles of universal design*. Raleigh, NC: North Carolina State University.
- Collins, P.H. & Bilge, S. (2016). *Intersectionality*. Cambridge, England: Polity Press.
- D'Amico, M., Lalonde, C., & Snow, S. (2015). Evaluating the efficacy of drama therapy in teaching social skills to children with Autism Spectrum Disorders. *Drama Therapy Review*, 1 (1), 21-39.
- Decottignies, M. (2016). Disability Arts and Equity in Canada. *Canadian Theatre Review*, 165, 43-47.
- Delgado, M. (2016). *Community practice and urban youth: Social justice service-learning and civic engagement*. New York: Routledge Ltd.
- Delgado, M. (2017). *Urban youth friendships and community social work practice*. New York: Oxford University Press.

- Delgado, M. (In Press). *Music, Song, Dance, and Theatre: Broadway meets Social Justice Youth Community Practice*. New York: Oxford University Press.
- Dubois, B. & Miley, K.K. (2014, 8th Edition). *Social work: An empowering profession*. Boston: Pearson.
- Eales, L., & Goodwin, D. (2015). "We all carry each other, sometimes": care-sharing as social justice practice in integrated dance. *Leisure/Loisir*, 39 (2), 277-298.
- Edelstein, C. (2016). *The Link Between American Deaf Culture and Dance: Assessing nonverbal communication and recognizing the value of deaf dancers*. Butler University: Undergraduate Honors Thesis Collection.
- Elam, H. J. (2001). *Taking it to the streets: The social protest theater of Luis Valdez and Amiri Baraka*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Epstein, W.M. (2013). *Empowerment as ceremony*. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.
- Fenge, L. A., Hodges, C., & Cutts, W. (2016, March). Performance Poetry as a Method to Understand Disability. In *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* (17), 2. Retrieved from <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1602118>
- Florida School for the Deaf and Blind. History. Retrieved from <http://www.fldb.k12.fl.us/index.php/about-us/history/>
- Freebody, K., & Finneran, M. (Eds.). (2015). *Drama and Social Justice: Theory, Research and Practice in International Contexts (Vol. 157)*. New York: Routledge.
- French, K. (2015). "Youth empowerment as demonstrated by *The Jóvenes en Acción Program*". *Capstone Collection*. Paper 2771. (<http://digitalcollections.sit.edu/capstones/2771>).
- Gallaudet University. Theatre Arts: Production/Performance Bachelor of Arts. Retrieved from <https://www.gallaudet.edu/department-of-art-communication-and-theatre/theatre-arts>.
- Gardner, H. (2011). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Philadelphia: Basic Books.
- Garioian, C. R. (1999). Performance art as critical pedagogy in studio art education. *Art Journal*, 58 (1), 57-62.
- Goddard, J. (2015). Valuing the Place of Young People with Learning Disabilities in the Arts. *Child Care in Practice*, 21 (3), 238-255.
- Golfus, B. & Sampson, D. (Directors). (1994). *When Billy broke his head... and other tales of wonder* [Film]. Boston: Fanlight Productions.
- Gorter, J. W., Stewart, D., Smith, M. W., King, G., Wright, M., Nguyen, T., ... & Swinton, M. (2014). Pathways toward positive psychosocial outcomes and mental health for youth with disabilities: a knowledge synthesis of developmental trajectories. *Canadian Journal of Community Mental Health*, 33 (1), 45-61.
- Greenly, B., & Washington, J. (2015). *A Program Evaluation for the Youth Empowerment Program* (Doctoral dissertation, University of Minnesota-Duluth).
- Hackney, M. E., & Earhart, G. M. (2010). Recommendations for implementing tango classes for persons with Parkinson disease. *American Journal of Dance Therapy*, 32 (1), 41-52.
- Henderson, B. (2011). *The blind advantage: how going blind made me a stronger principal and how including children with disabilities made our school better for everyone*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Henderson, J., Biscocho, F., & Gerstein, A. (2016). *Community Youth Engagement in East Palo Alto: A Study of the Youth Arts and Music Center Initiative*. <https://gardnercenter.stanford.edu/sites/default/files/Community%20Youth%20Engagement%20in%20East%20Palo%20Alto%20Report.pdf>.
- Huebner, A.J. (1998). Examining "empowerment": A how-to-guide for the youth development professional. *Journal of Extension*, 36, 1-6.
- Jupp, E. (2007). Participation, local knowledge and empowerment: researching public space with young people. *Environment and Planning A*, 39 (12), 2832-2844. The Kennedy Center. Retrieved from <http://education.kennedy-center.org/education/vsa/>.
- King, G., Rigby, P., & Batorowicz, B. (2013). Conceptualizing participation in context for children and youth with disabilities: an activity setting perspective. *Disability and Rehabilitation*, 35 (18), 1578-1585.
- Kilpatrick, B.R. (2007). *The history of the formation of Deaf Children's Theatre in the United States*. (Dissertation, Lamar University, Beaumont, TX).
- Kuppers, P. (2013). *Disability and contemporary performance: Bodies on the edge*. New York: Routledge.
- Kwon, S.A. (2013). *Uncivil youth: Race, activism, and affirmative governmentality*. Durham, NC: Duke University Press.
- Law, M., Anaby, D., Imms, C., Teplicky, R., & Turner, L. (2015). Improving the participation of youth with physical disabilities in community activities: An interrupted time series design. *Australian occupational therapy journal*, 62 (2), 105-115.
- Lee, H. (2015). *Investigating predictors of community participation of youth with significant disabilities from national longitudinal transition study-2*. (Dissertation, University of Kansas, Lawrence, KS).
- Levintova, H. (2011, Nov. 21). 2-Stepping with the Blind Boys of Alabama. Mother Jones. Retrieved from <http://www.motherjones.com/mixed-media/2011/11/blind-boys-alabama-take-the-high-road>.
- Levy, D. (2011). Participatory Eco-Drama. *Green Teacher*, (91), 40-43.

- Liljenquist, K., Rossetti, Z., Coster, W., & Kramer, J. (2016). *Enabling Participation of Young People with Significant Disabilities in Measurement Development Research: Photo Self-Representation and the SELFIE Procedure*. https://openbu.edu/bitstream/handle/2144/14586/Liljenquist_bu_0017E_11803.pdf?sequence=1#page=33.
- Lobman, C. (2015). Performance, Theater, and Improvisation. In J. E. Johnson, S. G. Eberle, T.S. Henricks & D. Kuschner (Eds.). *The Handbook of the Study of Play*, 2, 349-363. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Lorenzo, T., Motau, J., van der Merwe, T., Janse van Rensburg, E., & Cramm, J. M. (2015). Community rehabilitation workers as catalysts for disability: inclusive youth development through service learning. *Development in Practice*, 25 (1), 19-28.
- Lumsden, J. (2016). *Nurturing the Future: Youth Empowerment through Creativity and Dialogue*. Worcester, MA: Clark University.
- Mbae, F. N., Mukulu, E., & Kihoro, J. M. (2016). Critical Literature Review on How Individual Socio-Economic Empowerment Occurs in Youth Groups. *International Journal of Academic Research in Accounting, Finance and Management Sciences*, 6 (3), 119-130.
- Modirzadeh, L. (2013). Documentary theater in education: Empathy building as a tool for social change. In M.S. Hanley, G. W. Nobit, G.L. Sheppard & T. Barone (Eds.). *Culturally relevant arts education for social justice: A way out* 47-57. New York: Routledge.
- Moore, E. A., & Mertens, D. M. (2015). Deaf Culture and Youth Resilience in Diverse American Communities. In L.C. Theron & I. Liebenberg (Eds.). *Youth Resilience and Culture*, 143-155. Rotterdam: Springer Netherlands.
- Moore, N. (2016). "Don't Trust Anyone Over the Age of 30": Youth Empowerment and Community Archives. *Progressive Librarian*, 44 (Spring), 93-100.
- Morrel-Samuels, S., Hutchison, P., Perkinson, L., Bostic, B., & Zimmerman, M. (2015). *Selecting, Implementing and Adapting Youth Empowerment Solutions*. <http://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/handle/2027.42/110221/YES%20Adaptation%20Guide%20FINAL.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Morris, M. L., Baldeon, M., & Scheuneman, D. (2015). Developing and Sustaining an Inclusive Dance Program: Strategic Tools and Methods. *Journal of Dance Education*, 15 (3), 122-129.
- Munsell, S. E., & Bryant Davis, K. E. (2015). Dance and Special Education. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 59 (3), 129-133.
- Museum of the American Printing House for the Blind. State-Supported Schools for the Blind for African-American Children. Retrieved from <https://www.aph.org/museum/programs/colored-schools/state-supported-schools/>.
- Murphy, M. A., & McFerran, K. (2016). Exploring the literature on music participation and social connectedness for young people with intellectual disability: A critical interpretive synthesis. *Journal of Intellectual Disabilities*, In Press.
- Nilsson, J. S. (2015). Youth Leadership and Empowerment in the Music Classroom: Models of Student Leadership in Acosta, Costa Rica; Mountain View, California; and Queens, New York. 2014 NCUR.
- O'Neill, S. A. (2015). Youth empowerment and transformative music engagement. In C. Benedict, P. Schmidt, G. Spruce & P. Woodford (Eds.) *The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education*, 388-404. New York: Oxford University Press.
- Olsen, H. M., & Dieser, R. B. (2012). "I am hoping you can point me in the right direction regarding playground accessibility": a case study of a community which lacked social policy toward playground accessibility. *World Leisure Journal*, 54 (3), 269-279.
- O'Sullivan, C., & Wilde, O. (2015). Drama and Autism. In F. R. Volkmar (Ed.). *Encyclopedia of Autism Spectrum Disorder*, pp. 1-13. New York: Springer Publisher.
- Olsen, H. M., & Dieser, R. B. (2012). "I am hoping you can point me in the right direction regarding playground accessibility": a case study of a community which lacked social policy toward playground accessibility. *World Leisure Journal*, 54 (3), 269-279.
- Osman, C. A., Rahim, H. L., Yusof, M. M., Noor, M. Z. H., Lajin, N. F. M., & Jalaluddin, J. (2016). Empowering Disabled Youth with Entrepreneurial Values. In *Proceedings of the ASEAN Entrepreneurship Conference 2014* (pp. 103- 112). Springer Singapore.
- Perkins School for the Blind. (2017). Taking the Stage. Retrieved from <http://www.perkins.org/stories/blog/taking-the-stage>.
- Pomeroy, R. (2016). *Improv for Autism: Using Theatre to Teach Social Communication Skills to Children and Youth with Autism*. (Dissertation, California State University, San Marcos, CA).
- Room, R., Rehm, J., Trotter, R.T. II, Paglia, A., & Üstün, T.B. (2001). Cross-cultural views on stigma, valuation, parity, and societal values towards disability. In T. B. Üstün, S. Chatterji, J.E. Bickenbach, R.T. Trotter II, R. , Room, J. Rehm, & S. Saxena (Eds.), *Disability and culture: Universalism and diversity* (pp. 247-291). Seattle, WA: Hogrefe & Huber Publishers (on behalf of the World Health Organization, United Nations).
- Ross, L., Capra, S., Carpenter, L., Hubbell, J., & Walker, K. (2016). *Dilemmas in youth work and youth development practice*. New York: Routledge.

- Runswick-Cole, K., & Goodley, D. (2013). Resilience: A disability studies and community psychology approach. *Social and Personality Psychology Compass*, 7 (2), 67-78.
- Russell, S. T., Muraco, A., Subramaniam, A., & Laub, C. (2009). Youth empowerment and high school gay-straight alliances. *Journal of youth and adolescence*, 38 (7), 891-903.
- Shiu, C. S., Msall, M., Berg, K., & Acharya, K. (2015). Disability and Victimization Among Youth in the Child Welfare System: Implications for Community Participation. *American Journal of Occupational Therapy*, 69 (Supplement 1), 6911505122p1-6911505122p1.
- Shogren, K. A., & Shaw, L. A. (2016). The role of autonomy, self-realization, and psychological empowerment in predicting outcomes for youth with disabilities. *Remedial and Special Education*, 37 (1), 55-62.
- Slater, J. (2016). *Youth and disability: a challenge to Mr Reasonable*. New York: Routledge.
- Smithsonian.com. (2016, Aug. 23). *How the Library of Congress Is Digitizing Its Braille Music Collection*. Retrieved from, <http://www.smithsonianmag.com/smart-news/how-library-congress-digitizing-its-braille-music-collection-180960112/>.
- Solomon, B. (1976). *Black Empowerment: Social work and oppressed communities*. New York: Columbia University Press.
- Stanton-Salazar, R. D. (2011). A social capital framework for the study of institutional agents and their role in the empowerment of low-status students and youth. *Youth & Society*, 43 (3), 1066-1109.
- Stock, R. V. (2016). Democratically Engaged Youth: Countering the Framing and Containing of Youth in Popular Discourses. *Canadian Journal of Family and Youth/Le Journal Canadien de Famille et de la Jeunesse*, 8 (1), 103-127.
- Tahzib, F. (2016). Youth Empowerment Programme for community betterment through social action. *The European Journal of Public Health*, 26 (suppl 1), ckw164- 053.
- Taylor, J. (2012). Queerious youth: An empirical study of a queer youth cultural festival and its participants. *Journal of Sociology*, 50 (3), 283-298.
- Tolbert, S., Snook, N., Knox, C., & Udoinwang, I. (2016). Promoting Youth Empowerment and Social Change In/Through School Science. *Journal for Activist Science and Technology Education*, 7 (1). <http://jps.library.utoronto.ca/index.php/jaste/article/view/26827>
- Travis, R., & Leech, T. G. (2014). Empowerment – Based Positive Youth Development: A New Understanding of Healthy Development for African American Youth. *Journal of Research on Adolescence*, 24 (1), 93-116.
- Trayes, J., Harré, N., & Overall, N. C. (2012). A youth performing arts experience: Psychological experiences, recollections, and the desire to do it again. *Journal of Adolescent Research*, 27 (2), 155-182.
- Trevisan, F. (2016). *Disability Rights Advocacy Online: Voice, Empowerment and Global Connectivity*. New York: Routledge.
- Úcar, X. (2013). Exploring different perspectives of Social Pedagogy: towards a complex and integrated approach. *Education Policy Analysis Archives*, 21 (36), n36.
- Úcar, X., Jiménez-Morales, M., Soler, P., & Trilla, J. (2016). Exploring the conceptualization and research of empowerment in the field of youth. *International Journal of Adolescence and Youth*, 1-14.
- United Nations. (2006). Convention on the Rights of Persons with Disabilities. Retrieved from <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>
- United Nations. (1948). Universal Declaration of Human Rights. Retrieved from http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/eng.pdf
- Vaiouli, P., Grimmet, K., & Ruich, L. J. (2015). "Bill is now singing": Joint engagement and the emergence of social communication of three young children with autism. *Autism*, 15 (10), 73-83.
- Veblen, K. (2013). The tapestry: Introducing community music. In K. Veblen, D. J. Elliott, S. J. Messenger & M. Silverman (Eds.). *Community music today*, 1-12. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Wagaman, M. A. (2011). Social empathy as a framework for adolescent empowerment. *Journal of Social Service Research*, 37 (3), 278-293.
- Wartemann, G., Sağlam, T., & McAvoy, M. (Eds.). (2015). *Youth and Performance: Perceptions of the Contemporary Child (Vol. 13)*. Georg Olms Verlag.
- Wernick, L. J., Kulick, A., & Woodford, M. R. (2014). How theater within a transformative organizing framework cultivates individual and collective empowerment among LGBTQQ youth. *Journal of Community Psychology*, 42 (7), 838-853.
- Weybright, E. H., Hrcirik, L. M., White, A. J., Cummins, M. M., Deen, M. K., & Calodich, S. (2016). "I felt really respected and I know she felt respected too": Using Youth-Adult Partnerships to Promote Positive Youth Development in 4-H Youth. *Journal of Human Sciences and Extension Volume*, 4 (3), 93-110.
- Whatley, S. (2007). Dance and disability: the dancer, the viewer and the presumption of difference. *Research in Dance Education*, 8 (1), 5-25.
- Wijnendaele, B. V. (2014). The politics of emotion in participatory processes of empowerment and change. *Antipode*, 46 (1), 266-282.

- Willis, C., Girdler, S., Thompson, M., Rosenberg, M., Reid, S., & Elliott, C. (2016). Elements contributing to meaningful participation for children and youth with disabilities: a scoping review. *Disability and rehabilitation*, 1-14.
- Wooster, R. (2009). Creative inclusion in community theatre: a journey with Odyssey Theatre. *RiDE: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 14 (1), 79- 90.
- Young-Mason, J. (2015). Epic Arts Programs in Cambodia, China, and the United Kingdom Bring to Life the Humanizing Power of the Arts. *Clinical Nurse Specialist*, 29 (4), 244-246.
- Zitomer, M. R., & Reid, G. (2011). To be or not to be – able to dance: Integrated dance and children's perceptions of dance ability and disability. *Research in dance education*, 12 (2), 137-156.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Delgado, M., & Humm-Delgado, D. (2017). The performing arts and empowerment of youth with disabilities. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 30, 111-126. DOI: 10.7179/PSRI_2017.30.08.

DIRECCIÓN COMPLETA DE LOS AUTORES

Melvin Delgado: Melvin Delgado, Ph.D. Professor of Social Work. Boston University School of Social Work. 264 Bay State Road. Boston, MA. 02467, USA. delgado@bu.edu

Denise Humm-Delgado: Denise Humm-Delgado, Ph.D. Professor of Social Work. Simmons School of Social Work. 300 The Fenway, Boston, MA 02115-5898. 617-521-3909. humm@simmons.edu

PERFIL ACADÉMICO

Melvin Delgado: Melvin Delgado, PhD is Co-Director of the Center for Addictions Research and Services and Professor of Social Work at Boston University School of Social Work, Boston, United States. He is the former Chair of Macro Practice. He brings over 40 years of practice, research, and scholarship focused on urban population groups, with the Latino community being a specific focus. Dr. Delgado has focused his professional and academic career on developing urban-based outreach and service delivery models stressing participatory democratic principles, and tapping cultural strengths and community assets. Dr. Delgado has undertaken numerous studies and evaluations. His scholarship has addressed a variety of social issues and needs, and published numerous articles and 30 books on various urban community practice topics. He is currently the Series Editor on Social Justice and Youth Community Practice, Oxford University Press.

Denise Humm-Delgado: Denise Humm-Delgado, PhD is Professor of Social Work at Simmons School of Social Work in Boston, Massachusetts, United States. She brings over 40 years of practice, academic, scholarship, and community volunteer experience. Throughout her work, Dr. Humm-Delgado has focused on social welfare policy, advocacy and social action, racism and other forms of oppression, and disability and chronic illness. She has volunteered for over a decade at the Perkins School for the Blind in Watertown, Massachusetts, United States, and has been a Consulting Editor for Health & Social Work of the National Association of Social Workers for two decades. She is the co-author of two books.

INVESTIGACIONES

FACTORES MOTIVACIONALES DE LOS ADULTOS PARA EL ESTUDIO DE UNA LENGUA EXTRANJERA

ADULTS' MOTIVATING FACTORS TO STUDY A FOREIGN LANGUAGE

FATORES MOTIVACIONAIS DE ADULTOS PARA O ESTUDO DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA

Margarita GONZÁLEZ-PEITEADO, Beatriz RODRÍGUEZ-LÓPEZ
UNED (Pontevedra, España)

Fecha de recepción del artículo: 18.VII.2016

Fecha de revisión del artículo: 3.VIII.2016

Fecha de aceptación final: 4.IV.2017

PALABRAS CLAVE:

motivación intrínseca
motivación
extrínseca
desmotivación
aprendizaje
lenguas extranjeras

RESUMEN: El presente estudio nace del cuestionamiento acerca de cuáles son los motivos que impulsan al alumnado a estudiar idiomas y cuáles son las variables que pueden incidir en su elección. La muestra está integrada por 90 individuos matriculados en cursos de formación en lenguas extranjeras desarrollados en el Centro Asociado de la UNED en Pontevedra. La mayoría del sexo femenino (70%) y con una edad promedio de 42.23 años. Como instrumento de investigación se ha utilizado una adaptación de la Escala de Motivación Educativa (EME-E; Núñez, Martín-Albo y Navarro, 2005) que incluye 28 ítems que evalúan tres tipos de motivación para el aprendizaje (motivación extrínseca, motivación intrínseca y desmotivación) y siete subtipos. Para la dimensión motivación ($\alpha = .87$) el análisis factorial determina que las siete subescalas que se corresponden con motivación intrínseca orientada al conocimiento, motivación intrínseca orientada al logro, motivación intrínseca orientada a las experiencias estimulantes, regulación externa, regulación introyectada, regulación identificada y desmotivación son consistentes para su constructo. Además, se incluyó un cuestionario demográfico para recabar información acerca del sexo, la edad y la titulación. Los datos obtenidos se sometieron a análisis descriptivos e inferenciales. Los resultados muestran diferencias significativas entre las variables objeto de estudio. Así mismo, se pone de manifiesto la importancia de fomentar la motivación intrínseca y la relevancia del papel del profesor como motivador para el aprendizaje, evidenciando la necesidad de programas de formación al respecto dirigidos al profesorado. La discusión gira en torno a potenciales implicaciones del perfil motivacional en función de la actividad laboral, edad, titulación académica y sexo de los estudiantes para el aprendizaje de los idiomas.

CONTACTAR CON LOS AUTORES: Margarita González-Peiteado. Dirección Postal: C/ Portugal 1, 36004 Pontevedra.
margonzalez@pontevedra.uned.es.

<p>KEY WORDS: intrinsic motivation extrinsic motivation lack of motivation learning foreign languages</p>	<p>ABSTRACT: This study arises from questioning the reasons why students study foreign languages and the variables that may influence their choice. The sample consists of 90 individuals enrolled in foreign language courses through the UNED Associated Center in Pontevedra. They are mostly women (70%), with an average age of 42.23. An adaptation of the Educational Motivation Scale (EME-E; Nunez, Martin-Albo and Navarro, 2005) was used as a research tool for this study. This new scale includes 28 items which assess three types of learning motivation (extrinsic motivation, intrinsic motivation and lack of motivation) and seven subtypes. Regarding the motivation dimension ($\alpha = .87$), the factor analysis determined that the seven subscales corresponding to knowledge-oriented intrinsic motivation, achievement-oriented intrinsic motivation, intrinsic motivation oriented towards stimulating experiences, external regulation, introjected regulation, identified regulation and lack of motivation are consistent for its construct. A demographic questionnaire was also used to collect information on gender, age and education level. Descriptive and inferential analyses of the data were performed. The results show significant differences between the variables under study. They pointed out the importance of encouraging intrinsic motivation and professors' role in motivating students' learning process. This clearly shows the need for faculty training programs. The discussion revolves around potential implications of motivational nature, based on students' job, age, and gender, to learn foreign languages.</p>
<p>PALAVRAS-CHAVE: a motivação intrínseca a motivação extrínseca desmotivação aprendizagem línguas estrangeiras</p>	<p>RESUMO: Este estudo surge de questionamento sobre quais são os motivos que levam os alunos a estudar línguas e quais são as variáveis que podem influenciar sua escolha. A amostra é constituída por 90 indivíduos matriculados em cursos de formação em línguas estrangeiras desenvolvidas no Centro Associado da UNED em Pontevedra. A maioria das mulheres (70%) com idade média de 42.23 anos. Como uma ferramenta de pesquisa foi utilizada uma adaptação da Motivação Educacional escala (EME-E; Nunez, Martin-Albo e Navarro, 2005), que inclui 28 itens que avaliam três tipos de aprendizagem motivação (motivação extrínseca, motivação intrínseca e desmotivação) e sete subtipos. Para a dimensão motivação ($\alpha = 0,87$), o factor de análise determina os sete domínios correspondentes a intrínseca conhecimento orientada motivação, intrínseca motivação para a realização orientada, de motivação estimular experiências intrínsecas orientadas, regulação externa, regulação introjetada, regulação identificada e motivação são consistentes para construo. Também incluiu um questionário demográfico para reunir informações sobre sexo, idade e qualificação. Os dados obtidos foram submetidos à análise descritiva e inferencial. Os resultados mostram diferenças significativas entre as variáveis estudadas. Da mesma forma, ele destaca a importância de promover a motivação intrínseca e a importância do papel do professor como um motivador para a aprendizagem, destacando a necessidade de programas de formação para professores. A discussão gira em torno de potenciais implicações de perfil motivacional com base na atividade de trabalho, idade, habilitações académicas e sexo dos alunos para aprender línguas.</p>

1. Introducción

La sociedad actual es diversa y compleja producto del devenir histórico, de la dinámica de las decisiones políticas y del contexto socio-económico. Todo ello resulta de gran importancia a la hora de analizar las motivaciones reales que impulsan a las personas adultas a ampliar sus conocimientos. En efecto, las transformaciones socio-culturales surgen de las necesidades suscitadas entre los individuos que componen el entramado social. Por ello, al pensar en abordar que tipo de motivación caracteriza a los usuarios de los cursos de formación en Lenguas Extranjeras hablamos de un espacio en el que cada estudiante debe construir procesos de análisis y reflexión sobre sí mismo, sobre el contexto socio-económico, su formación, sus expectativas y desarrollo profesional. Bajo este discurso se defiende un concepto del proceso educativo en el que se replantea el rol del educador y se enfatiza la importancia de la educación a lo largo de toda la vida. Los docentes deben analizar

en profundidad todas las implicaciones del proceso para poder plantear propuestas de innovación que ayuden a los estudiantes a ser competentes para enfrentarse al aprendizaje (González-Peiteado & Pino-Juste, 2014; Pino & Rodríguez, 2010). Así mismo se resalta la importancia de potenciar el uso de estrategias de aprendizaje como factores importantes para el éxito del dominio comunicativo de una lengua extranjera (Blanco, Pino & Rodríguez, 2010). Sin embargo, aunque parece lógico pensar que la motivación en el aprendizaje de lenguas se puede explicar desde las teorías generales, lo cierto es que su estudio ha supuesto un campo de investigación independiente que ha querido abarcar desde un principio la complejidad social, psicológica y cultural que la adquisición de un nuevo código comunicativo implica (Dörnyei & Ushioda, 2011; Guillén, Pérez-Luzardo y Arnaiz, 2013).

De esta forma, se concibe el estudio de una lengua extranjera como una actividad de formación y comunicación con el otro, en un contexto

que favorece la adquisición del conocimiento y la posibilidad de transformar en experiencia significativa los logros adquiridos. En consecuencia, la secuencia de aprendizaje se sintetiza en tres dimensiones: actividad exterior + actividad interior + actividad exterior. Situación que nos lleva a reconocer la importancia de generar en los cursos de Lengua Extranjera espacios de comunicación motivadores considerando los errores como fuente útil para corregir y ajustar el proceso de enseñanza-aprendizaje en un contexto que prioriza las interacciones orales y que obliga a esforzarse estando más expuesto a cometer fallos. Un docente no puede abordar con eficacia la tarea de optimizar su desempeño en el aula si no atiende a las peculiaridades del estudiante. Analizar como nuestro alumnado se aproxima al conocimiento es fundamental para poder activar el engranaje educativo: tomar decisiones, planificar actividades y recursos y evaluar, entre otras cosas (González-Peiteado, 2013).

Obviamente, no es suficiente con que el docente adquiera competencias académicas. Debe adquirir un alto nivel de compromiso con líneas pedagógicas que fomenten la motivación, la participación, la cooperación y la autonomía del educando. Retos para una sociedad que demanda docentes entusiasmados por alcanzar la excelencia y por el cuestionamiento acerca de su quehacer profesional. Todo ello redundará en adquirir y proporcionar nuevas estrategias, valores y conductas coherentes con una concepción del educador como agente motivador y promotor de situaciones innovadoras. Algunos estudios señalan que el clima del aula y el estilo docente inciden en los niveles de motivación intrínseca (Wijnia, Loynes & Derous, 2011). Otros autores otorgan mayor relevancia al contexto en el que se produce el aprendizaje a la hora de valorar la motivación (Wong, 2014).

El desarrollo profesional no puede ser el resultado de decisiones improvisadas, debe ser consecuencia de un proceso de reflexión crítica, de un trabajo en grupo, de una investigación en el aula, de la integración de un cuerpo de conocimientos científico, pedagógico y técnico, contextualizado y actualizado que generen nuevas concepciones ideológico-educativas personales, que romperán con algunas ideas previas provocando un cambio en la manera de percibir la acción educativa y en la tarea que se lleva a cabo.

2. Influencia de la motivación en el estudio de una lengua extranjera

La enseñanza de una Lengua Extranjera ha estado mediada por varias teorías de la enseñanza y del

aprendizaje y por concepciones lingüísticas activas que han provocado cambios metodológicos sustanciales a lo largo de las últimas décadas. No obstante, sigue latente el debate acerca del modo más efectivo de conseguirlo.

Adquirir una lengua radica en aprender a interactuar con ella siendo necesario priorizar enfoques comunicativos en contextos motivadores (González-Peiteado & Rodríguez-López, 2014). Para lo cual es necesario adoptar una perspectiva funcional que lleve al conocimiento de la gramática y a la adquisición del vocabulario que favorece el proceso de comunicación. Por tanto, además de los contenidos se trabajan habilidades y destrezas que les capaciten para la relación en situaciones diversas. En consecuencia, se sustituye el tradicional paradigma estructuralista y descontextualizado que predominó en las décadas anteriores y que propugnaba el estudio los elementos del lenguaje en oraciones aisladas, para desarrollar un paradigma activo basado en la expresión, que estudia la lengua a través de situaciones comunicativas, la correspondencia entre el vocabulario, sus contextos y las circunstancias comunicativas en que se producen (González-Peiteado & Rodríguez López, 2015).

Del conjunto de factores afectivos cuya influencia se relaciona tradicionalmente con el éxito en el aprendizaje de una lengua, la motivación representa uno de los componentes más determinantes (Barrios Espinosa, 2015; Ramos Nieto, 2011) del éxito o fracaso del rendimiento lingüístico. Siendo la responsabilidad del docente incidir en el grado de motivación en función de la naturaleza de las circunstancias comunicativas, las habilidades, intereses y necesidades del estudiante. Provocar y mantener la motivación en el alumnado es un reto para el educador pero no se conseguirá si a su vez el docente no está suficientemente implicado y motivado en el ejercicio de su profesión. El aprendizaje de una segunda lengua requiere asimilación, persistencia, esfuerzo intelectual sostenido y dedicación, conductas que no se manifiestan si se está desmotivado. Variables individuales, contextuales y pedagógicas son constructos que pueden enriquecer o dificultar la interacción entre motivación y aprendizaje.

Por ello, además de resultar importante saber cuán motivada está una persona, también es importante saber por qué está motivada (Schwinger, Steinmayr, & Spinath, 2012). Obviamente, las razones que orientan la conducta académica son diversas. Sin embargo la mayoría del alumnado suele implicarse en el proceso educativo por dos motivos distintos: el deseo de aprender, desarrollar y mejorar sus capacidades (orientado al aprendizaje) o bien con el propósito de demostrar

su capacidad o de proteger su imagen personal buscando valoraciones positivas de los demás (orientado al rendimiento) (Valle, *et al.*)

Estudios llevados a cabo sostienen que los individuos que presentan un alto grado de motivación se caracterizan por progresar adecuadamente en sus metas académicas, poseer elevadas creencias acerca de sus capacidades para lograr un buen rendimiento en las tareas, desarrollar expectativas positivas respecto a la vida académica constatando la existencia de apoyo social para alcanzar sus objetivos educativos (Medrano & Pérez, 2010). Un alumnado satisfecho con la formación recibida identifica y confirma la calidad de la misma lo que redundará en una mayor motivación e implicación, pero también en el desarrollo de un sentimiento de pertenencia y deseos de intervenir en los distintos cauces de participación favoreciendo una difusión positiva de la actividad académica y la permanencia en las aulas (Sánchez-López, 2012). Ello nos conduce a valorar la dimensión afectiva como un factor que incide notablemente en la adquisición de los contenidos y a su vez permite pronosticar diferencias interindividuales en el abordaje del proceso (Bernaus y Gardner, 2008; Rodríguez-Pérez, 2014; Khodadady & Hassan Khajavy, 2014). Las motivaciones, entendidas como impulsos que nos llevan a la acción, nos estimulan a alcanzar una meta aunque el proceso de aprendizaje se complique (Baker & McIntyre, 2000). En consecuencia, si el educando no está suficientemente motivado su aprendizaje será deficiente, pudiendo derivar en fracaso (Pintrich & Schunk, 2006). Por tanto, es preciso que el docente conozca el tipo de motivación que presenta el alumnado con el fin de proporcionar una enseñanza individualizada y de calidad y contribuir a alcanzar resultados positivos y duraderos.

A tenor de lo expuesto, es imprescindible generar un clima asociado a sentimientos y pensamientos positivos por parte de todos los integrantes, elevando la satisfacción por el trabajo bien hecho, su implicación y su esfuerzo.

Se entiende que un individuo motivado alcanzará un rendimiento académico satisfactorio lo que exigirá desempeños profesionales de calidad redundando en la construcción de saberes de excelencia (Liu & Huang, 2011; Bernaus & Gardner, 2009). Consecuentemente la motivación conduce al aprendizaje y eleva la capacidad para adquirir una educación de calidad estableciéndose una relación directamente proporcional entre ambos constructos. Así mismo, Liouliené y Metiūnienė (2006) sostienen la importancia de la motivación en el aprendizaje de una segunda lengua ya que cuanto más motivación mayor aprendizaje autónomo.

En el presente estudio se considera con carácter general tres tipos de motivación diferenciando entre motivación intrínseca referida al interés particular por el aprendizaje de una lengua extranjera, motivación extrínseca y desmotivación (Deci & Ryan, 2000). Como se describe en la Tabla 1 cada tipología presenta una estructura distinta (Brière, Vallerand, Blais & Pelletier, 1995; Vallerand, 1997).

La motivación intrínseca está orientada hacia el conocimiento, provoca satisfacción por el logro de metas y la elevación de la competencia profesional. Está centrada en el proceso más que en el producto. Conduce a la adquisición de cotas elevadas de dominio lingüístico (Gardner & Lambert, 1972) y parece beneficiar la conservación de la información en la memoria a largo plazo (Brown, 1990)

La motivación extrínseca se corresponde con conductas que se realizan para obtener un premio o evitar un castigo. Estudiantes con este tipo de motivación presenta baja autonomía, baja autoestima e inseguridad. Buscan reconocimiento social y presentan excesiva dependencia del profesorado para solucionar problemas y tomar decisiones.

La desmotivación caracterizada por la percepción de falta de control de la situación, siente que el éxito o fracaso no depende de ellos, por lo tanto existe una gran probabilidad de abandono de la actividad. Dicho desinterés y consecuentemente bajo rendimiento lingüístico obstaculizan seriamente el desarrollo de capacidades y competencias.

Tabla 1: Tipología de la motivación según Vallerand

Tipo de motivación	Subtipos de motivación	Características
M. Intrínseca	M. orientada al conocimiento	Participa en una actividad por la satisfacción que le aporta.
	M. orientada al logro	Participa en una actividad para superarse a sí mismo. Disfruta con los retos personales y presenta una actitud competitiva.
	M. orientada a experiencias Estimulantes	Experimenta sensaciones positivas con la realización de las actividades (Vallerand y Bissomette, 1992).
M. Extrínseca	Regulación externa	La meta es satisfacer una demanda exterior obtener un premio o evitar un castigo.
	Regulación introyectada	El fin es obtener una aprobación por lo que se comporta acorde a las reglas establecidas por la sociedad.
	Regulación identificada	La persona, previo análisis, se identifica con la conducta aunque no le resulte agradable debido al beneficio que puede significar para su realización personal.
Desmotivación	Desmotivación	Abandona pronto una actividad debido a la falta de motivación (Noels, 2001)

Las investigaciones realizadas en este campo coinciden en señalar que la motivación intrínseca conduce a resultados positivos mientras que la motivación extrínseca puede tener un carácter negativo (Deci & Ryan, 2000; Richer, Blanchard & Vallerand, 2002) ya que el incentivo externo aportado puede presidir por completo el desarrollo del proceso de aprendizaje lingüístico. Este planteamiento nos lleva a considerar la existencia de una relación estrecha entre motivación, rendimiento académico y persistencia en lograr la meta. En síntesis, la motivación impulsa a las personas a iniciar el aprendizaje de una lengua extranjera, influye en el mantenimiento de dicha conducta y juega un rol importante si el proceso de aprendizaje se torna difícil.

Fundamentalmente, este artículo parte de la inquietud por descubrir los lazos que vinculan la motivación con el aprendizaje. De tal manera que se revele como se aproxima el adulto al aprendizaje dentro de la era global del conocimiento en la que vivimos. En este contexto, nace la necesidad de pensar en una educación para adultos que tenga en cuenta sus procesos de aprendizaje, características y motivaciones, los cuales difieren significativamente del individuo en edad escolar.

Este trabajo constituye una nueva aportación a la investigación dado que el constructo motivación a pesar de haber sido estudiado por numerosos autores no se ha investigado en el contexto de los cursos universitarios de lengua extranjera.

El objetivo es conocer, analizar y reflexionar sobre los distintos factores motivacionales que presentan los asistentes a los cursos de idiomas y

que variables inciden en el tipo de motivación que manifiestan al formarse en una segunda lengua. Para su tratamiento se tienen en cuenta factores sociodemográficos incluyendo titulación académica, ocupación laboral, edad y sexo.

3. Método

Este estudio se encuadra dentro del enfoque interpretativo con la finalidad de conocer, analizar e interpretar qué tipo de motivación manifiestan los estudiantes en su formación lingüística. Se ha seleccionado una metodología de carácter cuantitativo al considerar que el análisis y la interpretación minuciosa de las contribuciones de los participantes son ineludibles para la consecución de los objetivos propuestos en esta investigación. En consecuencia, el procedimiento de la investigación se corresponde con el método evaluativo, por cuanto se trata de un estudio de carácter social que se centra en la valoración de la motivación de los usuarios de los cursos de lenguas extranjeras. De hecho, el análisis llevado a cabo ofrece información interesante, capaz de estimular la aplicación de procesos de innovación y mejora de la praxis docente.

Nuestro propósito es: a) averiguar el tipo de motivación vivenciada por los estudiantes en el ejercicio de su aprendizaje, con el fin de valorar las tendencias manifestadas, presuponiendo que el tipo de motivación influye en los distintos factores constitutivos del proceso de enseñanza-aprendizaje. b) descubrir si se producen diferencias significativas en el tipo de motivación adquirido en

función de la titulación, la ocupación, la edad y el sexo.

Por ello, las hipótesis que guían esta investigación son:

1. El tipo de motivación cambia en relación con la titulación académica previa.
2. La situación laboral influye en la motivación para el estudio.
3. El tipo de motivación difiere en función de la edad.

3.1. Participantes

Entre los adultos, existen personas que estudian segundas lenguas, bien como integrantes de programas específicos de adultos mayores (UNED Senior) o bien en cursos integrados por asistentes adultos de diferentes rangos de edad como es el caso que nos ocupa cuya muestra está constituida por 90 sujetos. De los cuales 59 son mujeres y 31 son varones. La edad media es de 42.23 años, y el

rango edad está comprendido entre los 21 y los 68 años. La tasa de respuesta fue del 95%.

Se tomaron en consideración como variables de estudio socio-académicas el nivel de formación, el tipo de ocupación laboral, la edad y el género. En la Tabla 2 se recoge la muestra y el perfil de los integrantes de la muestra.

Los cuestionarios fueron aplicados en el aula en un único momento temporal. Todos los asistentes a los cursos cumplieron los ítems del instrumento de forma individual y sin límite de tiempo. Asimismo, fueron informados previamente de la importancia de la sinceridad en sus respuestas.

Previamente, se dieron las orientaciones pertinentes para que la escala y el cuestionario sociodemográfico se pudieran cumplimentar adecuadamente. En todo momento se señaló la voluntariedad, la finalidad y el anonimato de los resultados de la investigación siguiendo las recomendaciones de la American Psychological Association.

Tabla 2: Distribución de la muestra

Datos	Categorías	Dimensiones	N	%
DATOS ACADÉMICOS	Formación académica	Educación Secundaria	28	30.8
		Universitarios medios	27	29.2
		Universitarios superiores	35	40.0
		Total	90	100.0
DATOS LABORALES	Situación Laboral	Activo	38	48.0
		Desocupado	33	38.0
		Jubilado	19	14.0
DATOS PERSONALES	Sexo	Hombre	31	30.0
		Mujer	59	70.0
	Edad	20-40	42	52.5
		41-60	28	29.5
		Más de 61	20	18.0

3.2. Recolección de datos: Instrumentos

Para alcanzar el objetivo propuesto se empleó la Escala de Motivación en Educación (Vallerand, Blais, Briere & Pelletier, 1989) que fue traducida al inglés por Vallerand y Bissonnette (1992) y posteriormente traducida al español y validada por Núñez, Martín-Albo y Navarro (2005) cuyos

resultados revelan niveles satisfactorios de consistencia interna. Dicho instrumento se seleccionó en función de su capacidad para analizar la motivación que muestran los participantes individuo adaptándolo a los cursos de lengua extranjera. Es una herramienta que estimula al estudiante a analizar y profundizar en el motivo por el que están realizando el curso respondiendo la pregunta

¿Por qué estudio una segunda lengua? La escala está integrada por 28 ítems y siete subescalas de cuatro ítems cada una que miden los tres tipos de motivación intrínseca (MI orientada al conocimiento, MI orientada al logro y MI orientada a las experiencias estimulantes), los tres tipos de motivación externa o extrínseca (regulación externa, regulación introyectada y regulación identificada) y la desmotivación.

El análisis de datos se llevó a cabo usando el paquete estadístico SPSS (V.20.0.) En primer lugar se realiza un estudio de frecuencias y descriptivos de la muestra y de cada una de las variables (medias, desviación típica, moda). Se efectuó el análisis correlacional de Pearson para conocer si existía relación entre las dimensiones de la escala. Seguidamente se examinaron las diferencias entre medias utilizando el Análisis de Varianza (ANOVA) de un factor como prueba paramétrica de K muestras independientes, el procedimiento Bonferroni para comparaciones múltiples y Pruebas *T* de comparación de medias independientes. También se calcularon los Tamaños del Efecto de la muestra (TE), entendido como el grado en el que el efecto estudiado está presente en la muestra estudiada. Se consideró que existía una diferencia significativa cuando el tamaño del efecto superaba el .40.

4. Resultados

Los análisis correspondientes a la consistencia interna de la escala se realizaron a través del coeficiente alfa de Cronbach siendo en la presente investigación satisfactoria ($\alpha = .87$). Así mismo, este

estudio se llevó a cabo con cada uno de los factores identificados. En la tabla 3 se exponen las dimensiones y su fiabilidad que oscilan entre .61 y .82. Estos datos se aproximan a los obtenidos por Guillen, Pérez Luzardo y Arnaiz (2013) y por Núñez Alonso; Martín-Albo Lucas y Navarro Izquierdo (2006). Todos estos valores resultaron significativos con un nivel de confianza del 95%. Por lo tanto, la fiabilidad resulta aceptable y significativa desde un punto de vista estadístico.

Considerando los valores que arrojan las medias de cada uno de los factores trabajados se observa que las puntuaciones más altas las registran los componentes de la motivación intrínseca (MI orientada al conocimiento, MI orientada al logro y MI orientada a las experiencias estimulantes) por lo que se deduce que los sujetos que integran la muestra llevan a cabo el aprendizaje de una lengua extranjera impulsados por la adquisición de conocimientos para lo cual ponen en marcha procesos cognitivos como la exploración, indagación, análisis, reflexión. En ello radica la recompensa, en el interés y la satisfacción que le provoca el proceso de enriquecimiento personal. Así mismo, son inferiores los valores recogidos en relación a las dimensiones relacionadas con la motivación extrínseca (regulación externa, regulación introyectada, regulación identificada). En este caso, el propósito deja de estar orientado a la satisfacción personal para buscar el reconocimiento exterior a través de premios y elogios. Están ligados a un aprendizaje más superficial basado en la economía del tiempo y esfuerzo. La desmotivación es el factor que presenta inferior puntuación.

Factores	No elementos	Alpha Cronbach	Media	Desviación típica
MI orientada al conocimiento	4	.61	17.26	1.96
MI orientada al logro	4	.80	14.93	3.04
MI orientada a las experiencias estimulantes	4	.60	15.13	2.40
Regulación externa	4	.82	12.00	3.94
Regulación introyectada	4	.75	11.83	3.48
Regulación identificada	4	.80	13.08	3.70
Desmotivación	4	.73	5.87	2.70

En la Tabla 4 se puede apreciar cómo las medias más altas se corresponden con los ítems pertenecientes a la motivación intrínseca orientada al conocimiento, siendo el ítem “para mí es una satisfacción adquirir nuevos conocimientos” el que

obtuvo una media más alta. Por el contrario, los elementos de la variable desmotivación registraron las medias más bajas, siendo el ítem “no consigo entender porque me he matriculado en este curso” el que obtuvo el valor más bajo.

Tabla 4: Análisis descriptivo

FACTORES	ÍTEMS	MEDIA	MODA	DT
DESMOTIVACIÓN	No lo sé. tengo la impresión de que estoy perdiendo el tiempo	1.40	1	.95
	En su momento. tuve buenas razones para aprender idiomas, pero ahora me pregunto si merece la pena continuar	1.70	1	1.05
	No sé porque hago el curso y sinceramente, no me importa.	1.46	1	.91
	No consigo entender porque me he matriculado en este curso	1.33	1	.74
REGULACIÓN EXTERNA	Porque necesito saber otro idioma para acceder más fácilmente al mercado laboral	3.37	4	1.18
	Para conseguir un trabajo más prestigioso	2.94	4	1.22
	Porque quiero mejorar mi posición económica	2.84	3	1.15
	Porque en el futuro me gustaría tener una “mejor vida”	2.71	3	1.16
REGULACIÓN INTROYECTADA	Para demostrarme que soy capaz de estudiar	3.23	4	1.30
	Porque avanzar en mi formación me hace sentir importante	2.93	4	1.12
	Para demostrarme que soy una persona inteligente	2.40	2	1.07
	Para demostrarme que puedo tener éxito en mis estudios	3.29	4	1.20
REGULACIÓN IDENTIFICADA	Pienso que el curso me ayudará a mejorar en mi profesión	3.54	4	1.20
	Porque me permitirá acceder al mercado laboral en el área que me guste	3.10	4	1.26
	Me ayudará a tomar una mejor decisión respecto a mi orientación profesional	2.91	3	1.08
	Porque voy a mejorar mi competencia profesional	3.69	4	1.18
MI AL CONOCIMIENTO	Para mí es una satisfacción adquirir nuevos conocimientos	4.60	5	.69
	Por el placer de descubrir cosas nuevas	4.20	4	.76
	Por el placer de adquirir conocimientos en disciplinas que me interesan	4.23	4	.73
	Porque me permiten continuar enriqueciéndome culturalmente	4.26	4	.77
MI AL LOGRO	Por la satisfacción que siento cuando me supero en mis estudios	3.83	4	.96
	Por la satisfacción que experimento al alcanzar los objetivos que me propongo	4.07	4	.84
	Por la satisfacción que siento cuando logro realizar actividades académicas difíciles	3.43	4	1.07
	Por la satisfacción que experimento al sentirme realizado personalmente	3.60	4	1.01

MI EXPERIENCIAS ESTIMULANTES	Porque me satisface asistir a clase y comunicarme con los demás	3.87	4	.95
	Porque me estimula leer temas que me interesan	3.99	4	1.18
	Porque me resulta divertido aprender.	3.97	4	.98
	Porque comparto experiencias y situaciones interesantes	3.30	4	1.07

En lo referente a la validez de constructo y para completar este examen preliminar de los datos se llevó a cabo una matriz de correlaciones entre los factores de la escala utilizando el coeficiente de Pearson. En la tabla 5 se muestran las correlaciones

obtenidas entre los diferentes factores. Las siete dimensiones presentan muy aceptables índices de correlación con valores que van desde .20 a .86 siguiendo un patrón de correlaciones, moderadas y altas y estadísticas significativas a nivel .01 y .05

Tabla 5: Correlaciones

	Mi conocimiento	Mi logro	Mi Exp. estimulantes	Me. Reg. externa	Me reg. Introyectada	Me identificada	Desmotivación
Mi conocimiento	1	.641 (**)	.704 (**)	.178	.326 (**)	.222	-.381 (**)
Mi logro	.641 (**)	1	.695 (**)	.217	.623 (**)	.241 (*)	-.190
Mi exp. estimulantes	.704 (**)	.695 (**)	1	.196	.455 (**)	.314 (**)	-.310 (**)
Me reg. externa	.198	.217	.196	1	.381 (**)	.858 (**)	.072
Me reg. introyectada	.326 (**)	.623 (**)	.455 (**)	.381 (**)	1	.341 (**)	.134
Me identificada	.222	.241 (*)	.314 (**)	.858 (**)	.341 (**)	1	.021
Desmotivación	-.381 (**)	-.190	-.310 (**)	.072	.134	.021	1

Los análisis de normalidad de las siete dimensiones motivacionales para la muestra global muestra cómo en todos los casos se cumplen los supuestos de normalidad ($p > .05$). En cuanto a las diferencias en función de la categoría "ocupación", los resultados del ANOVA y la prueba Post Hoc

de Bonferroni muestran en la Tabla 6 la existencia de diferencias significativas en la variable "Regulación Externa" (motivación extrínseca) entre las personas desocupadas y los trabajadores en activo, siendo los desocupados quienes presentan una media más alta en este constructo.

Tabla 6: ANOVA y Bonferroni en función de la situación laboral

FACTORES	Ocupación	Media	F	Sig.	Bonferroni Sig		
Regulación Externa	Jubilado	11.43	5.80	.00	Jubilado	Desocupado	.182
	Desocupado	14.53				Activo	1.00
	Activo	10.80			Desocupado	Jubilado	.182
					Activo	Desocupado	.00

*La diferencia de medias es significativa al nivel de .05.

Con respecto a la motivación experimentada en relación a la edad de los integrantes de la muestra (Véase Tabla 7), se observó, mediante un análisis de varianza, una significación en las medias corroborado por la prueba Bonferroni que señala diferencias estadísticamente significativas

en los factores Regulación Externa y Regulación Identificada. En ambos casos las diferencias se establecen entre los tramos 20-40 años y 41-46 años siendo las personas con edades comprendidas entre 20-40 años los que manifiestan medias más altas en ambas dimensiones.

Tabla 7: ANOVA y Bonferroni en función de la edad

FACTORES	Media	F	Sig.	Bonferroni Sig		
Regulación Externa	20-40 años: 13.50	5.90	.00	20-40	41-60	.00
	más de 61				.16	
	41-60 años: 10.11			20-40	Más de 61	.00
Más de 61: 11.09	Más de 61	20-40	41-40	.16	1.00	
Regulación Identificada	20-40 años: 14.56	4.90	.00	20-40	41-60	.04
	más de 61				.09	
	41-60 años: 11.17			41-60	20-40	más de 61
Más de 61: 11.90	Más de 61	20-40	41-60	.09	1.00	

*La diferencia de medias es significativa al nivel de .05.

Para el análisis de las diferencias de medias en las distintas subescalas de la motivación en función del sexo se utilizó la t de Student teniendo en cuenta el test de Levene para estimar la igualdad de las varianzas. En la Tabla 8 podemos no se aprecian diferencias debidas al sexo. Resultado que se corrobora en algunos factores al calcular el tamaño del efecto ateniéndonos a los criterios propuestos por Cohen (1988) ya que las diferencias que se manifiestan son pequeñas (en torno a $d=.20$) en MI a Experiencias Estimulantes, Regulación Externa, Regulación Introyectada y Regulación Identificada. En cambio, existe diferencias moderadas en MI al

conocimiento ($d=.38$) y MI al logro ($d=.36$) En la interpretación de estos efectos se ha de considerar que en investigaciones desarrolladas en el ámbito educativo se estima que con valores de .30 o superiores podemos considerar que existen diferencias de significación práctica (Morales, 2010), ya que en este ámbito suelen encontrarse tamaños del efecto más pequeños que en otros. De acuerdo con ello, debe tomarse en consideración la relevancia de la magnitud de las diferencias entre hombres y mujeres en estas dos dimensiones, siendo las mujeres las que presentan una mayor motivación intrínseca en ambos casos.

Tabla 8: Prueba t de Student para el contraste de medias de muestras independientes

FACTORES	Género	Media	DT	t	Sig.	TE
MI al conocimiento	Hombre	16.72	2.22	-1.52	.67	.38
	Mujer	17.49	1.83			
MI al logro	Hombre	14.09	3.76	-1.51	.38	.36
	Mujer	15.28	2.65			
MI a Exp. Estimulantes	Hombre	14.71	2.51	-1.02	.39	.25
	Mujer	15.30	2.35			
Regulación Externa	Hombre	11.71	4.59	-.43	.80	.10
	Mujer	12.14	3.51			
Regulación Introyectada	Hombre	11.28	4.03	-.85	.14	.21
	Mujer	12.06	3.24			
Regulación Identificada	Hombre	12.90	4.25	-.30	.13	.06
	Mujer	13.16	3.47			
Desmotivación	Hombre	5.43	2.20	-.89	.38	.24
	Mujer	6.06	2.93			

5. Conclusiones y discusión

Aprender una segunda lengua no sólo implica alcanzar competencias lingüísticas vinculadas a la adquisición y uso del vocabulario, a la comprensión y expresión oral y escrita. También supone asumir nuevos roles socioculturales. En consecuencia, un aspecto relevante en el estudio de un idioma es la actitud que manifiesta el educando ya que incide en su disposición hacia el aprendizaje (Lirio & Morales, 2012). Las diferencias motivacionales, al igual que otras diferencias individuales, deben ser consideradas en las aulas para conseguir un aprendizaje eficaz. La creciente preocupación por crear condiciones favorables para alcanzar una educación de calidad ha motivado a varios investigadores a explorar constructos como los estilos motivacionales. Tal es el caso de Bernaus, Wilson y Gardner (2009), Saravia y Bernaus (2008) y Zenotz (2012) quienes coinciden en que la motivación es clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje de un idioma. Desde el marco europeo también se resalta la importancia de fomentar el estudio de las lenguas destacando la importancia de tener en cuenta las motivaciones

del estudiante en el aprendizaje de un idioma (Consejo de Europa, 2000).

No obstante, hasta la fecha los estudios producidos no se han centrado en los cursos de formación de adultos en una Lengua Extranjera en una Universidad a Distancia.

Dado que el tipo de motivación puede afectar a la adquisición de una segunda lengua, esta investigación pretende explorar y analizar las motivaciones del alumnado de los cursos de inglés llevados a cabo en la UNED considerando algunos rasgos o aspectos significativos, con el convencimiento de que sus posibles efectos influyen en los resultados del aprendizaje lingüístico.

Atendiendo a la situación laboral de los integrantes de la muestra, encontramos diferencias significativas en motivación extrínseca entre los participantes desocupados y activos concretamente en el subtipo "regulación externa". Por tanto, se corrobora que son los individuos en situación de desempleo los que manifiestan el deseo de ampliar su formación para conseguir mejorar su situación laboral. En relación al grado de titulación académica no se manifiestan diferencias significativas.

En cuanto a la edad de los asistentes a los cursos tenemos que existen diferencias significativas entre los rangos comprendidos entre 20-40 años y 41-60 años en los factores “regulación externa” y “regulación identificada”. Siendo la franja más joven los que presentan mayor nivel de ambos subtipos de motivación extrínseca. Por tanto, se deduce que los que manifiestan mayores valores en la regulación externa, realizan el aprendizaje de una segunda lengua con el único objetivo de conseguir un estímulo externo. Mientras que los que manifiestan mayores valores en relación con una regulación identificada aprecian de los beneficios que conlleva la actividad que está realizando por lo que su propósito también es alcanzar una meta externa. De lo que se desprende que la muestra comprendida entre 20 y 40 años necesitan mayor atención por parte del docente y presentan bajos niveles de confianza en las propias posibilidades y baja autoestima (motivación externa). A sí mismo, al presentar valores más altos en regulación identificada se pone en evidencia que reconocen en mayor medida que los alumnos que se encuentren en los otros rangos de edad el valor implícito de la conducta a realizar por lo que la ejecutan voluntariamente aunque no les resulte agradable. Suele estar asociada a sentimientos de competencia y autoestima y al afrontamiento positivo del fracaso.

Considerando la motivación evidenciada por los participantes en función del sexo, se aprecia que existen diferencias significativas moderadas en motivación intrínseca orientada al conocimiento y al logro, siendo las mujeres las que mantiene valores más altos en ambas dimensiones. Ello nos lleva a considerar que la mujer aprende un idioma en mayor medida que el hombre por la satisfacción que experimenta adquiriendo conocimientos nuevos (MI orientada al conocimiento) por lo que manifiesta una curiosidad intrínseca. Así mismo, la motivación de la mujer está asociado en mayor medida que la del hombre a la satisfacción que siente cuando alcanza las metas propuestas (motivación para el logro) asociado al reto personal. En consecuencia, existen indicios estadísticos que nos llevan a pensar que el tipo de motivación intrínseca sea diferente entre hombres y mujeres.

Hemos visto a lo largo de la investigación como la motivación en el aprendizaje de los idiomas del adulto puede ser originada por múltiples factores, como las actitudes, las aptitudes, la obtención de un título académico, la superación personal, la promoción profesional, el deseo de realización personal. Por ello, los objetivos del aprendizaje en los adultos van más allá del rendimiento académico y los resultados, éstos se acercan más a todos aquellos aspectos que mejoran su calidad de vida elevando su nivel de satisfacción.

En consecuencia, coincidiendo con Martínez Lirola (2005) sostenemos que la motivación es un factor importante a tener en cuenta en el proceso de enseñanza-aprendizaje ya que los educandos en los que predomina fundamentalmente la motivación intrínseca están orientados a aprender más y mejor. Es un componente psicológico que pone en evidencia el éxito de las personas al enfrentarse al aprendizaje de una lengua extranjera. “Los alumnos con un alto grado de motivación aprenden antes y obtienen mejores resultados en el aprendizaje de una lengua extranjera” (Martínez Lirola, 2005, p. 26). En cambio, “los alumnos más desmotivados muestran niveles más altos de pesimismo y cuanto mayor es el pesimismo de los estudiantes más afectada se ve la motivación intrínseca orientada al conocimiento” (Guillén, Pérez Luzardo & Arnaiz, 2013, p. 121).

En definitiva, se trata de que los educandos estén más motivados para aumentar la eficacia al interactuar en otra lengua y, consecuentemente, conviene prestar atención a todas las capacidades que facilitan su desarrollo (García Sánchez & Cruz Vargas, 2013) y la implementación de un estilo de enseñanza activo que favorezca la interacción y la participación del alumnado. Se trataría de superar un estilo de enseñanza tradicional para converger en una propuesta que impulse la asunción de prácticas reflexivas, comunicativas y críticas como vía para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y articular el conocimiento teórico con las necesidades del alumnado y la realidad del aula. La función docente se convierte en un factor transversal que debe facilitar la adaptación de las metodologías, los contenidos y el propio proceso pedagógico. Sin embargo, no es suficiente, además, se deben conocer los rasgos que impulsan el aprendizaje del estudiante adulto (Cuenca París & Ortega Sánchez, 2015). La mejora y la eficacia de la enseñanza de una lengua extranjera debe pasar por el desempeño de estilos docentes que promuevan enfoques comunicativos flexibles, participativos e innovadores (González-Peiteado & López-Rodríguez, 2014) y la consideración de la formación como la capacidad de transformar en experiencia significativa aquellos conocimientos adquiridos al amparo de un proyecto personal y social.

Entre las limitaciones, la muestra se reduce al contexto de la Universidad a Distancia, lo que supone inconvenientes en la generalización de los resultados. En futuras investigaciones consideramos necesario contrastar estos resultados con muestras más amplias. También sería oportuno probar la validez convergente de la escala utilizando otros instrumentos que evalúen la motivación por el aprendizaje de una segunda lengua.

Teniendo en cuenta que el contexto socioeducativo es cada vez más complejo y cambiante dando paso a una realidad multilingüe y multicultural, los futuros estudios deberían indagar acerca de cómo los usuarios de los cursos de formación

enfrentan el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera y cómo el tipo de motivación que presentan incide en la selección de las estrategias de aprendizaje que manejan.

Referencias bibliográficas

- Baker, S. C., & MacIntyre, P. D. (2000). The Role of Gender and Immersion in Communication and Second Language Orientations. *Language Learning*, 50 (2), 311-341.
- Barrios Espinosa, E. (2015). La incidencia del sexo, del nivel de competencia en inglés y del grado de motivación en percepciones sobre el aprendizaje a través de una aplicación en línea. *Educación XX1*, 18 (1), 283-302. doi: 10.5944/educ XX1. 18.112333.
- Bernaus, M., & Gardner, R. C. (2009). Teacher Motivation Strategies, Student Perceptions, Student Motivation, and English Achievement. *The Modern Language Journal*, 92 (3), 387-401.
- Blanco, M., Pino, M., & Rodríguez, B. (2010). Ventajas en la incorporación de estrategias de aprendizaje en la enseñanza de idiomas. Estudio cualitativo. *Revista de Innovación Educativa*, 20, 61-71.
- Brière, N. M., Vallerand, R. J., Blais, M. R., & Pelletier, L. (1995). Développement et validation d'une mesure de motivation intrinsèque, extrinsèque et d'amotivation en contexte sportif: l'Echelle de Motivation dans les Sports (EMS). *International Journal of Sport Psychology*, 26, 465-489.
- Brown, H. D. (1990). M & Ms for language classroom? Another look at motivación. En *Georgetown University Round table on Languages and Linguistics*. ALATIS, J. E. (ed.), 383-93, Washington, DC, Georgetown University Press.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral science*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cuenca París, M. E., & Ortega Sánchez, I. (2015). La enseñanza-aprendizaje de los alumnos mayores universitarios: Valoración de la función docente. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria* 26, 285-313 Retrieved from http://www.upo.es/revistas/index.php/pedagogia_social/. DOI: 10.7179/PSRI_2015.26.11.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11 (4), 227-268.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2011). *Teaching and Researching Motivation* (2ª ed.). Harlow, Reino Unido: Longman.
- Khodadady, E., & Hassan Khajavy, G., (2014). Exploring the Role of Anxiety and Motivation in Foreign Language Achievement: A Structural Equation Modeling Approach. *Revista Porta Linguarum*, 20, 269-286.
- García Sánchez, M. E., & Cruz Vargas, M. L. (2013). Factores motivacionales extrínsecos e intrínsecos en el aula de inglés: análisis empírico. *Revista Porta Linguarum* 19, 275-297.
- Gardner R. C. y Lambert W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, Massachusetts: Newbury House.
- González-Peiteado, M. (2013). Los estilos de enseñanza y aprendizaje como soporte de la actividad docente. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 11, 51-70.
- González-Peiteado, M., & Pino-Juste, M. (2014). Aproximación a las representaciones y creencias del alumnado de magisterio sobre los estilos de enseñanza. *Revista Educación XX1*, 17 (1), 81-110. doi: 10.5944/educxx1.17.1.10706.
- González-Peiteado, M., & Rodríguez-López, B. (2014). La formación inicial de los profesores de Lengua Extranjera: un espacio para generar estilos de actuación. *Revista Bordón*, 66 (4), 69-85.
- González-Peiteado, M., & Rodríguez-López, B. (2015). Perceptions about Teaching Styles in the Development of a Teacher Profile. *The International Journal of Educational Organization and Leadership*, 22 (4), 29-43.
- Guillén, F., Pérez Luzardo, J., & Arnaiz, A. (2013). Relación entre motivación y optimismo disposicional en aprendices de inglés como lengua extranjera en un contexto universitario. *Revista de Educación, Extraordinario*, pp. 104-128 doi: 10.4438/1988-592X-RE-2013-EXT-243.
- Lirio Castro, J., & Morales Castro, S. (2012). El reto de la formación del profesorado para una enseñanza de calidad en las universidades de mayores. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 19, 155-166. Retrieved from http://www.upo.es/revistas/index.php/pedagogia_social/article/view/76.
- Liu, M., & Huang, W. (2011). An exploration of foreign language anxiety and English learning motivation. *Education Research International*, 12, 1-8.
- Lioliou, A. and Metiäinen, R. (2006). Second language learning motivation. *Santalka. Filologija. Edukologija*, 14 (2) 93-98.
- Martínez Lirola, M. (2005). ¿Qué relación guarda la motivación con los problemas de disciplina durante la adolescencia en los programas de educación bilingüe en EEUU? *Porta Linguarum* 3, 21-3

- Medrano, L. A., & Pérez, E. (2010). Adaptación de la Escala de Satisfacción Académica a la Población Universitaria de Córdoba. *SUMMA Psicológica UST*, 7 (2), 5-14.
- Morales, P. (2010). El tamaño del efecto (effect size): análisis complementarios al contraste de medias. En P. Morales, *Estadística aplicada a las Ciencias Sociales*. <http://www.upcomillas.es/personal/peter/investigacion/Tama%F1o-DelEfecto.pdf>
- Núñez Alonso, J. L., Martín-Albo Lucas, J., & Navarro Izquierdo, J. G. (2005). Validación de la versión española de la Échelle de Motivation en Éducation. *Psicothema*, 17, 344-349.
- Núñez Alonso, J. L., Martín-Albo Lucas, J., & Navarro Izquierdo, J. G. (2006). Validación de la Escala de Motivación Educativa (EME) en Paraguay. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 40, 391-398.
- Pintrich, R., & Schunk, D. (2006). *Motivation in Education: Theory, Research an Application*. Nueva Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Pino, M., & Rodríguez, B. (2010). Tipología y frecuencia del uso de estrategias en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. *Revista de Enseñanza*, 27, 171-191.
- Sánchez-López, M.C.; García-Sánchez, F.A.; Martínez-Segura, M.J. y Mirete, A. (2012). Aproximación a la valoración que el alumnado hace de recursos online utilizados para la docencia universitaria. *Píxel Bit. Revista de Medios y Educación*, 40, 35-45.
- Saravia, E., & Bernaus, M. (2008). Motivación y actitudes para el aprendizaje de lenguas de dos colectivos de estudiantes universitarios: futuros maestros de lenguas extranjeras y futuros enfermeros y fisioterapeutas. *Porta Linguarum* 10, 163-184.
- Ramos Nieto, M. C. (2011). La motivación en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. *Revista Aula y Docentes*, 32, 39-49.
- Richer, S. F., Blanchard, C. M., & Vallerand, R. J. (2002). A motivational model of work turnover. *Journal of Applied Social Psychology*, 32 (2), 2089-2113.
- Rodríguez-Pérez, N. (2014). Creencias y representaciones de los profesores de lenguas extranjeras sobre la influencia de los factores motivacionales y emocionales en los alumnos y en las alumnas. *Revista Porta Linguarum* 21, 183-197.
- Schwinger, M., Steinmayr, R., & Spinath, B. (2012). Not all roads lead to Rome-Comparing different types of motivational regulation profiles. *Learning and Individual Differences*, 22, 269-279.
- Valle, A.; Regueiroa, V.; Rodríguez, S.; Piñeiro, I.; Freire, C.; Ferradás, M., & Suárez, N. (2015). Perfiles motivacionales como combinación de expectativas de autoeficacia y metas académicas en estudiantes universitarios. *European Journal of Education and Psychology*, 8 (1) 1-8.
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a Hierarchical Model of Intrinsic and Extrinsic Motivation. En M. P. Zanna (ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, 271-360. Nueva York: Academic Press.
- Vallerand, R. J., & Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and, amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study. *Journal of Personality*, 60, 599-620.
- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Briere, N. M., & Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME). *Canadian Journal of Behavioural Sciences*, 21, 323-349.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senécal, C., & Vallières, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: a Measure of Intrinsic, Extrinsic and Amotivation in Education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003-1017.
- Wijnia, L.; Loynes, S. M. M., & Deros, E. (2011). Investigating effects of problem- based versus lecture-based learning environments on student motivation, *Contemporary Educational Psychology*, 36 (2), 101-113.
- Wong, R. M. (2014). Motivation to Learn English and School Grade Level: The Case of Newly Arrived Hong Kong Students. *Revista Porta Linguarum* 21, 37-50.
- Zenotz, V. (2012). Motivación en el aprendizaje de una lengua. Estado de la cuestión. *Huarte de San Juan. Revista de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Lengua*, 75-81. Universidad Pública de Navarra.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

González-Peiteado, M., & Rodríguez-López, B. (2017). Factores motivacionales de los adultos para el estudio de una lengua extranjera. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 30, 129-143. DOI: 10.7179/PSRI_2017.30.09.

DIRECCIÓN COMPLETA DE LOS AUTORES

Margarita González-Peiteado: Dirección Postal: C/ Portugal 1, 36004 Pontevedra. e-mail: margonzalez@pontevedra.uned.es

Beatriz Rodríguez-López: Dirección postal: Senda del Rey nº 7 28040 Madrid. e-mail: bmrdriguez@flog.uned.es

PERFIL ACADÉMICO

Margarita González-Peiteado: Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Vigo. Licenciada en Ciencias de la Educación por la UNED. Diplomada en Formación del Profesorado de Educación General Básica. Ha impartido docencia en la Universidad de Vigo y en la actualidad es profesora-tutora del Centro Asociado de la UNED en Pontevedra y Coordinadora del Aula UNED de Vigo. Sus líneas de investigación están centradas en la Formación Inicial del Profesorado, los Estilos Docentes y la Atención a la Diversidad. Ha participado en Congresos y ha realizado numerosas investigaciones y publicaciones en revistas del ámbito educativo indizadas en prestigiosas bases de datos y con elevado índice de impacto.

Beatriz Rodríguez-López: Beatriz Rodríguez López es Licenciada en Filología Germánica por la Universidad de Santiago de Compostela y doctora en Filología Inglesa por la UNED. Durante los últimos veintidós años ha impartido docencia en distintas universidades como la Universidad de Vigo, la Universidad Complutense de Madrid, la Universidad Autónoma de Madrid y, en la actualidad, en el Departamento de Filologías Extranjeras y sus Lingüísticas de la UNED. También tiene experiencia docente en los niveles de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Respecto a su labor investigadora, ha publicado artículos y libros y participado en varios proyectos sobre lingüística aplicada a la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras, especialmente de inglés.

PROPUESTAS PARA EL DESARROLLO DE LA INTERCULTURALIDAD EN LA EDUCACIÓN EN EL TIEMPO LIBRE DE BASE COMUNITARIA EN CATALUNYA

PROPOSALS FOR THE DEVELOPMENT OF INTERCULTURALITY IN EDUCATIONAL PROGRAMMES CARRIED OUT DURING LEISURE TIME AND WITH A COMMUNITY APPROACH IN CATALONIA

PROPOSTA PARA O DESENVOLVIMENTO DA INTERCULTURALIDADE NA EDUCAÇÃO EM TEMPO LIVRE DE BASE COMUNITÁRIA NA CATALUNHA

Edgar IGLESIAS-VIDAL & Berta ESPONA-BARCONS

Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), Grupo de Investigación ERDISC

Fecha de recepción del artículo: 10.VI.2016
Fecha de revisión del artículo: 12.XII.2016
Fecha de aceptación final: 17.I.2017

PALABRAS CLAVE:

educación
tiempo libre
programas
interculturales
segregación
equidad educativa

RESUMEN: La educación en el tiempo libre de base comunitaria ha jugado un papel importante en la construcción de la cohesión social en Catalunya. En este artículo se pone en valor esta contribución, pero a su vez se señala como problemática la existencia de procesos de concentración y segregación educativa que pueden constituir un obstáculo para la interculturalidad. Se presentan propuestas que ayuden a plantear, desde estas organizaciones, una gestión intercultural de sus proyectos socioeducativos, por ejemplo, reflejando en ellos mayores cuotas de diversidad sociocultural. **MÉTODO.** La investigación tenía como finalidad contribuir al fortalecimiento de interculturalidad en este contexto, a partir de los siguientes objetivos: identificar condiciones organizativas y educativas que favorecieran o dificultaran el desarrollo de la interculturalidad; y, formular propuestas para su sostenibilidad o superación. Se aplicaron diferentes técnicas cualitativas para la recogida de datos: análisis documental, entrevistas semi-estructuradas y grupos de discusión. Para el tratamiento y análisis de los datos se realizó un análisis crítico del discurso y se utilizó el programa Atlas-Ti. **RESULTADOS.** Los resultados obtenidos constatan que, aunque coexisten condiciones favorables y desfavorables a la interculturalidad, tienen más peso aquellas que limitan la diversidad sociocultural entre sus participantes, y que los equipos educativos no tienen desarrollada, o muy poco, la dimensión comunitaria. **DISCUSIÓN.** Partiendo de los resultados y de la literatura revisada se propone, por un lado, impulsar medidas organizativas orientadas a la participación, la atención a la

CONTACTAR CON LOS AUTORES: Edgar Iglesias-Vidal. Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), Departament de Pedagogia Aplicada. Edifici G6-255. Campus de Bellaterra. 08193, Bellaterra (Cerdanyola del Vallès). Grupo de Investigación ERDISC. Edgar. iglesias@uab.cat.

	<p>diversidad y la formación. Por otro, diseñar e impulsar acciones conjuntas con la comunidad educativa para gestionar la existencia de sobre-representaciones de perfiles socioculturales entre los participantes. Y por último, se sugiere la constitución de equipos comunitarios de atención a la diversidad que promuevan una gestión intercultural compartida para superar los procesos de concentración y segregación educativa.</p>
<p>KEY WORDS: education leisure time intercultural programs segregation educational equity</p>	<p>ABSTRACT: INTRODUCTION. The educational programmes carried out during leisure time and with a community approach played an important role in the development of social cohesion in Catalonia. In this paper the value of this contribution is recognized, but at the same time, the existence of educational concentration and segregation dynamics is identified as a problem for interculturality. For this reason, some proposals presented here can help these organizations to manage interculturality their projects, for example, reflecting the sociocultural diversity of the community within they are developed. METHOD. The framework of this paper is a research project oriented to contribute to the strengthening of intercultural vision in this context. The goals were: identify organizational and educational conditions which facilitate or not the development of interculturality; and, make proposals for their sustainability or improvement. Some qualitative technics were used to collect data: documentary analysis, semi-structured interviews and discussion groups. And Atlas-Ti program, as well as, discourse critical analysis procedure were used to analyse the data. RESULTS. The results pointed out that, even though there are advantageous and disadvantageous conditions to interculturality, those that restrict the sociocultural diversity of participants influence more. And it was confirmed that educational teams have not developed, or very little, their community dimension. DISCUSSION. On the basis of the results obtained and the literature reviewed is suggested, on one hand, the impulse of some organizational actions oriented to participation, diversity attention and training actions. On the other, it is noted the appropriateness of designing and launching actions, together with the educational community, to manage the existence of over-representation of some sociocultural profiles among participants, and finally, it is proposed the constitution of diversity attention' community teams to manage interculturality among educational community and oriented to overcome the concentration and segregation educational dynamics.</p>
<p>PALAVRAS-CHAVE: educação tempo livre programas interculturais segregação equidade educativa</p>	<p>RESUMO: INTRODUÇÃO. A educação em tempo livre de base comunitária teve um papel importante na construção da coesão social na Catalunha. Neste artigo o valor dessa contribuição se faz presente, mas também sinaliza como problemática a existência de processos de concentração e segregação educativa que podem constituir um obstáculo para a interculturalidade. MÉTODO. A pesquisa em que se situa este artigo teve como finalidade contribuir ao fortalecimento da interculturalidade nesse contexto. Seus objetivos eram: identificar condições organizativas e educativas que favoreceram ou dificultaram o desenvolvimento da interculturalidade; e, formular propostas para a sua sustentabilidade ou superação. Foram aplicadas diferentes técnicas qualitativas para a recolhida de dados: análises documentárias, entrevistas semiestruturadas e grupos de discussão. E para o tratamento e análises dos dados foi realizada uma análise crítica do discurso e a utilização de um programa Atlas-Ti. RESULTADOS. Os resultados alcançados constataram que, ainda que existam condições favoráveis e desfavoráveis à interculturalidade, têm mais peso aquelas que limitam a diversidade sociocultural entre seus participantes, além de que as equipes educativas não desenvolveram, ou desenvolveram muito pouco, a dimensão comunitária. DISCUSSÃO. Partindo dos resultados e da literatura revisada propõem-se, por um lado, impulsar medidas organizativas orientadas à participação, atenção à diversidade e formação. Por outro lado, desenhar e impulsar ações conjuntas com a comunidade educativa para gestionar a existência de sobre-representações de perfis socioculturais entre os participantes. E por último, se sugere a constituição de equipes comunitárias de atenção à diversidade, que promovam uma gestão intercultural compartilhada, com o fim de superar os processos de concentração e segregação educativa.</p>

1. Introducción

En este apartado se exponen, en primer lugar, algunas ideas sobre el papel que ha jugado la educación en el tiempo libre de base comunitaria en la construcción de la cohesión social en Catalunya. Ello permite analizar fortalezas y debilidades de estos proyectos socioeducativos en lo que a inclusión de la diversidad sociocultural se refiere. Y, en segundo lugar, se aborda, a nivel conceptual, la necesidad de reflejar mayores cuotas de

diversidad sociocultural como condición para una mayor interculturalidad en este ámbito educativo.

La educación en el tiempo libre de base comunitaria como elemento clave para la cohesión social

En los últimos años la educación en el tiempo libre en Catalunya ha contribuido significativamente a la cohesión social desde la implicación comunitaria en los contextos locales donde actúa.

Son varias las aportaciones que así lo señalan (Es-somba, 2009; Vallory, 2010) y que destacan que, si bien existen diferentes formas organizativas en este ámbito educativo, todas tienen en común un método pedagógico y una axiología crítica coherente con la igualdad, la participación y la transformación social.

Este contexto también se caracteriza por su intencionalidad educativa y su capacidad de generar entre los participantes fuertes vínculos afectivos. Estos lazos suelen traspasar el espacio de las organizaciones en los que se crearon. Por todo ello, la experiencia de la participación se define como positiva e intensa, y sus participantes suelen identificarse afectivamente con el proyecto educativo de la organización.

En los últimos años se ha puesto en valor la base comunitaria del tiempo libre (Generalitat de Catalunya, 2010). Éste es un elemento descriptivo y diferenciador en relación a otras propuestas educativas existentes en el mismo ámbito, pero que no han desarrollado sus proyectos con y para la comunidad, ni con una perspectiva inclusiva.

Por ello, la educación en el tiempo libre de base comunitaria (de ahora en adelante ETLBC) debe ser entendida como un contexto educativo estratégico para la cohesión social. El principal motivo es que puede posibilitar, desde sus proyectos educativos, que toda la diversidad sociocultural presente en los territorios locales de acción interactúe. También, y desde su relación con los centros educativos, puede contribuir a disminuir indicadores de riesgo educativo, tal y como indican trabajos como los de Anderson et al. (2014) en California.

No obstante, resulta conveniente evidenciar la existencia en la ETLBC de una tensión entre dos lógicas de naturaleza opuesta. Por un lado, el compromiso con la transformación social y la inclusión educativa, y por otro, las desigualdades para el acceso y participación del conjunto de la diversidad sociocultural en sus proyectos educativos.

Recientemente se señalaba (Fundació Ferrer i Guardia, 2013) que, en Catalunya, únicamente el 1,5% de las familias de los participantes en los espais son de origen extranjero. Y, por otra parte, una referencia situada en el ámbito de los Centros Abiertos¹ (Xarxa de Centres Oberts de Barcelona, s.f.) definía como deseable que la mitad de sus participantes no presentase situaciones de exclusión o vulnerabilidad socioeconómica, ya que se corría el riesgo de la estigmatización socioeducativa. Así pues, aunque inicialmente se apueste por la diversificación de perfiles, tanto desde el punto de vista de la condición social como del

origen cultural, la realidad indica que se supera la proporción señalada como deseable. Aun así, un informe reciente señalaba que:

Si bien la educación en el tiempo libre es un importante ámbito de reproducción de las desigualdades sociales, cabe decir que, gracias a la función de la iniciativa social, con el apoyo de las administraciones públicas, también es un ámbito fuertemente comprometido con la equidad y la comprensión de estas desigualdades (Síndic de Greuges, 2014, p. 11).

Sin duda la gestión y superación de estas desigualdades por parte de los equipos educativos supone un gran reto, pues son varios los ámbitos que contribuyen a la conformación de estas lógicas de exclusión educativa. En los últimos años, estos equipos educativos han ido desarrollando medidas organizativas para un mayor acceso de la diversidad sociocultural. Por ejemplo: facilidades de pago para familias con dificultades económicas; o comunicación del proyecto educativo mediante estrategias comunicativas (como trípticos explicativos) a grupos socioculturales recientemente establecidos en la comunidad. No obstante, y en la práctica, no han resultado del todo eficientes. Y, además, existen otros elementos que se originan fuera del ámbito de decisión y gestión de los mismos equipos y que promueven lógicas de exclusión, como pueden ser la legislación o las reducciones presupuestarias en el ámbito público.

Internacionalmente son varias las voces que reclaman un espacio propio de este ámbito educativo como palanca para la activación de procesos de inclusión educativa:

Inclusive leisure education programs are needed that embrace all human beings, especially individuals and groups who have been oppressed and encounter leisure constraints relative to their gender, race, ethnicity, ability, age, sexual orientation, income, living situation, religion, and other salient characteristics². (American Association for Physical Activity and Recreation [AAPAR], 2011, p. 44).

Y finalmente, cabe destacar que la ETLBC resulta un contexto de estudio poco abordado desde una perspectiva de análisis global que permita profundizar en la participación de la diversidad sociocultural en estos espacios. No existen mecanismos desde los que se sistematicen este tipo de datos, y las aproximaciones que se han realizado en forma de estudio, aunque útiles e indicativas, se enfocan desde una visión sectorizada y no global de la ETLBC (Fundació Ferrer i Guardia, 2013).

La representación de la diversidad sociocultural entre los y las participantes como elemento clave para la interculturalidad

La perspectiva intercultural ofrece un valioso marco teórico y de acción en coherencia con el principio de inclusión educativa y con el fin de contar con mayores cuotas de diversidad sociocultural entre los participantes. A continuación, se presentan algunos fundamentos interculturales y se relacionan con las implicaciones prácticas que pueden tener para la ETLBC:

- ¿Para qué se construye la interculturalidad? La construcción de la cohesión social es una finalidad intercultural, y para ello deben superarse las condiciones que generen exclusión. También debe reconocerse el carácter axiológico y no exento de neutralidad del proyecto intercultural (Abdallah-Pretceille, 2006; Bartolomé, 2002; Wood & Landry, 2008). Así, en el contexto de la ETLBC, la perspectiva intercultural se concreta identificando y superando los factores que, desde una perspectiva de equidad educativa y en un contexto de diversidad, dificultan el acceso de las minorías socioculturales a los proyectos educativos.
- ¿Cómo se construye? Los ejes igualdad y reconocimiento son básicos para el desarrollo de la interculturalidad. Para ello se requiere que las relaciones que se establezcan se den en condiciones de igualdad, asumiendo que el conjunto de significados y aportaciones cuentan con la misma validez (Giménez, 2012). Así, en la ETLBC, la interculturalidad se construye libre de jerarquías, estableciendo relaciones fruto de la participación que suponen una experiencia positiva para el conjunto.
- ¿Cuándo se construye? La interculturalidad se concibe como un proceso en permanente construcción, no siendo un objetivo propiamente y sí un instrumento para logros estratégicos como la cohesión social (Sales, 2011; Zapata-Barrero & Pinyol, 2013). Por ello, desde la ETLBC, se cuenta con la capacidad de generar relaciones personales entre sus participantes sostenibles en el tiempo, que fácilmente trascienden la geografía física de la organización. Además, así se contribuye desde el presente a la construcción de la ciudadanía del futuro.
- ¿Quiénes son los participantes? La interculturalidad queda contextualizada desde el principio de inclusión educativa (Essomba, 2011), y para su desarrollo se necesita al conjunto de la diversidad (Consejo de Europa, 2008). Así, desde la ETLBC, resulta indispensable reflejar entre sus participantes la media de la

diversidad sociocultural de los territorios de acción educativa.

En coherencia, se asume que es una condición para la interculturalidad generar desde la ETLBC espacios de relación entre jóvenes de distintos orígenes culturales y condiciones sociales. Con este propósito, y desde una perspectiva de gestión organizativa, es necesario profundizar en los factores que limitan la participación del conjunto de la diversidad sociocultural.

Estos factores se contextualizan en el sistema de interacción entre organizaciones educativas y comunidades locales. Y para su conceptualización deben tomarse en consideración referencias que vinculan el ámbito escolar con los procesos de concentración y segregación. Y que, además, señalan que estos procesos son obstáculos para la equidad educativa y, en consecuencia, para la interculturalidad.

Estas referencias se agrupan en tres claves:

- En clave de diversidad social: los procesos de concentración en el ámbito escolar se relacionan con dinámicas explicativas de desigualdad, materializándose en la concentración de grupos que son socialmente homogéneos (Alegre, 2013; Bonal, 2012). También variables como la condición social y las rentas familiares suelen ser determinantes para la elección de los centros escolares, concretándose en la configuración de procesos de segregación (Burgess, Wilson & Lupton, 2005). En la ETLBC la combinación de estos elementos se refleja desde el carácter transversal de la diversidad social: los jóvenes de familias pertenecientes a rentas medias o altas suelen concentrarse en una tipología organizativa (esplais y scouts), y los jóvenes de familias de rentas más bajas en otras (centros abiertos).
- En clave de diversidad cultural: la diversidad cultural resulta un concepto complejo de analizar, especialmente si se considera que las categorías que la conforman se construyen socialmente, nutriéndose de elementos contextuales, subjetivos y dinámicos (Delgado, 1999; Giménez, 2012).
- En clave de complejidad: según lo señalado desde algunos trabajos, los procesos de segregación en el ámbito escolar suelen anteponerse a los procesos de concentración. Esto se debe a que se originan en el ámbito de la gestión organizativa y el ámbito privado de la decisión familiar. En consecuencia, esta relación plantea un escenario de complejidad que exige el análisis simultáneo de ambos procesos, puesto que se retroalimentan. Desde la ETLBC conviene incorporar al análisis la dimensión comunitaria,

ya que parte de la base y acción de sus organizaciones educativas y se desarrolla con y para una comunidad específica. Además, en el ámbito de la investigación educativa, son extensas las referencias que abordan la relación entre segregación étnica y cultural, y segregación residencial desde una perspectiva del acceso (Bonaf, 2012; Clotfelter, 1998; Reardon, Yun & McNulty, 2000). Este elemento evidencia la importancia de considerar la dimensión comunitaria como elemento explicativo.

Partiendo de esta realidad, y de los resultados de un trabajo de investigación previo, en este artículo se presentan orientaciones para una gestión intercultural de los proyectos socioeducativos en el ámbito de la ETLBC. Las conclusiones pretenden contribuir a la superación de los procesos de exclusión educativos analizados anteriormente. Y además se señalan futuras líneas de investigación para progresar en el estudio científico de este ámbito.

2. Metodología

La investigación en la que se contextualiza este artículo tenía como finalidad contribuir al fortalecimiento de interculturalidad en las organizaciones educativas de la ETLBC en Catalunya. Para ello, los objetivos de la investigación eran: 1) identificar condiciones organizativas y educativas que favorecieran o dificultaran el desarrollo de la interculturalidad, y 2) formular propuestas para su sostenibilidad o superación. A continuación, se detalla la metodología utilizada para lograr estos objetivos.

Muestra

La muestra del estudio estaba conformada por un total de 6 organizaciones educativas (2 organizaciones scouts, 2 esplais y 2 centros abiertos). Para su selección se utilizó un muestreo de conveniencia, no probabilístico y no aleatorio, según criterios de relación directa con los objetivos, siguiendo los fundamentos señalados por McMillan y Shummacher (2001). Los criterios utilizados para su confección fueron:

- Que los territorios donde se ubicaran las organizaciones educativas fueran considerados multiculturales, siendo al menos el 10% del conjunto de su población ciudadanía de origen extranjero;
- Que las organizaciones se ubicaran en la provincia de Barcelona;
- Que hubiera una distribución proporcional de organizaciones de base confesional y laica;

- Que los equipos educativos hubieran mostrado interés con el desarrollo intercultural.

Se incorporaron en la muestra los centros abiertos ya que, si bien no son definidos propiamente como organizaciones educativas de tiempo libre, comparten principios pedagógicos con la ETLBC (por ejemplo, su base dialógica o las actividades en grupo). Y, además, ofrecen servicios educativos propios de la ETLBC.

Técnicas para la recogida de datos

Siguiendo los requisitos metodológicos planteados por varios autores (Martínez, 2006; Kvale, 1996) se aplicaron técnicas cualitativas para la recogida de datos con una misma secuencia en la formulación de las cuestiones: dimensión descriptiva (¿cómo son las cosas?); dimensión axiológica (¿cómo quisiera que fueran?) y dimensión metodológica (¿qué se debe hacer para ello?).

Por un lado, se realizaron 31 entrevistas semi-estructuradas para incorporar y profundizar en percepciones y visiones de los entrevistados a partir de comentarios más vivenciales. Se entrevistaron: 12 miembros de equipos educativos, incluyendo miembros del equipo directivo; 11 jóvenes participantes de entre 15 y 18 años, con representatividad equitativa de ambos sexos, priorizando jóvenes de familia de origen extranjero (Marruecos, Bolivia, Congo, Argentina y Ecuador), aunque como elemento de contraste se entrevistaron también jóvenes de familia autóctona; y 8 miembros de las familias de estos jóvenes.

Y, por otro, se realizaron 2 grupos de discusión. El primero conformado por un miembro de cada equipo educativo de las organizaciones participantes, con el objetivo de analizar algunos de los resultados preliminares obtenidos con el análisis de las entrevistas. Y el segundo, conformado por expertos en interculturalidad, para validar los resultados principales del trabajo de investigación.

También se analizaron 6 documentos aportados por las organizaciones educativas, para identificar continuidades o discontinuidades entre lo planteado normativamente y lo recogido desde las entrevistas.

Procedimiento

Para estructurar el proceso de recogida de la información se elaboró una matriz que permitió identificar y relacionar la fundamentación teórica del trabajo con los objetivos del mismo. Así, y desde los planteamientos ecológicos de Bronfenbrenner (1992), se distinguieron elementos facilitadores y dificultadores para el desarrollo

intercultural desde un triple contexto: macro (ámbito general de la ETLBC), meso (proyecto educativo y equipo educativo) y micro (impacto de la interculturalidad en los participantes y visiones familiares). Esta matriz cumplió una función de orientación para la confección de los instrumentos, ya que fue elaborada al inicio del proceso de investigación, relacionando las dimensiones y ámbitos de estudio, las cuestiones clave a explorar y su relación con los instrumentos.

Para el tratamiento de los datos se realizó un análisis crítico del discurso. Se combinaron aportaciones de Van Dijk (2006), considerando que el discurso se relaciona con determinadas problemáticas sociopolíticas y desde la base de la desigualdad, y aportaciones de Calsamiglia y Tusón (1999), considerando su base más lingüística. Para el proceso de análisis de los datos se utilizó el programa Atlas-Ti realizándose una primera codificación temporal de 132 códigos. Y, para una mejor gestión del alto volumen de datos introducidos, el análisis comprensivo se realizó desde una codificación definitiva de 35 códigos agrupados en 5 super códigos: organización, inclusión, exclusión, competencias interculturales y participantes. Todo esto dio lugar a la triangulación (teórica, metodológica y de informantes) final de los datos.

Para el análisis y presentación de los resultados se hizo referencia a dos tipos de escenarios educativos:

- Escenario "A": conformado por equipos profesionales de los Centros Abiertos. Tienen el encargo de desarrollar una atención integral combinando aspectos sociales, educativos y familiares.
- Escenario "B": conformado por equipos educativos voluntarios de esplais y scouts. Son elementos descriptivos de su finalidad tanto la participación comunitaria como la transformación social.

3. Resultados

A continuación, se recogen los resultados más significativos de la investigación presentada organizados en dos grandes apartados: aquellos resultados relativos a la organización; y aquéllos relativos a la comunidad.

Relativos al ámbito organizativo

En el ámbito organizativo de la ETLBC se evidencia la coexistencia de dos tipos de resultados. En primer lugar, aquéllos que favorecen el desarrollo de la inclusión educativa y el reflejo de la diversidad sociocultural del entorno desde los participantes. Y, en segundo lugar, aquéllos

que son obstáculos para una gestión organizativa intercultural.

En relación a los primeros, es un elemento común y característico de estas organizaciones su visión amplia y activa de la participación. Esto se concreta en la existencia de distintas vías de acceso para que jóvenes y familias participen de los proyectos educativos:

- Desde el grupo de iguales cuando los jóvenes ejercen influencia ante sus iguales para invertir su tiempo de ocio en la ETLBC.
- Desde una decisión familiar cuando algún miembro familiar ya ha construido previamente un sentido educativo de la ETLBC, o bien a través del contacto con otra familia, o desde una experiencia previa de participación (especialmente familias autóctonas).
- Desde la orientación de otros servicios cuando centros educativos o servicios sociales valorizan en positivo los proyectos educativos de la ETLBC, orientando a los jóvenes para que participen.

También se concreta a partir de un planteamiento organizativo desde el cual los equipos educativos persiguen una máxima participación de nuevos jóvenes:

"Sí, tenemos lista de espera, pero podemos tener veinte niños en lista de espera como sesenta, que nunca tenemos suficiente, siempre buscamos y siempre intentamos abrir puertas" (fragmento de entrevista con educador/a, escenario educativo B).

Del mismo modo resulta una condición positiva que el conjunto de participantes describa la participación como significativa, positiva y densa. Además, estas valoraciones suelen ir acompañadas de la proyección de una idea de familiaridad, confianza y seguridad en la organización educativa:

"Soy una persona que puede ir por el mundo y que puedo respetar y creo que en parte es gracias a aquí" (fragmento de entrevista con participante, chica de 18 años, escenario educativo B).

Otro tipo de resultados favorables a la interculturalidad se sitúan en el desarrollo de algunas medidas de atención a la diversidad. Pero el conjunto de organizaciones no las impulsa simultáneamente, sino que su desarrollo es más bien puntual y fragmentado:

- Flexibilidad en la acogida de nuevos participantes: ofreciendo la oportunidad de un periodo de prueba para valorar la vinculación definitiva del futuro participante. Se orienta a familias de origen extranjero sin referentes

previos de participación en la ETLBC y no supone coste económico añadido.

- Facilidades de pago para las cuotas periódicas: se aplica un sistema de ayuda económica ante dificultades familiares para el pago de las cuotas. Es significativo el incremento de estas situaciones a partir de la crisis económica actual:

“Lo importante es que estés aquí y si no puedes pagar nadie deja de venir aquí porque no lo puedas pagar. Esta reflexión la hicimos tarde, pero abrimos los ojos y desde que tenemos este nuevo discurso lo aprovechamos mucho” (fragmento de entrevista con educador/a escenario educativo B).

- Reflejo de la diversidad sociocultural en el propio equipo educativo: algunos equipos cuentan entre sus miembros con educadores pertenecientes a grupos socioculturales presentes en la comunidad. Con esta decisión organizativa se cuenta con más elementos para la comprensión de situaciones relativas a un contexto multicultural y se adquieren nuevas estrategias de comunicación con el entorno.
- Presentación del proyecto educativo a centros escolares: consiguiendo que nuevos miembros del profesorado conozcan el proyecto educativo y el sentido educativo de sus actividades. Y que se interesen futuros participantes.
- Visibilización del proyecto educativo desde el espacio público: el objetivo es aumentar el número de participantes desarrollando actividades educativas en espacios públicos significativos para la comunidad en días específicos

En relación a las condiciones desfavorables al desarrollo de una gestión organizativa intercultural, destacan las resistencias dentro de los equipos educativos para impulsar medidas basadas en la discriminación positiva. Los equipos no son favorables a que perfiles socioculturales específicos de jóvenes accedan y participen de los proyectos educativos. Así, las organizaciones educativas del escenario “B” consideran que la discriminación positiva no es beneficiosa para el conjunto porque se ofrece un trato distinto sólo a una parte (futuros participantes de familia de origen extranjero) y esto genera desigualdades educativas. Por ello, se defiende un planteamiento igualitarista que considera necesario dispensar el mismo trato al conjunto de la diversidad sociocultural:

“Yo el momento en que se apuntan niños de otros orígenes no habrá ningún problema, pero por ejemplo no creo que se deba discriminar en este sentido,

o sea como una discriminación positiva podríamos entender. En el sentido de nos reservamos tantas plazas para gente de culturas diferentes. Yo creo que esto es algo abierto y que hay unas inscripciones, se abren unas listas y cualquier persona que se apunte entrará, yo creo que ni por un lado ni por el otro se ha de discriminar” (fragmento de entrevista con educador/a, escenario educativo B).

Es también habitual que los equipos educativos refuercen estos planteamientos cuestionando la efectividad de estas medidas:

“Reservar unas plazas para unas personas que no sabes si vendrán y que quizás si no vienen hay un niño que sí quiera entrar y no lo pueda hacer, no sé yo... (...)” (fragmento de entrevista con educador/a, escenario educativo B).

Los equipos que sí muestran voluntad para desarrollar medidas de discriminación positiva expresan dificultades y falta de competencias que en la práctica imposibilitan su desarrollo:

“Queremos más niños, queremos convencer a más niños, vamos inventando cosas, a veces más acertadas y otras menos (...) pero de algún modo no sabemos dónde ir a buscar o como llegar” (fragmento de entrevista con educador/a, escenario educativo B).

Las organizaciones pertenecientes al escenario “A” coinciden en expresar la imposibilidad para desarrollar este tipo de medidas. Señalan aspectos que superan su capacidad organizativa y no permiten asegurar que, desde sus participantes, se reflejen mayores cuotas de diversidad sociocultural. Por ejemplo, se antepone la exigencia de cubrir ciertas necesidades a contar con más diversidad sociocultural:

“Esto es una utopía que nosotros a día de hoy no valoramos, cuando tenemos listas de espera de muchísimos chavales, que no comen o solo tienen una comida al día, está muy bien, pero no llegamos” (fragmento de entrevista con educador/a, escenario educativo A).

Finalmente, es otra condición no favorable y común al conjunto de organizaciones, que sus equipos no se encuentren formados en interculturalidad. Si bien los equipos comparten la opinión de que la formación intercultural facilitaría el desarrollo de estrategias interculturales, en la práctica no se toman las decisiones necesarias para su concreción.

Relativos al ámbito comunitario

A continuación, se presentan los tres tipos de resultados más significativos del ámbito comunitario, relacionados con: la existencia de procesos de sobre-representación sociocultural; la acción comunitaria de las organizaciones y, las visiones que se tienen de la diversidad familiar.

Determinados perfiles socioculturales de los participantes quedan sobre-representados si se comparan con la composición de la diversidad sociocultural del entorno. En concreto, el perfil de la participación desde el escenario "A" muestra una proporción de jóvenes de familia de origen extranjero y de jóvenes en situaciones de vulnerabilidad socioeconómica muy superior a la existente en los territorios. A nivel numérico, la población de origen extranjero de los territorios que conforman la muestra se sitúa entre el 10% y el 40%, pero el porcentaje de los participantes de familia de origen extranjero se sitúa entre el 60% y el 85%.

En esta dirección se pronuncian miembros de equipos educativos:

"Aquí en la entidad hay población musulmana que no es representativa del barrio" (fragmento de entrevista con educador/a, escenario educativo A);

"Nosotros atendemos a lo más necesitado, es un microcosmos que no representa la diversidad del barrio. Los Centros Abiertos deberían ser centros de integración de diferentes perfiles, de diferentes estratos, precisamente para no guetificar" (fragmento de entrevista con educador/a, escenario educativo A).

En cambio, la gran mayoría de participantes en las organizaciones del escenario "B" pertenece a familias autóctonas y a familias con una renta socioeconómica media o alta, y estos porcentajes duplican o triplican las proporciones presentes en los territorios. En estos términos lo expresa un/a educador/a:

"La gente que viene aquí generalmente pertenece a familias bien estantes y no tenemos ni diversidad ni multiculturalidad" (fragmento de entrevista con educador/a, escenario educativo B).

Destaca también que, ante el análisis de estos procesos de sobre-representación, los equipos educativos de ambos escenarios proyectan visiones de la diversidad sociocultural en las que aparecen elementos de homogeneidad y etnocentrismo. La siguiente respuesta se contextualiza en una organización en la que el 5% de sus participantes son de origen extranjero, pero en su territorio la población de origen extranjero representa el 20%

del conjunto. La pregunta era si existe algún grupo, según origen cultural, significativo en el territorio, pero no presente en el proyecto educativo:

"No, yo creo que está todo" (fragmento de entrevista con educador/a, escenario educativo A).

Las visiones etnocéntricas se evidencian en muchos casos cuando se valora como problemática la concentración de jóvenes de familia de origen extranjero en proyectos educativos del territorio. Pero, al mismo tiempo, se valora en términos de normalidad cuando la concentración es de participantes de familia autóctona. De este modo, para el primer caso se utilizan adjetivos como "brutal" o "insostenible" en contraste con un lenguaje más descriptivo y neutral para referirse al segundo caso.

En relación a la acción comunitaria que se promueve, los equipos educativos de ambos escenarios no diseñan ni impulsan acciones conjuntas con la comunidad orientadas a la superación de los procesos de sobre-representación. Los equipos del escenario "B" manifiestan dificultades de coordinación con la comunidad educativa y, sobre todo, con los centros escolares, puesto que las colaboraciones son muy puntuales. Así mismo, los del escenario "A" mantienen coordinaciones con miembros de la comunidad educativa para otras cuestiones, pero no se abordan aspectos relativos a la concentración o segregación educativa o a procesos de sobre-representación. En consecuencia, el conjunto de equipos educativos no construye una visión estratégica compartida con la comunidad educativa capaz de promover herramientas para una gestión intercultural de la diversidad sociocultural.

Y, por último, las visiones de los equipos educativos hacia la diversidad familiar no coinciden en muchos casos con las que proyectan las mismas familias hacia los equipos. Al respecto, el conjunto de familias – autóctonas y de origen extranjero – valora positivamente el trabajo educativo que se desarrolla:

"Lo único que puedo decir es que estoy muy agradecida, estoy encantada de venir aquí, mi hijo está feliz y contento, con eso ya soy la persona más feliz del mundo" (fragmento de entrevista con un miembro familiar de un participante, escenario educativo A).

No obstante, los equipos educativos muestran una visión homogénea de la diversidad familiar. Por ejemplo, se identifica una visión que enfatiza en ocasiones el déficit, invisibilizando potencialidades y recursos familiares:

“Nosotros atendemos y lo que llega mayoritariamente, yo diría casi un 80% largo son familias con una situación socio económica muy complicada, difícil e impedimentos económicos y con una situación casi en la marginalidad. Y entre unos que te hablo y no me entiendes y otros que no saben ni entienden por qué están aquí sus hijos (...)” (fragmento de entrevista con educador/a, escenario educativo A).

A su vez, desde el escenario “B” se identifican unas expectativas hacia las familias de origen extranjero limitadoras, a partir de la percepción que no comprenderán el sentido educativo de la ETLBC. Sobre todo, cuando no se cuentan con experiencias de gestión educativa en contextos de diversidad:

“Esta gente inmigrante que entra yo creo que habría un punto de complicación en el sentido de no saber cómo funciona un *esplai*, de no saber los horarios, rutinas, costumbres, etc”. (fragmento de entrevista con educador/a, escenario educativo B).

4. Discusión y conclusiones

Para cerrar este artículo se presentan algunas conclusiones que pueden orientar a la mejora, tanto desde el ámbito organizativo como comunitario, de todos los elementos trabajados.

Relativas al ámbito organizativo

Como conclusión general, conviene subrayar que las acciones organizativas que se desarrollan desde la ETLBC no son suficientes para la superación y transformación de los procesos de concentración y segregación educativa destacados recientemente (Síndic de Greuges, 2014). Si bien se identifican algunas condiciones que son favorables para reflejar más diversidad sociocultural entre los participantes, éstas quedan finalmente neutralizadas por diferentes obstáculos.

Desde el ámbito de la participación, resulta positivo que las organizaciones diversifiquen las vías para lograrla. De inicio se facilita que nuevos perfiles de jóvenes y familias conozcan y accedan a sus proyectos educativos. Este planteamiento inclusivo coincide con lo señalado por el informe del Síndic de Greuges de Catalunya (2014), que destaca la necesidad de fomentar el conocimiento y la valoración de la ETLBC por parte de colectivos socialmente desfavorecidos.

No obstante, resulta conveniente que los equipos educativos analicen y se posicionen acerca de si estas vías de participación son suficientes para lograr la participación de mayores cuotas de diversidad sociocultural. Son una minoría los jóvenes

que conocen y participan de este contexto educativo, y lo son también los docentes que animan a que sus alumnos participen en él. Conviene subrayar que esta necesidad se contextualiza en organizaciones inclusivas, puesto que los equipos pretenden la máxima participación de jóvenes, y sus actuales participantes, con independencia de su perfil sociocultural, definen su participación en términos de significatividad y experiencia positiva.

Cabe destacar que las medidas de atención a la diversidad no se conciben como una prioridad, pues para los equipos educativos tampoco lo es reflejar mayores cuotas de diversidad sociocultural entre los participantes. Esta panorámica coincide con lo apuntado recientemente (Iglesias-Vidal, 2014; Síndic de Greuges, 2014) sobre la existencia de resistencias acerca de las medidas de discriminación positiva.

Por ello, su desarrollo responde a planteamientos reactivos ante situaciones específicas y no a planteamientos estratégicos y más bien proactivos. En concreto, la flexibilidad existente en la acogida de los participantes permite rebajar la incertidumbre a jóvenes que no cuentan con experiencias previas de participación en ETLBC. También es positivo que se faciliten de inicio elementos explicativos para una mayor comprensión del sentido educativo de la ETLBC. Además, la facilidad o exención de pago es también una medida inclusiva, ya que se orienta a que ningún participante deje de serlo por razones económicas. No obstante, conviene que estas acciones se contextualicen en un planteamiento organizativo más global configurado por las siguientes acciones:

- Diseñar y desarrollar procesos explicativos con el conjunto de la comunidad sobre el sentido educativo de su proyecto para que nuevas familias descubran que existen periodos de prueba y que las dificultades económicas no suponen un factor excluyente para la participación.
- Potenciar la diversidad cultural en los equipos educativos, incorporando nuevas competencias interculturales y, sobretudo, nuevas estrategias organizativas para una mayor comprensión del sentido de la participación familiar.
- Reformular el planteamiento que acompaña a presentar el proyecto educativo a los centros escolares y compartir el objetivo de contar con mayores cuotas de diversidad en la ETLBC.
- Visibilizar la organización educativa mediante actividades en el espacio público. Esto requiere un planteamiento estratégico, pues en la actualidad estas medidas no son del todo eficaces ya que no se acompañan de acciones complementarias como que un miembro del

equipo educativo tenga la función exclusiva de comunicarse con las personas que observan las actividades. Resulta necesario resaltar la importancia de la comunicación presencial y directa entre equipo educativo y miembros de la comunidad (asociaciones de ciudadanos inmigrantes, centros escolares o familias). Todo ello permite trasladar, socializar y construir conjuntamente el valor educativo hacia nuevos perfiles socioculturales.

Finalmente, la falta de formación en interculturalidad de los equipos educativos plantea un amplio ámbito estratégico a recorrer y los equipos son conscientes de ello. Este resultado coincide con la necesidad señalada por diferentes autores (Generalitat de Catalunya, 2010; Herrera, Albai-gés & Garet, 2003; Iglesias-Vidal, 2014) de procesos formativos para que los equipos superen algunas de las dificultades a las que se enfrentan para el desarrollo de una perspectiva intercultural. De hecho, la falta de formación condiciona la construcción de significado que realizan de la diversidad sociocultural. Además, no se concibe como una prioridad organizativa, pues no se han formulado reflexiones internas que vinculen la superación de los procesos de concentración y segregación educativa con la dimensión organizativa y comunitaria de las organizaciones. Por ello, son comunes las resistencias de los equipos educativos a desarrollar medidas de discriminación positiva en este ámbito.

Relativas al ámbito comunitario

Partiendo de la idea de que la educación en el tiempo libre se contextualiza como educación comunitaria (Essomba, 2009), conviene fortalecer la dimensión comunitaria de los equipos educativos. Ello es condición para la gestión intercultural de la diversidad sociocultural. No obstante, el informe de la Generalitat de Catalunya (2010) señala algunas dificultades para este trabajo comunitario por particularidades de estas entidades como son el voluntariado y la elevada rotación de los educadores. El Síndic de Greuges de Catalunya (2014) también destaca algunas de las dificultades de coordinación en el ámbito comunitario.

A la luz de los resultados presentados aquí, resulta fundamental superar estas dificultades. Fortaleciendo la dimensión comunitaria de los equipos educativos se contribuye también a fortalecer el principio de prevención socioeducativa recogido en la finalidad de las organizaciones del escenario "A", y la capacidad de transformación social que define a las organizaciones del escenario "B".

Para ello es del todo necesario que los equipos educativos participen de espacios permanentes de análisis con la comunidad educativa. De hecho, la educación comunitaria prevé la participación de todos los miembros de la comunidad (familias, escuela y asociaciones infantiles y juveniles) (Essomba, 2009). En esta línea, debe seguirse un enfoque formativo-comunitario, abordando las siguientes tres líneas de trabajo:

- Reflexionar sobre las relaciones existentes entre la diversidad sociocultural presente en la organización educativa y la presente en el territorio de acción. Conviene identificar las causas por las que se establecen circuitos de acceso entre perfiles de participantes y organizaciones específicas. Y también sus efectos en la configuración de procesos de concentración y segregación educativa en el conjunto del territorio.
- Identificar los vasos comunicantes que relacionan a centros escolares con la ETLBC a través de imágenes sociales y expectativas educativas sobre la diversidad sociocultural. Conviene tomar en consideración que estas imágenes y proyecciones tienen un impacto directo en: las expectativas personales y académicas que construyen los participantes; y, el tipo de adhesión educativa que construyen sus familias hacia los proyectos educativos de la comunidad.
- Descubrir los valores y sentidos educativos que construyen las familias sobre la ETLBC. Conviene distinguir aspectos singulares y relativos a los contextos culturales de origen, contando así con más elementos para la superación de una visión del déficit familiar. Los equipos educativos no visualizan la posibilidad de diversificar nuevos perfiles socio-familiares, ni han contrastado sus imágenes con otros miembros de la comunidad. Por ello, esta área de trabajo permitiría que los equipos sin experiencia educativa en contextos de diversidad incorporaran nuevos significados y expectativas sobre la diversidad familiar, apoyándose de la experiencia de gestión de otras organizaciones.

A modo de conclusión final, es recomendable la formulación de propuestas que combinen aspectos de los ámbitos organizativo y comunitario para contribuir a la superación de los procesos de concentración y segregación educativa abordados. Así, se propone, desde una perspectiva de gestión intercultural, la constitución de equipos comunitarios de atención a la diversidad, a partir de la implicación y alianza con administraciones y organizaciones educativas.

Limitaciones y futuras líneas de investigación

La falta de antecedentes y referencias en este ámbito son entendidos como una limitación en esta investigación, puesto que no existen elementos de contraste para el avance en el proceso de investigación ni en la construcción de resultados

y conclusiones. Así mismo, y como futuras líneas de investigación, se señala concretar, validar, desarrollar y evaluar un instrumento para el diagnóstico de la interculturalidad en este contexto educativo, y desde una perspectiva de desarrollo organizativo y comunitario.

Referencias bibliográficas

- Abdallah-Pretceille, M. (2006). *Lo intercultural como paradigma para pensar la diversidad*. Actas Congreso INTER. Madrid: Servicio Publicaciones UNED.
- Alegre, M.A. (2013). Elecció escolar: un breu marc de referència. En Tarabini, A. (Coord.), *Les escoles magnet. Una aposta per l'excel·lència i l'equitat*, *Informes breus*, 38, (pp. 25-32). Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- American Association for Physical Activity and Recreation (2011). *Leisure Education in the schools: promoting healthy lifestyles for all children and youth*. Retrieved from: <http://www.shapeamerica.org/advocacy/positionstatements/loader.cfm?csModule=security/getfile&pageid=5851>.
- Anderson, K., Caal, S., Carney, R., Lippman, L., Li, W., Muenks, K., Murphey, D., ... Terzian, M. (2014). *Making the grade: assessing the evidence for integrated student supports*. Retrieved from: <https://www.childtrends.org/wp-content/uploads/2014/02/2014-07ISSPaper.pdf>
- Bartolomé, M. (2002). Introducción. Un reto a la educación intercultural. In M. Bartolomé (Coord.), *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural* (pp. 13-25). Madrid: Narcea.
- Bonal, X. (2012). (Dir.). *Municipis contra la segregació escolar. Sis experiències de política educativa local*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Bronfenbrenner, U. (1992). Ecological systems theory. In Vasta & Ross (Eds.), *Six theories of child development: Revised formulations and current issues* (pp. 187-249). London, England: Jessica Kingsley Publishers.
- Burgess, S., Wilson, D., & Lupton, R. (2005). Parallel Lives? Ethnic Segregation in Schools and Neighbourhoods Urban. *Urban Studies*, 42 (7), 1027-1056. doi: 10.1080/00420980500120741.
- Calsamiglia, H., & Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Clotfelter, C. (1998). *Public school segregation in metropolitan areas*. NBER Working Paper 6779. Cambridge: National Bureau of Economic Research.
- Consejo de Europa (2008). *Libro blanco sobre el diálogo intercultural. Vivir juntos con igual dignidad*. Estrasburgo: Ministerio de Cultura. Gobierno de España.
- Delgado, M. (1999). *Anonimat i ciutadania. Dret a la indiferència en contextos urbans*. Barcelona: Institut Català d'Antropologia
- Essomba, M.A. (2009). De l'educació en el lleure a l'educació comunitària. Avançant cap a la inclusió social. In *Educació Comunitària, Col·lecció Parlem-ne* (pp. 57-74). Barcelona: Minyons Escoltes Guies Sant Jordi de Catalunya.
- Essomba, M.A. (2011). *Inmigración e interculturalidad en la ciudad. Principios, ámbitos y condiciones para una acción comunitaria intercultural en perspectiva europea*. Barcelona: Graó.
- Fundació Ferrer i Guardia (2013). *Els esplais en xifres. La realitat d'esplais catalans*. Barcelona: ESPLAC.
- Generalitat de Catalunya (2010). *Mesures de foment, reconeixement i suport de l'educació en el lleure de base comunitària*. Barcelona: Departament d'Acció Social i Ciutadania. Secretaria de Joventut.
- Giménez, C. (2012). Pluralismo, multiculturalismo e interculturalidad: ¿qué significa "intercultural" cuando hablamos de "educación intercultural"? In L., Díe (Coord.). *Aprendiendo a ser iguales. Manual de educación intercultural* (pp. 48-65). Valencia: Ceimigra.
- Herrera, D., Albaigés, B., & Garet, M. (2003). *La immigració i el treball intercultural a les entitats d'educació en el lleure a Catalunya*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament de la Presidència. Secretaria General de Joventut.
- Iglesias-Vidal, E. (2014). La formación en interculturalidad en la educación en el tiempo libre: necesidades y estrategias desde una perspectiva de competencias interculturales. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (2), 167-182.
- Kvale, S. (1996). *Interviews: An introduction to qualitative research*. Londres: Sage publications.
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista IIPSI. Facultad de Psicología, UNMSM*, 9 (1), 123-146.
- McMillan, J., & Shummacher, S. (2001). *Research in education: A conceptual introduction* (5ta ed.). New York: Addison Wesley Longman.

- Reardon, S., Yun, F., & McNulty, T. (2000). The changing structure of school segregation: measurement and evidence of multiracial metropolitan-area school segregation, 1989-1995. *Demography*, 37 (3), 351-364. doi: 10.2307/2648047.
- Sales, A. (2011). La formación intercultural del profesorado: estrategias para un proceso de investigación-acción. *Educatio Siglo XXI*, 30 (1), 113-132.
- Síndic de Greuges (2014). *Informe sobre el dret al lleure educatiu i a les sortides i colònies escolars*. Barcelona: Síndic, el defensor de les persones.
- Vallory, E. (2010). *L'escoltisme mundial*. Barcelona: Proa.
- Van Dijk, T. A. (2006). Discurso, poder y cognición social. *Conferencias de Teun A. Van Dijk. Maestría. Cuadernos 2* (2). Retrieved from <http://www.discursos.org/oldarticles/Discurso,%20poder%20y%20cognici%F3n%20social.pdf>
- Wood, P., & Landry, C. (2008). *The intercultural city. Planning for diversity advantage*. Londres: Earthscan.
- Xarxa de Centres Oberts de Barcelona (s.f.). *Els centres oberts a la ciutat de Barcelona*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona.
- Zapata-Barrero, R., & Pinyol, G. (Eds.). (2013). Manual para el diseño de políticas interculturales. *Policy Series, 1*. Barcelona: GRITIM-UPF.

Notas

- ¹ Este contexto organizativo se define desde su carácter de atención social pero también promueve servicios propios de la educación del tiempo libre.
- ² Traducción: "Los programas educativos inclusivos en el tiempo libre son necesarios para todas las personas, especialmente para individuos y grupos que han sido oprimidos y pueden encontrar en las actividades de ocio restricciones por razón de género, raza, étnica, capacidad, edad, orientación sexual, ingresos, condiciones de vida, religión y otras características destacadas".

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Iglesias-Vidal, E., & Espona-Barcons, B. (2017). Propuestas para el desarrollo de la interculturalidad en la educación en el tiempo libre de base comunitaria en Catalunya. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 30, 145-157. DOI: 10.7179/PSRI_2017.30.10.

DIRECCIÓN COMPLETA DE LOS AUTORES

Edgar Iglesias-Vidal: Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), Departament de Pedagogia Aplicada. Edifici G6-255. Campus de Bellaterra. 08193, Bellaterra (Cerdanyola del Vallès). Grupo de Investigación ERDISC. Edgar.iglesias@uab.cat

Berta Espona-Barcons: Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), Grupo de Investigación ERDISC. bertaespona@gmail.com

PERFIL ACADÉMICO

Edgar Iglesias-Vidal: Actualmente y desde el 2008 es profesor asociado al Departamento de Pedagogía Aplicada de la UAB. Es también miembro del área técnica de la Asociación Educativa Integral del Raval en Barcelona. Es Doctor en Pedagogía por la UAB en el 2014 y Premio extraordinario de investigación de la misma universidad, por su tesis doctoral “La educación intercultural en las organizaciones educativas de base comunitaria”. Se licenció en Antropología Social y Cultural en el 2007 por la UAB y fue Visiting Scholar en el 2016 por la Graduate School of Education de la Stanford University (California - EEUU). Fue becado por el Consortium for Advanced Studies in Barcelona para desarrollar una investigación en educación comunitaria en California. Ha realizado distintas investigaciones y publicaciones, publicando recientemente el libro “Educación intercultural en el tiempo libre” (Ed. Popular 2015) y cuenta con más de 18 años de experiencia en la intervención socioeducativa. A su vez, asesora y colabora en la actualidad con diferentes equipos educativos.

Berta Espona-Barcons: Licenciada en Pedagogía por la UAB y Máster de Investigación en Sociología Aplicada. Ha trabajado como técnica superior de investigación en los departamentos de Pedagogía Aplicada y Pedagogía Sistemática y Social de la UAB des del año 2010. Des del 2008 ha sido monitora voluntaria en asociaciones de educación en el tiempo libre de base comunitaria. Y ha trabajado en diferentes proyectos socioeducativos comunitarios en este ámbito. Del 2012 al 2014 gestionó un proyecto europeo sobre política educativa e inmigración. Actualmente trabaja como tutora y formadora de cursos de monitor y monitora de educación en el tiempo libre. Algunos de los jóvenes que dinamiza se encuentran en situación de vulnerabilidad social. Y continúa colaborando con diferentes proyectos de investigación.

**A REFORMA E O LAÇO SOCIAL: REFLEXÕES A PROPÓSITO
DOS ENCONTROS E DESENCONTROS DA TRANSIÇÃO**

**THE RETIREMENT AND THE SOCIAL BOND: REFLECTIONS ON TRANSITION'S
CONVERGENCES AND DIVERGENCES.**

**JUBILACIÓN Y VÍNCULO SOCIAL: REFLEXIONES SOBRE LAS
CONVERGENCIAS Y DIVERGENCIAS DE LA TRANSICIÓN**

Teresa MARTINS

Escola Superior de Educação. Politécnico do Porto (Portugal)

Fecha de recepción del artículo: 2015
Fecha de revisión del artículo: 2015
Fecha de aceptación final: 29.III.2016

PALAVRAS-CHAVE:

gerontologia
envelhecimento
reforma
discriminação etária

RESUMO: A saída formal do mercado de trabalho, por via da Reforma, é um momento que provoca alterações significativas nos ritmos e na organização do quotidiano. Esta constatação justifica uma reflexão sobre o seu impacto na vida das pessoas e sobre os preconceitos e estereótipos que acabam por lhe estar associados. Este trabalho teve como objetivo compreender o modo como a transição para a reforma afetou a vida das pessoas que participaram no estudo, à luz da teoria do “Laço Social”, proposta por Serge Paugam (2008). A análise recaiu sobre a experiência da reforma considerando as duas dimensões do Laço Social, propostas pelo autor —a proteção e o reconhecimento—, bem como as implicações que a reforma teve para estas pessoas nos quatro tipos de Laço Social que apresenta. Este trabalho sustentou-se num paradigma interpretativo da realidade, tendo sido realizadas seis entrevistas semiestruturadas a pessoas reformadas, que foram posteriormente submetidas a uma análise de conteúdo aprofundada. Concluiu-se que enquanto o laço de participação orgânica é fragilizado com a entrada na reforma, os outros três tipos de laço social acabaram por se reforçar com esta transição, nomeadamente o Laço de Filiação, o Laço de Participação Eletiva e o Laço de Cidadania, ainda que com expressões diversificadas. Neste texto evidenciam-se ainda os debates relativamente à reforma e aos preconceitos e estereótipos associados à velhice e ao envelhecimento como preocupações atuais para a Pedagogia Social.

CONTACTAR CON LOS AUTORES: Teresa Martins. Rua Dr. Roberto Frias, 602.4200-465. Porto - Portugal. teresamartins@ese.ipp.pt.

<p>KEY WORDS: gerontology aging (individuals) retirement age discrimination</p>	<p>ABSTRACT: The formal exit from the labor market, through the Retirement, is a moment that causes significant changes in the rhythms of daily life and organization. This conclusion justifies a reflection on its impact on people's lives and on the prejudices and stereotypes that end up being associated with them. This study aimed to understand how the transition to retirement affected the lives of the people who participated in the study, in the light of the theory of "Social bond" proposed by Serge Paugam (2008). The analysis is on the experience of the retirement considering the two dimensions of Social Bond, proposed by the author – the protection and recognition – as well as the implications that the retirement had for these people in the four types of Social Bond. This work held up an interpretative paradigm of reality, having performed six semi-structured interviews with retired people, which were then subjected to an detailed content analysis. It was concluded that while the bond of organic participation is weakened with the entry in the retirement, the other three types of social bond turned out to be strengthened with this transition, and in particular affiliation bond, the bond of the elective participation and citizenship bond, even with diversified expressions. This text still shows up discussions about the retirement and prejudices and stereotypes associated with old age and aging as current concerns for Social Pedagogy.</p>
<p>PALABRAS CLAVES: gerontología envejecimiento jubilación discriminación por edad</p>	<p>RESUMEN: La salida formal del mercado laboral a través de la jubilación es un momento que provoca cambios significativos en los ritmos de vida cotidiana y organización. Esta conclusión justifica una reflexión sobre su impacto en la vida de las personas y sobre los prejuicios y estereotipos que terminan asociándose con ellos. Este estudio tiene por objetivo comprender cómo la transición hacia la jubilación afectó a las vidas de la gente que participó en el estudio, a la luz de la teoría del "Lazo social" propuesta por Serge Paugam (2008). El análisis se centró en la experiencia de la jubilación considerando las dos dimensiones del Lazo Social, propuestas por el autor –protección y reconocimiento- además de en las implicaciones que la jubilación tuvo para estas personas en los cuatro tipos del Lazo social. Este trabajo sostiene un paradigma interpretativo de la realidad, llevando a cabo seis entrevistas semiestructuradas con jubilados, quienes eran objeto de un análisis de contenido detallado. Se llegó a la conclusión de que mientras el lazo de participación orgánica se debilita con la jubilación, los otros tres tipos de lazo social se fortalecen con la transición, y en particular el lazo de filiación, el lazo de participación electiva y el lazo de ciudadanía, incluso con expresiones diversas. Este texto expone los prejuicios y estereotipos asociados con la jubilación y las personas mayores y el envejecimiento como problemas actuales de la Pedagogía Social.</p>

1. A Reforma como transição desafiante

A reforma, sendo uma das “*transições significativas*” (Moen & Wethington, 1999) que marca o ciclo de vida dos indivíduos, comporta desafios e mudanças que importa compreender tanto ao nível mais pessoal como estrutural. Neste sentido, repensar o papel das pessoas reformadas nas sociedades atuais é uma necessidade emergente, num contexto político/ económico que exclui de uma forma mais ou menos evidente as pessoas mais velhas das atividades produtivas remuneradas. Guillemard (2007) chama a atenção para a centralidade que o tempo de trabalho tem na vida das pessoas e na sua autoperceção do sentido de utilidade social, tornando-se por isso fundamental refletir e cooperar com vista à construção de uma nova perceção da velhice, fortalecida no potencial ainda pouco explorado do crescente grupo de pessoas reformadas enquanto agentes e atores de mudança.

Não obstante o aumento transversal do desemprego em todas as faixas etárias em Portugal nos últimos anos (de 6,3% de desemprego total em 2003 passou-se para 16,2 % em 2013, tendo no entanto este valor descido para 13,9% no ano de 2014), é no grupo etário dos 55 aos 64 anos que

este valor tem vindo a apresentar aumentos mais expressivos: de 4,3% em 2003 passou para 13,7% em 2013, subindo brutalmente para 40% em 2014 (Pordata, 2015).

Estes dados potenciam a discussão em torno do progressivo aumento da população com mais de 60 anos, que não é coerente com o progressivo afastamento das pessoas mais velhas do mercado do trabalho, que acontece cada vez mais cedo, e pelo desinvestimento progressivo relativamente a estes/as trabalhadores/as.

Outros fatores, nomeadamente de ordem demográfica, justificam que se repense a forma como se olha para as pessoas mais velhas, mais concretamente no que diz respeito à sua relação com o mercado de trabalho e à relação que o trabalho tem com estas. A gestão desta dinâmica acaba por refletir a forma como as diferentes gerações se relacionam entre si num contexto multidimensional, com implicações sociais, económicas e estruturais.

Importa aliás realçar que a questão das transferências sociais entre ativos/as e inativos/as é redutora quando se analisa a questão da reforma e do seu impacto na vida das pessoas e das sociedades, até porque há que considerar que a reforma interfere significativamente na forma

como se organiza todo o sistema de solidariedade intergeracional atual (Guillemard, 2007; Mendes & Albuquerque, 2014).

2. Construção de uma imagem desvalorizada do período da reforma

O Estado Providência teve um papel muito significativo no reforço da centralidade do tempo de trabalho dos indivíduos ao longo do seu percurso de vida. Se durante a juventude deveria haver proteção social que garantisse às pessoas a possibilidade de estudar, para se prepararem para entrar no mercado de trabalho, na velhice as pessoas teriam direito a um descanso protegido, com base no seu percurso enquanto trabalhadores (Guillemard, 2007). Esta organização do Estado Providência acaba por abrir espaço a uma desvalorização do tempo de inatividade, que neste contexto se prende com o tempo de formação e o tempo da reforma.

Esping-Andersen (1990), no famoso estudo que realizou sobre as políticas sociais, categoriza diferentes modelos de Estado Providência, procurando perceber em que medida contribuem estas políticas para uma maior autonomização dos indivíduos para sobreviverem em relação ao mercado. O autor fala no conceito de *'desmercantilização'* da força de trabalho dos indivíduos, ou seja, analisa as políticas "tendo como referência o grau de autonomia e independência que essas políticas conseguem garantir aos indivíduos e (ou) famílias de sobreviverem para além das relações de mercado" (Silva & Zimmerman, 2009, p. 345).

Neste sentido, podemos considerar que as medidas que estabelecem a idade da reforma e garantem pensões para os indivíduos reformados poderão ser medidas que permitem uma desmercantilização das pessoas idosas, que deixam de depender do mercado de trabalho para sobreviver. Não podemos, contudo, esquecer que os valores das reformas auferidas estão intimamente ligados às relações que cada pessoa teve com o mercado ao longo do seu percurso de vida, e de acordo com o seu percurso contributivo, havendo à partida uma clara e assumida diferenciação relativamente ao valor das pensões de reforma dentro daquele que é muitas vezes presumido como um grupo homogéneo – os/as reformados/as. Esta questão, aliada a muitas outras, tem também um impacto importante na forma como os indivíduos enfrentam esta nova fase da sua vida.

3. Idadismo

Esta distribuição do ciclo de vida tendo por base critérios etários, explicada por Guillemard (2007)

e também por outros/as autores/as, como Melissa Petit (2009), põe em evidência e reforça um percurso de vida rigidificado, marcado por etapas que evidenciam a passagem de um estatuto a outro, sem possibilidade de retrocesso, contribuindo para o surgimento de preconceitos e estereótipos relativamente a cada uma destas etapas.

Estes preconceitos e estereótipos tornam-se muito significativos no que diz respeito à auto e hetero imagem que se vai fortalecendo relativamente aos/as idosos/as. Perante situações de inatividade decorrentes do seu afastamento do trabalho, sobretudo pela reforma, as pessoas idosas acabam por ser remetidas frequentemente para situações de inatividade que reforçam representações de inutilidade destes indivíduos.

Conscientes dos impactos dos estereótipos e mitos existentes em relação às pessoas idosas, autores/as como Hoffman, Paris e Hall (1994) alertam para a *tendência da sociedade para discriminá-las, ignorá-las, ou não (as) levar a sério* (Hoffman, Paris & Hall, 1994, p. 509). É neste entendimento que surge o conceito de *"ageism"* ou *idadismo: estereótipo, preconceito ou discriminação baseados na idade, neste caso especificamente face a pessoas idosas* (Fonseca, 2006, p. 27).

Importa ter em conta que estes estereótipos e preconceitos em relação às pessoas idosas são um fenómeno muito abrangente, que tem subjacentes questões complexas e diversas, sendo importante reforçar que acabam por ter impactos diferentes de acordo com as circunstâncias de vida de cada pessoa, podendo reforçar nos/as próprios/as idosos/as uma auto imagem de incompetentes e incapazes.

4. A reforma

Perante os desafios que se têm vindo a referir, importa compreender do que falamos quando nos referimos à reforma.

Em 1986, Erikson, Erikson e Kivnick defendiam que a forma como a reforma tem sido percebida ao longo dos tempos vinha a alterar-se. Se anteriormente a reforma era entendida como o tempo do descanso dos/as idosos/as depois de um período longo de trabalho, compreendia-se que esta era cada vez mais percebida como o tempo para usufruir de uma nova fase da vida, desfrutando de novas experiências e descobertas (Erikson *et al.*, 1986).

O aumento da esperança média de vida e o facto de se chegar cada vez mais com melhores condições físicas e mentais à reforma, têm contribuído significativamente para esta mudança de perspectiva relativamente à reforma. A dissociação crescente entre a idade em que as pessoas

se reformam e as manifestações de senescência, bem como as novas dinâmicas sociais, destacando-se as crescentes possibilidades de percursos muito diversificados que abrem possibilidades de entradas na reforma cada vez menos uniformes, têm trazido múltiplos desafios para a compreensão da reforma e, conseqüentemente, do papel de “reformado/a”.

Fonseca (2011) apresenta uma síntese das principais ideias associadas à “reforma”, que configura em três definições possíveis do conceito: “(i) ausência de emprego “a tempo inteiro”; (ii) rendimento económico proveniente da segurança social e/ ou de outras pensões; (iii) identificação pessoal com o papel de ‘reformado’” (Fonseca, 2011, p. 11).

Ainda que estejam a acontecer mudanças significativas relativamente ao modo como a reforma é percebida, a literatura evidencia que esta passagem de trabalhador/a a reformado/a tem implícito um conjunto de mudanças que, na maioria dos casos, terão um grande impacto na vida das pessoas, sendo considerada “um autêntico momento de viragem na vida de cada um” (Fonseca, 2011, p. 11), comportando mudanças e desafios que implicam, por mais diversificados que possam ser os percursos, uma adaptação.

O grande desafio da reforma prende-se com o facto de esta contribuir para uma desinserção profissional, como defende Erikson et al (1986), e como corrobora Fonseca (2011), referindo que ao reformar-se, “a pessoa abandona a condição de ‘activa’ (socialmente bastante determinada, como vimos) e necessita de se adaptar à condição de ‘reformada’” (p. 11).

O trabalho, para além de ser um elemento fundamental na estruturação da vida económica e familiar dos indivíduos, acaba também por ser um importante contexto no que concerne ao estabelecimento de relações com colegas e até amigos/as com os quais a pessoa partilha grande parte do seu dia-a-dia. Erikson et al (1986) refere que o trabalho é um contexto em que a pessoa é parte de um empreendimento coletivo, é parte de algo maior que vai além do próprio indivíduo contribuindo também para a definição dos seus papéis sociais. Assim, a saída do mundo do trabalho implicará, necessariamente, um conjunto de readaptações, tanto na gestão do tempo no quotidiano, como na gestão das relações – sociais, profissionais e até familiares.

Neste sentido, autores como Kleiber e Amigo (2012) falam sobre a importância da preparação dos indivíduos para a reforma, nomeadamente a partir daquilo a que chamam de “educação para o tempo livre” (Kleiber & Amigo, 2012, p. 139), visto que a reforma comporta uma alteração muito

significativa relativamente à quantidade de tempo livre que a pessoa tem que gerir, podendo ser importante uma preparação consciente e atempada destas mudanças.

5. Teoria do Laço social

Procurando compreender os impactos da reforma na vida dos indivíduos à luz de uma outra abordagem, podemos refletir sobre as ruturas que esta mudança no contexto de vida dos indivíduos acarreta relativamente àquilo que Serge Paugam (2008) chama de *Laço Social*. Segundo este autor, o laço social tem sempre presentes duas dimensões: a *proteção*, que se prende com os recursos que cada pessoa pode mobilizar perante as dificuldades com que se depara ao longo da vida, e o *reconhecimento*, que está intimamente relacionado com a interação com outras pessoas e que estimula a pessoa, reforçando a importância da sua existência e permitindo que seja valorizada pelo outro.

O trabalho pode efetivamente ser um importante contexto no que respeita ao fortalecimento do laço social em ambas as dimensões, e a reforma pode surgir como um precipitador da rutura do laço social dos indivíduos.

Esta situação tornar-se-á particularmente evidente no que diz respeito ao laço de *participação orgânica* que, segundo Paugam (2008), se fortalece entre atores da vida profissional e tem subjacente a aprendizagem e o desempenho de uma função ou tarefa no contexto laboral. O facto de o indivíduo ter estabilidade no emprego e garantias de proteção social asseguram a dimensão da *proteção* do laço social, que poderá não ficar tão afetada com a reforma, uma vez que a pessoa continuará, em princípio, a ver garantidos os seus direitos de proteção social e de acesso a serviços – públicos e/ ou privados – de acordo com o seu percurso profissional. Por outro lado, no que diz respeito à dimensão do *reconhecimento*, que está associada ao sentimento de utilidade e estima social, já não se poderá dizer o mesmo, sendo esta uma das mais significativas ruturas que a reforma representa na vida do indivíduo. Como já foi referido, a reforma é frequentemente associada à inutilidade, havendo por isso uma desvalorização social do estatuto de reformado/a e do seu papel na sociedade. É neste seguimento que se torna imperativo pensar no impacto que esta rutura tem na vida dos indivíduos e das sociedades, pensando-se paralelamente se poderão existir formas de a contrariar.

Contudo, há que ter em conta que o Laço Social não se restringe à *participação orgânica*, daí que fará sentido perspetivar a vivência da reforma

considerando os outros tipos de Laço Social, assumindo-se que esta poderá ser uma das etapas mais privilegiadas para o reforço dos três outros tipos de laço social apresentados pelo autor.

No que diz respeito ao *laço de filiação*, que o autor associa à relação com a família, destacando pais/filhos/as, pode verificar-se o seu reforço sobretudo em relação a netos/as, bisnetos/as ou outros elementos mais novos da família, havendo um investimento afetivo recíproco entre gerações. Fatores como a maior autonomia para se deslocarem bem como a capacidade para utilizarem e recorrerem às novas tecnologias da informação podem ser um recurso potenciador desta maior proximidade entre as gerações.

A reforma pode também ser o tempo de reforço do *laço de participação eletiva*, associado essencialmente às relações de amizade que a pessoa estabelece para além da família, tanto com pessoas com as quais já mantinha este tipo de laço, ou até pelo estabelecimento de relações de amizade com novas pessoas que possa conhecer nesta fase (Paugam, 2008).

Por fim, esta crescente tomada de consciência do papel que podem os/as idosos/as reivindicar enquanto agentes de mudança e de participação política e social poderá ser a expressão maior do fortalecimento do *laço de cidadania* (Paugam, 2008).

6. Metodologia

Este artigo foi realizado a partir da análise de conteúdo de entrevistas realizadas a pessoas reformadas no âmbito de uma dissertação de Mestrado sobre “Voluntários/as reformados/as: Práticas de Voluntariado na Reforma”, desenvolvido no âmbito do Mestrado em Gerontologia Social (Martins, 2012).

Optou-se por basear todo este estudo numa metodologia qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994), já que se pretendia sobretudo ouvir, compreender e problematizar o que pensam pessoas reformadas que exercem atualmente voluntariado na cidade do Porto relativamente a esta atividade, os motivos pelos quais a iniciaram e se mantêm a praticá-la, e os impactos que esta pode ter tanto para eles/ elas próprios/ as como para as pessoas com as quais a desenvolvem.

A operacionalização deste intento materializou-se através do método intensivo ou estudo de caso, nomeadamente de voluntários/as reformados/as, assumindo-se a intenção de não se fazerem generalizações a partir desta investigação. Segundo Coutinho e Chaves (2002), o estudo de caso é um plano de investigação que envolve o estudo intensivo e detalhado de uma entidade

bem definida: o ‘caso’ (Coutinho e Chaves, 2002, p. 223), o que vai ao encontro do objetivo deste estudo empírico.

Seleção dos/as participantes

Numa fase inicial do estudo foram contactadas três instituições da cidade do Porto que acolhem voluntários/as – a Cáritas Diocesano do Porto, a Associação Coração Amarelo – Delegação do Porto e a Associação de Voluntariado do Hospital de S. João.

O contacto com estas instituições teve por base vários fatores e justificações, sendo a principal o facto de uma parte significativa dos/as respetivos voluntários/as serem pessoas reformadas. Outro elemento importante na opção por estas instituições prendeu-se com o facto de existir alguma facilidade no contacto com as mesmas, o que se revelou uma mais-valia para o desenvolvimento do estudo.

A partir do contacto com ‘pessoas chave das instituições’ foi pedido que seleccionassem, perante a sua disponibilidade, voluntários/as da instituição (4 a 5 no máximo) para colaborarem neste estudo. As pessoas a convidar para participar no estudo deveriam cumprir, cumulativamente, os seguintes requisitos:

- Estar reformado/a’;
- Colaborar com a instituição como voluntário/a há mais de 1 ano.

A partir das indicações e contactos facilitados pelas instituições foram realizadas 6 entrevistas semidiretivas a voluntários/as reformados/as, das seguintes instituições da cidade do Porto: Associação Coração Amarelo - Delegação do Porto, Cáritas Diocesano do Porto e Associação de Voluntariado do Hospital de S. João.

Recolha e tratamento dos dados

Relativamente às técnicas de investigação mobilizadas para a recolha de informação, foram realizadas Entrevistas Semidiretivas, uma vez que se pretendeu sempre um contacto direto com os/as entrevistados/as.

Para o tratamento dos dados recolhidos recorreu-se à análise de conteúdo procurando-se alcançar as informações subentendidas no discurso dos/as entrevistados/as, de acordo com a perspectiva de Bardin (1979) e Minayo (2000), segundo a qual através da análise de conteúdo se pode *ultrapassar o alcance meramente descritivo das técnicas quantitativas para atingir interpretações mais profundas com base na inferência* (Cappelle et al., 2003, p. 5).

De acordo com as indicações dos autores acima referidos, a análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas realizadas no âmbito deste estudo, respeitaram as três fases explanadas pelos autores: *pré-análise*; *exploração do material* e *tratamento dos resultados obtidos e apresentação* (Bardin, 1979 e Minayo, 2000, cit. Cappelle et al., 2003, p. 6).

Na *pré-análise* foi organizado o material disponível, fazendo-se uma seleção das entrevistas que iriam ser analisadas, a partir de uma primeira leitura do material. Tendo-se realizado catorze entrevistas semidiretivas (a todas as pessoas indicadas pelas instituições), optou-se por fazer análise de conteúdo a seis, considerando a limitação de recursos e a economia de tempo subjacente à realização desta tarefa. A seleção das entrevistas a analisar neste estudo teve por base dois tipos de critérios. Por um lado, foram usados critérios mais objetivos ou instrumentais, como a garantia da representatividade de um homem e uma mulher de cada instituição, a diversidade do grupo relativamente às habilitações académicas, bem como às atividades profissionais desempenhadas pelos/as voluntários/as antes da reforma, e a variedade relativamente ao tempo a que fazem voluntariado. Paralelamente, foram também tidos em conta critérios relacionados com a pertinência e novidade dos contributos relativamente aos indicadores de análise elaborados nesta fase.

A *exploração do material* materializou-se na codificação dos dados, que foram organizados em cinco grandes temas a partir dos quais foram definidas dezassete categorias de análise e sessenta e oito subcategorias de análise. Destes dados foram analisadas para este artigo os relativos à vivência da reforma lida a partir da teoria do laço social.

Por fim, foi realizado o *tratamento dos resultados obtidos* e a *interpretação* dos mesmos, à luz do quadro teórico e objetivos que sustentam todo este trabalho, tendo também, e de acordo com o que prevê Bardin (1979) e Minayo (2000), emergido *novas dimensões teóricas sugeridas pela leitura do material* (cit. Cappelle et al., 2003, p. 6), como se verifica em relação à leitura da reforma a partir da teoria do Laço Social, que aqui se explora.

7. Discussão dos resultados

A reforma, encarada como uma das *transições significativas* (Moen & Wethington, 1999) do processo de desenvolvimento, está marcada pela centralidade socialmente atribuída ao período de vida ativa e produtiva, o que leva a que a desinserção profissional que caracteriza a reforma se materialize como um dos grandes desafios que as pessoas

têm que enfrentar aquando desta nova etapa das suas vidas.

A compreensão de significados para a reforma surge nos discursos das pessoas entrevistadas neste estudo, marcados essencialmente por um entendimento do que significa para si próprio/a o tempo da reforma, bem como dos seus possíveis papéis enquanto reformados/as.

Artur² (68 anos) evidencia ao longo da entrevista esta reflexão sobre a reforma e a melhor forma de a encarar, que se torna óbvia quando refere que “eu acho que a reforma é para ser vivida de alguma forma! Sem estar parado, mas também sem ter a pressão do tempo do trabalho”.

“Quem trabalha 37 ou 38 anos, eu ainda consigo fazer 47 anos de trabalho, quando chegar ao fim desse tempo não pode estar sujeito a ter que se levantar às 7h porque às 8,30h tem que estar ali e depois sai às 16h... não, tem que ter uma certa liberdade, de arranjar um esquema em que tem obrigações para não ficar no ostracismo, ter alguma obrigação, de fazer alguma coisa, que é para me movimentar mas também não estar preso, senão a qualidade de vida vai-se embora”.

Artur realça a importância da pessoa ter objetivos para o seu dia-a-dia, de ter compromissos que o impelem a agir e a manter-se ativo, reforçando, porém, a importância de se encontrar um equilíbrio entre as atividades e compromissos que vai assumindo e outras dimensões que considera importantes, como o lazer e a liberdade de ir gerindo o seu tempo a seu gosto, remetendo-nos ao longo do seu discurso para a importância das pessoas prepararem a sua reforma, tal como vai recomendando a pessoas amigas: “vocês comecem a preparar, quando chegar a uma altura, comecem a arranjar um hobby, uma coisa qualquer, para que depois quando deixarem de trabalhar, não tenham uma transição tão brusca. Quer dizer, às vezes, uma passagem que pode ser realmente um programa do voluntariado, quando for possível, um trabalho desses... Um bricolage por exemplo, começar...”.

Indo claramente ao encontro do que reforça a literatura, verifica-se que o percurso profissional das pessoas entrevistadas marcou de forma muito significativa as suas vidas, tanto pela intensidade e esforço exigido pela especificidade do trabalho desenvolvido como pelo envolvimento emocional que marcou todo um percurso profissional. José, 67 anos, que fez toda a sua carreira ativa na Banca afirma que “durante a minha vida ativa tive sempre uma ocupação profissional muitíssimo intensa”. João, de 78 anos, chefe de serviço administrativo de uma grande empresa, por seu turno, era responsável por uma grande área administrativa numa das maiores empresas do Porto. Nas

palavras de Beatriz, de 81 anos, que foi professora e assistente social em Angola e Moçambique, percebemos este envolvimento emocional quando refere que “... foi tudo bonito e voltava a fazer o mesmo... eu como funcionária pública nunca o fui. Nunca tive horas, nem domingos”. O mesmo se compreende no discurso de Ana, de 57 anos, que era professora do 1º ciclo, quando refere que “Eu na escola tinha que ser professora, muitas vezes tive que fazer o trabalho de uma auxiliar, tive que limpar a escola,...”, e de Matilde, 58 anos, cozinheira, que refere em relação ao seu trabalho que “Adorava! Ainda tenho saudades, mas...”.

Tendo sido tão evidente nas entrevistas este forte envolvimento em relação ao tempo do trabalho, ficou em aberto a curiosidade relativamente à forma como as pessoas entendem esta questão da saída do mercado de trabalho. Voltando à abordagem de Paugam (2008), compreende-se que várias pessoas fazem referência à rutura do **laço de participação orgânica**, já que verbalizam que a reforma pode efetivamente constituir-se para algumas pessoas como um momento de rutura significativo, mas evidenciando um distanciamento pessoal em relação a estes impactos menos positivos que identificam como associáveis à reforma, o que se pode perceber nas palavras de José quando refere que “...a maioria das pessoas quando entra na reforma fica com grande disponibilidade de tempo e às vezes até com dificuldade em saber como ocupar o tempo”. Ana também mostra esta consciência de que o afastamento do contexto de trabalho pode constituir-se como um momento delicado da vida das pessoas dizendo que “Quando ao fim de muitos anos de trabalho se pára muito tempo as pessoas depois sentem que já não são capazes”. Por sua vez, Artur alerta para a importância das pessoas preparem a sua reforma, “Para não ser aquela, aquela saída... Sai do mundo do trabalho em que se levanta de manhã, chega a noite sempre ocupado, sempre ocupado e agora, de repente, fica sem ter que fazer nada”.

Em relação a esta questão apenas Ana assume de forma clara o afastamento do trabalho como um momento de rutura na sua vida, referindo que “Depois quando me reformei, sente-se a falta... Sente-se a falta... É muito bom estar reformada mas uma pessoa trabalha 30 e tal anos e depois o parar, pelo menos comigo, não deu resultado. Estive parada uns tempos, uns meses para descansar e tal mas depois...”.

Esta constatação leva-nos a questionar o impacto que o facto de terem entrado na reforma poderá ter tido nos três outros tipos de laço social, mantendo-nos na abordagem de Paugam.

No que concerne ao **laço de filiação**, associado pelo autor ao reforço das relações familiares de diferentes gerações (Paugam, 2008), duas pessoas referiram que a reforma permitiu o reforço deste laço, sendo que no caso de Ana - “Depois também tinha uma neta bebé, que nasceu mais ou menos nessa altura, e eu fiquei com ela diariamente, portanto tinha o tempo muito ocupado... (...) também tenho que dar resposta às necessidades dos meus porque também tenho pessoas de idade, tenho a minha mãe e outras pessoas da família, que também precisam de mim, e os meus filhos, a minha família mais direta” - e de Beatriz, que refere que “na Pré-reforma eu tive uma coisa que eu chamo o meu totoloto, que foi o neto que nasceu. E passado 4 meses, 5, fui a Lisboa buscá-lo porque ele nasceu muito miudinho e fui buscá-lo e trouxe-o”.

José menciona o reforço do laço de filiação mas em relação a outros, quando diz que “...algumas pessoas entram na reforma e têm uma vida muito ocupada, a cuidar de pais ainda mais idosos que necessitam ainda de muita assistência, ou com filhos ainda em condições em que precisam também de muita assistência...”.

Apenas Beatriz faz referência ao reforço do **laço de participação electiva**, remetendo para um período após a reforma em que passava muito tempo com amigas, com as quais tinha programas diários “telefonava-me a T.: vamos à baixa passar a tarde e lanchamos, hoje pago eu. Na quinta depois telefonava a F.: hoje vamos à baixa” e lá ia eu. Era a semana toda”.

No que diz respeito à possibilidade de a reforma permitir o reforço do **laço de cidadania**, poder-se-á dizer que está patente no discurso de todas as pessoas entrevistadas, em diferentes momentos e referido de diversas formas, podendo-se aqui evidenciar a observação de João, quando relata que “Efetivamente eu queria, permita-me, dar-me nesse sentido. E, de tal forma que, tanto queria dar-me e hoje vivo assim.[muito dedicado ao voluntariado]”, ou que “Há muitas formas de ser útil, mas pareceu-me uma das formas de ter em conta, e portanto, foi por isso”, bem como Ana, que diz que “o parar não ajuda e às vezes fazer alguns trabalhos de voluntariado, uma coisa levezinha vai ajudar as próprias pessoas reformadas, ao não as ajudar a envelhecer ou a deprimir e vai ajudar outros que precisam. No fundo há uma entreajuda”.

Também José faz referência à possibilidade de reforço do laço de cidadania, quando observa que “com a reforma a pessoa passa a ter mais tempo livre e começa a equacionar “Como é que eu vou ocupar este tempo?”. E aí nasce a vocação para ser útil!”, acrescentando que “é uma boa

pedagogia informá-los (aos reformados) sobre a vocação social de uma conduta pós-reforma”.

8. Conclusão

Perante as reflexões apresentadas neste trabalho podemos concluir que é necessário dotar de uma maior flexibilidade as estruturas de apoio e suporte social, até porque o *abandono da vida profissional pode dar-se em idades e segundo modalidades muito diversificadas de pessoa para pessoa e a transição do trabalho para a reforma é hoje muito mais fluida que dantes, articulando-se com formas de abandono da vida profissional carregadas de ambiguidade temporal e social como ‘horário flexível de trabalho’, ‘pré-reforma’, ‘desemprego de longa duração’, etc.* (Fonseca, 2011, p. 19).

Os debates sobre a Reforma, sobre a forma como é vivenciada esta transição, como as pessoas se preparam (ou não se preparam) para esta mudança, bem como os preconceitos e estereótipos associados a este momento de transição, à velhice e ao envelhecimento constituem preocupações atuais para a Pedagogia Social, sendo que há ainda muito a explorar neste domínio. A questão da Reforma é muito mais abrangente do que o exposto neste artigo, existindo um significativo número de pessoas que, por motivos diversos, acabam por sair definitivamente do mercado de trabalho em períodos precoces e/ ou contra a sua vontade, podendo-se esperar que situações como as reformas compulsivas ou antecipadas poderão ter um impacto distinto nas várias dimensões do laço social, sendo esta uma área em relação à qual valeria a pena apostar em termos de investigação.

Neste sentido, e recuperando a perspetiva de Guillemard (2007), a tónica das políticas sociais não deve situar-se exclusivamente na indemnização do risco, devendo preocupar-se também com as capacidades de participação efetiva das pessoas em contextos profissionais e outros. A autora refere que a proteção social deve ter subjacente o *princípio de investimento social*, explorado por Esping-Andersen, que pressupõe o estabelecimento de meios que permitam o desenvolvimento das capacidades das pessoas e o seu acesso à educação e formação ao longo das suas vidas.

A valorização de outras dimensões da vida das pessoas, será incontornável defendendo-se uma mudança de paradigma relativamente àquele que poderá ser o lugar das pessoas mais velhas nas sociedades ocidentais. A discussão já não pode assentar na dicotomia atividade/ inatividade, já que se tem tornado cada vez mais evidente que esta questão não pode ser lida apenas pela lente do trabalho formal e remunerado.

A problematização desta questão, para além da sua dimensão essencialmente económica, pode ser um dos fortes argumentos na reivindicação de uma nova solidariedade entre as gerações que atribua um maior relevo ao papel das pessoas mais velhas nos mais diversos domínios da vida social.

Se esta visão mais otimista e possível da vivência da velhice ainda não é real para todas as pessoas e estará ainda para muitas longe de o ser, acredita-se que caminhamos gradualmente para a reivindicação da continuação e reforço de uma mudança de paradigma, assente no respeito pelos Direitos Humanos de todas as pessoas, nomeadamente das pessoas mais velhas.

Referências

- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação - Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bardin, I. (1979). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Cappelle, M., Melo, M., & Gonçalves, C. (2003). Análise de conteúdo e análise de discurso nas ciências sociais. *Organizações Rurais & Agroindustriais - Revista Eletrônica de Administração da UFLA*, 5 (1), 69-85.
- Coutinho, C., Chaves J. (2002). O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15 (1), 221-244. CIEd - Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/1822/492>.
- Erikson, E., Erikson, J., & Kivnick, H. (1986) *Vital involvement in old Age*. New York: W. W. Norton. <http://dx.doi.org/10.1017/S0144686X00013131>.
- Esping-Andersen, G. (1990). *The three worlds of welfare capitalism*. New Jersey: Princeton University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/S0143814X00006218>
- Fonseca, A. (2006). *O envelhecimento - Uma abordagem psicológica (2ª edição)*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Fonseca, A. (2011). *Reforma e reformados*. Coimbra: Almedina.
- Fundação Francisco Manuel dos Santos. (2015). Pordata - Base de dados Portugal contemporâneo. Access 12 de março de 2015, em <http://www.pordata.pt/>.
- Guillemard, A. M. (2007). Uma nova solidariedade entre as idades e as gerações numa sociedade de longevidade. In S. Paugam (Eds), *Repenser la solidarité. L'apport des sciences sociales*. Paris: PUF. <http://dx.doi.org/10.1017/S0003975609000319>
- Hoffman, L., Paris, S., & Hall, E. (1994). *Development psychology today (6th edition)*. New York: McGraw-Hill.
- Kliber, D. A., & Amigo, F. B. (2012). La educación para el ocio como preparación para la jubilación en Estados Unidos y España. *SIPS - Pedagogía Social. Revista interuniversitaria, Tiempos educativos, tiempos de ocio*, 20, 137-176. http://dx.doi.org/10.7179/psri_2012.20.4.
- Martins, T. (2012). *Voluntários/as reformados/as: Práticas de voluntariado na reforma* (Dissertação de mestrado não publicada). Instituto Superior de Serviço Social do Porto, Sra. da Hora, Portugal.
- Mendes, H., & Albuquerque, J. L. (2014). Segurança social: as pensões como retribuição do trabalho e como responsabilidade solidária. In R. M. do Carmo & A. Barata (Org), *Estado social: De Todos para Todos (136-166)*. Lisboa: Edições Tinta da China.
- Minayo, M. (2000). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. (7ª ed.)*. S. Paulo.
- Moen, P., & Wethington, E. (1999). Midlife development in a life course context. In S. Willis & J. Reid (Eds), *Life in the middle*. S. Diego: Academic Press. <http://dx.doi.org/10.1016/b978-012757230-7/50020-1>.
- Paugam, S. (2008). *O Laço social*. Paris: PUF.
- Petit, M. (2009). Os reformados como novo recurso para a solidariedade e a coesão social. In *Seminário Combater a Reprodução Intergeracional da Pobreza e da Exclusão Social: que intervenções?: Actas*. Senhora da Hora: Centro de Investigação em Ciências Sociais do Serviço Social.
- Quivy, R., & Campanhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Silva, M., & Zimmermann, C. (2009). O princípio da desmercantilização nas políticas sociais. *Caderno CRH* 22 (56), 345-358. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-49792009000200010>.

Nota

- ¹ Aquando do pedido de identificação de voluntários/as para a participação no estudo, pelas organizações, pediu-se apenas que identificassem pessoas reformadas, sem se especificar o contexto/ enquadramento desta transição entre a vida profissional e a situação de reforma.
- ² Todos os nomes apresentados no artigo são fictícios.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Martins, T. (2017). A reforma e o laço social: reflexões a propósito dos encontros e desencontros da transição. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 30, 159-168. DOI: 10.7179/PSRI_2017.30.11.

DIRECCIÓN COMPLETA DE LOS AUTORES

Teresa Martins: Rua Dr. Roberto Frias, 602.4200-465 Porto - Portugal. teresamartins@ese.ipp.pt

PERFIL ACADÉMICO

Teresa Martins: Licenciada em Educação Social pela Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto (2007) e Mestre em Gerontologia Social pelo Instituto Superior de Serviço Social do Porto (2012), tendo tido como título de dissertação “Voluntários/as Reformados/as: Práticas de Voluntariado na Reforma”. Frequenta atualmente o Programa Doutoral em Gerontologia e Geriatria do ICBAS/ UP e Universidade de Aveiro. É docente da Unidade Técnico-científica de Ciências da Educação da ESE.IPP e investigadora do InEd – Centro de Investigação e Inovação em Educação da ESE.IPP. Tem trabalhado em projetos de intervenção e investigação nas áreas da Educação para o Desenvolvimento e Gerontologia, com especial enfoque no Voluntariado, Educação para os Direitos Humanos e Igualdade de Oportunidades, tendo as questões da participação – em todas as idades – como elemento comum.

DIAGNÓSTICO ACERCA DEL USO DEL OCIO Y EL TIEMPO LIBRE ENTRE LOS ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DEL TÁCHIRA

DIAGNOSIS ABOUT THE USE OF LEISURE AND FREE TIME AMONG THE STUDENTS OF THE UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DEL TÁCHIRA

DIAGNÓSTICO SOBRE O USO DE LAZER E TEMPO LIVRE ENTRE ESTUDANTES DA UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DEL TÁCHIRA

Nelly SANDOVAL

Universidad Nacional Experimental del Táchira (Venezuela)

Fecha de recepción del artículo: 10.I.2015

Fecha de revisión del artículo: 12.III.2015

Fecha de aceptación final: 18.II.2016

PALABRAS CLAVE:

ocio
tiempo libre
motivación
comportamiento
estudiante

RESUMEN: El ocio y el tiempo libre son dos conceptos de suma importancia en el mundo actual. Por un lado, el ritmo del día representa un reto para el cumplimiento exitoso de todas las actividades que al final de la jornada derivan en agotamiento; frente a esto, la tecnología, que invade cada espacio de la vida, ha facilitado a través de sus diferentes aplicaciones, que al alcance de un clic puedan realizarse muchas tareas. Esta realidad se da también entre los jóvenes universitarios, especialmente, los de la Universidad Nacional Experimental del Táchira (UNET); estos estudiantes suelen quejarse de la poca disponibilidad de tiempo para involucrarse en actividades que les remitan al esparcimiento. Con frecuencia optan por buscar alternativas con el fin de liberar sus tensiones. Habitualmente manifiestan incapacidad para manejar adecuadamente su tiempo; tampoco su universidad ha logrado definir líneas precisas para enmarcar ese tiempo libre. Por esta razón, se delineó el presente estudio cuyo objetivo principal fue diagnosticar el uso del ocio y el tiempo libre en los estudiantes de la UNET. Se utilizó un paradigma cuantitativo para la investigación, dándole al estudio un carácter descriptivo. De una población de 7145 estudiantes de la UNET cursantes de las carreras de Ingeniería y Arquitectura, se tomó con una muestra aleatoria de 365 estudiantes. Se utilizó el cuestionario como técnica de recolección de datos y se establecieron las variables motivación y uso del ocio y tiempo libre, ambas apoyadas en sus subindicadores. Fue validado a través del juicio de expertos, y la confiabilidad quedó determinada a través del estadístico Alfa de Cronbach, con un valor obtenido de 0.72, que determina una alta confiabilidad. Los datos se procesaron mediante el estadístico SPSS versión 15.0 Con respecto a la motivación, los resultados manifiestan que la necesidad de logro no es muy alta, y la de poder, en relación con las actividades

CONTACTAR CON LOS AUTORES: Nelly Sandoval. Avda Occidental. Edf Murachí. Piso6. Apto 6-1. Barrio Las Delicias. La Concordia. San Cristobal. Estado Táchira. Venezuela. Código Postal 5001A. viernes79@hotmail.com.

	<p>de ocio, parece no ser determinante en la muestra. La necesidad de afiliación predomina, y la de reconocimiento está fuertemente ligada a lo académico y a lo intelectual. La actividad que más suelen realizar durante el tiempo libre y de ocio es salir con los amigos; frente a la lectura que representa el menor interés. Los momentos de ocio se dan con mayor frecuencia durante los fines de semana, de una a tres horas diarias, considerado por ellos como suficiente. No hay mayores diferencias en las opciones seleccionadas por género y carreras. El desglose de estos resultados permitió proponer pautas para iniciar el desarrollo de programas dirigidos al buen uso del ocio y el tiempo libre.</p>
<p>KEY WORDS: leisure free time motivation behavior student</p>	<p>ABSTRACT: Leisure and free time are two concepts of great importance in today's world. On one hand, every day's rhythm poses the challenge of successfully completing all activities resulting in exhaustion at the end of the day. On the other hand, technology has invaded every facet of life through its many applications, since many tasks can be performed within reach of a click. This reality was also especially found among students from The Universidad Nacional Experimental del Táchira (UNET); these students often complain about the limited availability of time to engage in recreational activities. Often they choose to seek alternatives in order to release the tension. They usually express inability to properly manage their time, neither their university has managed to define precise lines to frame this time. For this reason, the present study -whose main objective was to assess the use of leisure and free time by UNET students - was outlined. A quantitative paradigm for research was used, giving the descriptive nature of the study. A random sample of 365 students was taken, out of a 7145 UNET student's population from Engineering and Architecture majors. As data collection technique a questionnaire was used and the motivation and use of leisure and free time variables were established, both supported by corresponding sub-indicators. The questionnaire was validated by expert judges, and the reliability was determined through Cronbach's Alpha obtaining a value of 0.72, which determined high reliability. The data were processed using the statistical program SPSS 15.0. Regarding motivation, the results showed that the need for achievement was not high, and the need for power, in relation to leisure activities, did not seem to be determinant in the sample. The need for affiliation prevailed, and recognition is strongly linked to academic and intellectual aspects. Going out with friends was the most often performed activity during leisure and free time; while reading posed the lowest interest. Leisure time occurred more often during weekends and students spent one to three hours per day in leisure time which they considered as sufficient. There were no major differences related to gender and degree in the selected options. The interpretation of these results provided the proposition of guidelines to start developing programs for the proper use of leisure and free time.</p>
<p>PALAVRAS-CHAVE: lazer tempo livre motivação comportamento estudantes</p>	<p>RESUMO: O lazer e tempo livre são dois conceitos importantes do mundo atual. Por um lado, o ritmo do dia representa um desafio para a conclusão com êxito de todas as atividades no final do dia resultando em exaustão; Contra isso, a tecnologia que invade cada área da vida, tem facilitado através de suas diferentes aplicações, disponíveis a um clique muitas tarefas que podem ser executadas. Esta realidade ocorre também entre os estudantes universitários, especialmente os da Universidad Nacional Experimental del Táchira (UNET); Esses estudantes muitas vezes se queixam da falta de tempo disponível para participar em atividades que lhes encaminhe ao diversão. Muitas vezes optam por buscar alternativas a fim de liberar suas tensões. Geralmente manifestam incapacidade de gerir adequadamente o seu tempo; a universidade não conseguiu definir linhas precisas para enquadrar o tempo livre. Portanto, o presente estudo tem como principal objetivo foi avaliar a utilização de lazer e estudantes em tempo livre UNET marcados. Paradigma de pesquisa quantitativa foi utilizado, dando ao personagem de um estudo descritivo com um design campo. De uma população de 7145 estudantes da UNET de Engenharia e Arquitetura, tomou uma amostra aleatória de 365 alunos. Foi utilizado um instrumento consistente para coletar dados em um questionário estruturado com perguntas preparadas; umas das alternativas das respostas fechadas dicotômicas; outros, de múltipla escolha, e algumas abertas. As variáveis motivação e uso do tempo de lazer foram estabelecidas, ambas apoiadas em suas subindicadores. Foi validado através de pareceres de peritos e confiabilidade foi determinada através do Alpha de Cronbach estatística com um valor de 0,72 obtido, que determina alta confiabilidade. Os dados foram processados usando SPSS versão 15.0 estatístico e apresentados em tabelas de resumo e gráficos de barras com análise e interpretação, bem com tabelas de contingência. No que diz respeito a motivação, os resultados mostram que a necessidade de realização não é elevado, e a energia, em ligação com as atividades de lazer, parece ser crucial na amostra. A necessidade de afiliação predomina, o reconhecimento está fortemente ligada à acadêmica e intelectual. A atividade mais freqüentemente realizado durante o tempo livre e de lazer está fora com os amigos; contra esse a leitura representa o menor interesse. Os tempos de lazer ocorrem mais freqüentemente durante o fim de semana, uma a três horas, considerados por eles como suficiente. Não há grandes diferenças de gênero e raça selecionada opções. A composição desses resultados permitiu propor diretrizes para começar a desenvolver programas para o uso adequado de lazer e tempo livre.</p>

1. Introducción

Los conceptos de ocio y tiempo libre están muy relacionados y se refieren a una amplia gama de posibilidades de acción del individuo. La sociedad de hoy, impregnada de mecanización y automatización en sus diversos ámbitos, propicia que las personas no necesiten hacer grandes esfuerzos para movilizarse, para estudiar, para trabajar y aún para desenvolverse en el hogar. Esto hace que el ser humano disponga cada vez más de tiempo libre, ese tiempo que tanto interés ha generado desde la segunda mitad del siglo XX y del cual Cuenca, Bayón y Madariaga (2012) refieren que las investigaciones del momento dan mayor relevancia, especialmente por las posibilidades que brinda el ocio experiencial.

Al referirse a los conceptos de ocio y tiempo libre, Sarrate (2011) hace referencia a que el primero sería el continente y el ocio sería el contenido, de tal manera que el tiempo libre se convierte en ocio cuando es empleado para hacer aquello que agrada y que procura el recreo y cultivo. En tal sentido, el ocio será parte del tiempo libre, pero solo aquel caracterizado por la libre elección y el desarrollo de actividades que satisfagan necesidades individuales de acuerdo con las preferencias, y además, un tiempo cuya finalidad pueda ser, entre otras, el descanso, la huida de la civilización y el disfrute de la naturaleza, la huida de la rutina y la responsabilidad, el ejercicio físico, la interacción con la familia, el altruismo, la diversión, o el desarrollo del sujeto o re-creación. Otros planteamientos sobre el ocio y el tiempo libre, contemplados en algunas investigaciones, son presentados a continuación con la finalidad de posibilitar mayor comprensión del estudio realizado en los estudiantes universitarios.

González (2015), Rodríguez y Agulló (2008) en España; Fernández (2012) y Moraga (2011) en Chile; Huertas, Caro y Vásquez (2008) en Colombia señalan que las actividades de ocio de mayor preferencia o que se dan como un hábito cotidiano en los adolescentes y jóvenes universitarios están referidas al llamado ocio pasivo o audiovisual (navegar por internet o chatear, escuchar música y ver televisión), al ocio deportivo, la recreación y la educación física (importantes fuentes de salud al permitir adquirir una buena forma física) y el ocio con un claro componente social: ocupar el tiempo en actividades que les gustan, “compartir con la familia y compartir con los amigos”, salir con los amigos/as e ir a bares/pubs. Estas actividades están seguidas por aquellas relacionadas con el ocio de formación o cultural, referido a la lectura de libros, revistas, comics y hacer actividades artísticas. Otro de los hallazgos de estos autores están

referidos al poco tiempo del cual disponen para la realización de las actividades y a los hábitos de consumo de sustancias nocivas, de las cuales señala Fernández (2012) como ocasional el consumo de alcohol, frecuente el fumar y esporádico el consumo de otras drogas.

Estudiar el ocio y el tiempo libre en los jóvenes universitarios lleva a considerar que el modo como se comportan estos conceptos en sus vidas está ligado, entre otros aspectos, a sus motivaciones y necesidades. Las necesidades, por ejemplo, son definidas por Murray (Carver & Scheier, 1997) como “un estado interno no satisfactorio: la falta de algo que se requiere para el bienestar” (op.cit., pág.94). Describe entonces en primer lugar la necesidad de logro, definida como el motivo para superar obstáculos y alcanzar metas. Luego, incorpora la necesidad de poder referida a la motivación para tener influencia en los demás. Finalmente, la necesidad de filiación se define como “el deseo de pasar tiempo con otros, de desarrollar y mantener relaciones sociales”. Esta tendencia de alta necesidad de afiliación responde a la influencia social, pues las personas dedican una parte proporcionalmente grande de su tiempo a comunicarse con otros y, cuando se encuentran solos, consideran la posibilidad de estar con alguien más.

Por otra parte, se han descrito las necesidades secundarias o psicógenas en la conducta de los seres humanos. McClelland (1989) ha señalado que el afán de éxito es el motivo principal de la conducta y por ello menciona la necesidad de reconocimiento dentro de las motivaciones sociales. Las define el autor “como necesidad del ego o de la autoestima. Este grupo radica en la necesidad de toda persona de sentirse apreciado, tener prestigio y destacar dentro de su grupo social, de igual manera se incluyen la autovaloración y el respeto a sí mismo”.

En 1980 Ahola (Llull, 2001) plantea que es necesario considerar las necesidades de ocio desde diferentes niveles de causalidad. Al vincularlas con la teoría de Maslow señala que en la base de la pirámide descansa toda conducta de ocio relacionada con la satisfacción de una serie de necesidades biológicas básicas que, junto con las experiencias de socialización, marcan la conducta de cada individuo. Estas necesidades primarias se refieren al descanso, regeneración física y mental, evasión de los problemas cotidianos, ausencia de estrés, posibilidades de relación social, pertenencia a grupos de amistad entre otros.

En opinión del citado autor, una vez cubierto estos requisitos, el individuo tiene que situarse en un nivel de activación que le mueva a desenvolverse de acuerdo con la dinámica de participación que considere más aceptable según su

personalidad y sus intereses. El nivel de activación va a depender de la estimación subjetiva de lo que el individuo considere activo o pasivo.

El siguiente nivel de estimulación responde a la recompensa intrínseca y a los sentimientos de autodeterminación que la persona cree que disfruta a la hora de realizar una actividad. Finalmente, en el nivel más alto están las necesidades de ocio propiamente dichas, que descansan en todos los factores precedentes y que explican de forma directa por qué se realizan actividades de ocio consideradas positivas o beneficiosas para uno mismo. De acuerdo al proceso desde la base, las necesidades de ocio de cada persona serán diferentes, según sean sus disposiciones biológicas previas, tengan un determinado nivel de socialización, necesite de un grado de activación más o menos dinámico y trate de responder a una serie de motivaciones intrínsecas por medio de actividades que le resulten verdaderamente satisfactorias.

Para finalizar con la explicación de este modelo de conducta respecto al ocio, Ahola (Llull, 2001) defiende que la actitud del individuo en su tiempo libre también estaría motivada por dos líneas de acción simultáneas que convergen en la pirámide: el deseo de escapar de la rutina y los ambientes estresantes, y una búsqueda de oportunidades recreativas que conlleven recompensas intrínsecas. Además plantea que todos los niveles motivacionales están influidos de forma global por el ambiente social y las condiciones situacionales, por lo que las necesidades de ocio de una persona no son completamente estables, sino que pueden modificarse en función de diversas causas: el crecimiento madurativo de la persona, el cambio de residencia, nuevas necesidades de

ocio improvisadas, cambios en las necesidades durante la participación en una actividad.

Se considera entonces que además de los estados internos de necesidad, las presiones externas pueden influir en la decisión o en la motivación de los jóvenes universitarios, que a su vez se manifiestan como conducta abierta, es decir, en las actividades que realizan en sus ratos de ocio y tiempo libre.

Murray (Carver & Scheier, 1997) utilizó el término presión para referirse a estas influencias externas “como una condición estímulo externa que crea el deseo de obtener o evitar algo y que ejerce así una influencia motivacional, justo como lo hace una necesidad”.

Al vincular las necesidades con el concepto de ocio, se asume entonces que aunque la motivación intrínseca es una cualidad esencial del ocio, puede pensarse en muchas actividades y experiencias de ocio en las que se actúa por refuerzos extrínsecos, es decir, por el logro de un objetivo ajeno a la mera satisfacción derivada de llevar a cabo una determinada actividad. Para el año 2000, Deci y Ryan (Cuenca, 2006) presentan sus aportes en la concepción del ocio y señalan que una vez que se incluye la necesidad básica de la autonomía en la motivación intrínseca, se entiende también que las personas se involucran en muchas conductas por refuerzos extrínsecos pero que la variabilidad respecto al sentido de autonomía será fundamental.

Una forma gráfica de sintetizar la relación entre las actividades que realizan los jóvenes universitarios en su tiempo libre y de ocio, las necesidades y presión del ambiente se observa en la siguiente figura:

Figura 1. Los estados internos de necesidad y las presiones externas



Fuente: Sandoval (2009)

En aras de comprender el comportamiento del ocio y tiempo libre en los jóvenes universitarios, es necesario hacer referencia a que la mayoría de las instituciones facilitan a sus estudiantes espacios para la realización de ciertas actividades que van desde los destinados para actividades como la lectura, el intercambio deportivo, hasta aquellos en los que se brinda la oportunidad de compartir

con pares, presentar proyecciones cinematográficas, entre otras, todas con el beneficio de facilitar el disfrute del tiempo libre en forma agradable.

En Venezuela y en particular en el Estado Táchira, tal vez por tradición de los ancestros, hombres dedicados al trabajo arduo y permanente, el ocio y el tiempo libre han sido vistos como una pérdida de tiempo. Se confunden con flojera y son

considerados como algo que se debe combatir con trabajo o deporte y no como una oportunidad para que el individuo crezca y mejore su calidad de vida. Tal vez por ello no se han hecho esfuerzos significativos en investigación educativa en la región por identificar cómo se conciben el ocio y el tiempo libre, qué entienden los estudiantes y quienes los formaron en sus hogares ni cuáles actividades pudieran desarrollar durante ese tiempo. Mucho menos aún se han estudiado alternativas válidas para proponer líneas de acción que la universidad pueda ofrecer, más allá de las básicas de cultura y deportes.

En el caso de la Universidad Nacional Experimental del Táchira, (en lo sucesivo identificada como UNET), se facilitan a los estudiantes, de la manera más tradicional, espacios para la realización de actividades que van desde lugares para el estudio y la lectura hasta instalaciones deportivas, además de los destinados para el compartir de las agrupaciones estudiantiles organizadas. Esto contribuye en cierto modo a cultivar positivamente en el estudiante el uso de su tiempo libre y de ocio lo cual posee igualmente, una alta significación, sobre todo, cuando esta acción se traduce en aminorar el estrés y las tensiones asociadas a los estudios.

En oposición a esto, contrasta una realidad que apunta a señalar que la UNET de alguna manera se ha convertido en una especie de zona de tolerancia. Durante las noches y fines de semana, los jóvenes conforman pequeños grupos y se ubican en sus alrededores y en estacionamientos libres aledaños para consumir licor y escuchar música en alto volumen, e incluso se ha convertido en algo común el consumo de drogas ilícitas por parte de algunos. Allí permanecen hasta altas horas de la noche llegando incluso a amanecer sin importar si esto afecta las actividades académicas que tienen en la universidad o en sus respectivas casas de estudio.

Otro aspecto importante a considerar es que la ciudad ofrece pocas oportunidades para que los jóvenes estudiantes inviertan su rato de ocio o de tiempo libre. Sólo se cuentan con lugares para comer o consumir licor, son muy reducidas las opciones de salas de cines, escasas las ofertas en el aspecto cultural, no hay alternativas de viajes cortos dentro de la región que pudiesen realizar a bajo costo. Todo lo anterior refuerza este comportamiento de riesgo referido al consumo de bebidas alcohólicas y otras drogas, relaciones sexuales sin protección exponiéndose a embarazos no planificados e infecciones de transmisión sexual, tendencia a disminuir el rendimiento académico luego de posponer evaluaciones, sin poder lograr efectivamente disminuir el, tan mencionado por ellos, estrés académico.

Un sistema educativo global debería considerar además de la formación en lo estrictamente técnico, la ocupación del tiempo libre y el ocio, ya que parece comúnmente aceptado que para el correcto ajuste, tanto personal como académico, es necesario alternar los periodos de actividad y de descanso (Ponce de León, 1998). Alonso, López-Aguado, González, Fernández (2012), tomando como referencia a García-Cue y Santizo (2010), señalan que los estudiantes universitarios deberían incorporar recursos para gestionar no solo su tiempo de estudio, sino igualmente su ocio. Los jóvenes consideran el ocio como uno de los aspectos más importantes de su vida, no solo por su función de evasión sino porque es, en este tiempo, donde construyen su red de relaciones sociales más estrechas.

Siendo necesaria entonces la incorporación formal del uso del ocio y el tiempo libre en esa formación general de los estudiantes universitarios, vale hacer referencia a Cuenca (2006) quien señala que la Pedagogía del Ocio tendrá como objetivo contribuir al desarrollo, mejora y satisfacción vital de las personas y comunidades a través de conocimientos, actitudes, valores y habilidades relacionadas con el ocio. De igual manera, la define como una necesidad cuando se asume que el ocio es un ámbito de desarrollo humano. De modo que, aunque el ocio sea un fenómeno con un amplio espectro de posibilidades, tanto positivas como negativas, el ocio autotélico, un ocio vivido positivamente y como fin en sí mismo, libremente elegido, satisfactorio, adecuado a la edad y las circunstancias, rico y variado, es el marco de referencia para encaminar las distintas acciones educativas de ocio hacia valores y planteamientos fundamentales.

Puig y Trilla (2000) ya señalaban que a fin de explicar la aparición de un tipo de intervención a nivel educativo, se hacía necesario recurrir a una serie de factores que resultarían ser los condicionantes del ocio y son, en primer lugar, unos externos a la Pedagogía en sí misma referidas a aquellos de tipo social, económico, demográfico, urbanístico, político y cultural; y los segundos, se refieren a circunstancias educativas que determinen justamente el surgimiento de la pedagogía del ocio. Con relación a los primeros, continúan los autores mencionando que la geografía de las actuales ciudades conlleva a la necesidad de crear espacios para el ocio y el juego libre, es decir, para la realización de actividades espontáneas o, lo que es más claro, la recuperación de espacios urbanos y rurales ya perdidos. Vale referirse a esto como a las transformaciones del hábitat.

La familia y los cambios en la estructura familiar también estarán ligados a la pedagogía del

ocio, ya que de alguna manera condicionan la utilización del ocio así como el surgimiento y la adhesión a los movimientos o grupos juveniles. Sobre estos últimos, en 1997 Ariel (Tejedor, 2001) refiere que cumplen un papel formativo ya que proporcionan la participación del ciudadano, generan hábitos saludables, facilitan procesos sociales de integración, reivindican y cuidan el medio ambiente y realizan actividades que, en su generalidad, promueven la calidad de vida.

1.1. *Objetivos de la investigación*

Partiendo de la panorámica expuesta, el artículo pretende ofrecer una visión del tipo de actividades que desarrollan los jóvenes universitarios de la UNET en sus ratos de ocio y tiempo libre para así definir una propuesta de trabajo que, una vez aplicada, se constituiría como prueba piloto que luego facilitaría a la universidad definir políticas de intervención ante las necesidades específicas de los estudiantes.

Como objetivos de la investigación se detallan los siguientes:

1. Describir el comportamiento de los estudiantes en su tiempo libre y de ocio.
2. Establecer la frecuencia de los comportamientos observados en los estudiantes en su tiempo libre y de ocio.
3. Identificar los comportamientos y hábitos de los estudiantes por sexo y grupo de carrera.
4. Proponer, con base en los resultados del diagnóstico, pautas para iniciar el desarrollo de programas para el buen uso del tiempo libre y el ocio acorde a las necesidades de la población estudiantil de la UNET.

1.2. *Justificación*

A través del tiempo, algunos autores (Limón, 1994; Muñoz, 1983; Pedró, 1984; Puig & Trilla, 2000; Racionero, 1983; Weber, 1969) han destacado la importancia del derecho al ocio en los estudiantes universitarios. Esto significa garantizar el acceso a la vida comunitaria, a la fiesta, a la recreación, a los espacios naturales y a la acción solidaria. Los referidos autores consideran que el ocio cumple una importante función preventiva y rehabilitadora en el sujeto y que la práctica de alguna actividad de ocio planificada es fundamental, no sólo para entrenar ciertas capacidades cognitivas o físicas y minimizar el efecto de ciertos deterioros

psicofísicos, sino también para mantener la interacción con el entorno, orientar la propia acción y encontrar significación en esta etapa de vida.

De cara a lo anterior, el estudio que se describe en el artículo pretende buscar, disponer de un primer diagnóstico en la región sobre el comportamiento de las variables en la población juvenil universitaria, permitiendo así proponer estrategias de orientación en materia de ocio y tiempo libre, al mismo tiempo que se constituye en un hilo conductor para el desarrollo de futuras investigaciones en otros niveles y con otras poblaciones, a fin de generar políticas definitivas para la intervención efectiva con relación al buen uso del ocio y el tiempo libre.

2. *Metodología*

Utilizando como base el paradigma cuantitativo de la investigación, el estudio presentado es de carácter descriptivo. A tal efecto, Tamayo y Tamayo (2002) caracterizan a la investigación descriptiva como “la descripción, registro, análisis e interpretación de la naturaleza actual, composición o procesos de los fenómenos”. Para el momento de su realización se logró diagnosticar el uso que hacían los estudiantes de la Universidad Nacional Experimental del Táchira del ocio y el tiempo libre, así como tener una visión general de las actividades y comportamientos desarrollados en estos espacios de tiempo sin establecer relaciones causales ni vincular las variables del estudio con otras.

Se desarrolló con un diseño de campo, que según Risques (1999, p.41) “se basa en métodos que permiten recoger datos en forma directa de la realidad donde se presentan, en el sitio del acontecimiento” que, para efectos del estudio, fue la UNET.

La población considerada para la investigación fueron estudiantes de la UNET cursantes de las carreras de Ingeniería y Arquitectura inscritos para el semestre 2009-1, que alcanzaban a un total de siete mil ciento cuarenta y cinco (7145) estudiantes. Para el cálculo del tamaño de la muestra se procedió a aplicar la fórmula de Sierra Bravo (1995). Utilizando un nivel de confianza del 95%, una probabilidad del 50% y un error estándar del 5%, el tamaño de la muestra fue de 365 estudiantes seleccionados de manera aleatoria, tomando una muestra proporcional de cada una de ellas. La distribución de la muestra por carrera y sexo se observa en la Tabla 1.

Tabla 1. Población y Muestra de Estudiantes por Carrera

Carrera	Estudiantes	Muestra	Sexo	
			F	M
Ing. Industrial	1.432	73	37	36
Ing. Agronomía	538	27	13	14
Ing. Mecánica	1.285	66	13	53
Arquitectura	650	33	16	17
Ing. Electrónica	650	42	20	22
Ing. en Producción Animal	640	33	17	16
Ing. Informática	855	44	21	23
Ing. Ambiental	739	38	20	18
Ing. Civil	176	9	4	5
Total general	7.145	365	161	204

Fuente: Control de Estudios. UNET. Período 2009-I.

Se estableció la variable Motivación, sustentada en los indicadores “necesidades” (subindicadores: logro, poder, afiliación, reconocimiento), en correspondencia con las necesidades sociales planteadas en la teoría de la motivación de McClelland (1989) y “presión del ambiente” (subindicador: influencias externas) definido por Murray (Carver & Scheier, 1997) en sus postulados acerca de la motivación. Por otra parte, la variable Uso del ocio y tiempo libre estuvo apoyada en los indicadores social (subindicadores: acepción del ocio y el tiempo libre, actividades cotidianas, actividades planificadas, estructura familiar, participación social voluntaria y efectos en la calidad de vida); demográfico (subindicadores: entorno y tiempo); urbanístico (subindicadores: espacios ciudadanos o urbanos y espacios universitarios); político (subindicadores: normas de actuación ciudadana y medios de comunicación de masas) y económico (subindicador: dinero), los cuales se constituyen como los factores que consideran Puig y Trilla en el 2000 en su concepción de la pedagogía del ocio.

Para la recolección de los datos, se utilizó la técnica de la encuesta y el instrumento consistente en un cuestionario elaborado por la investigadora sobre la base de los aportes teóricos de los diversos autores en quienes se sustenta el estudio. El cuestionario consta de treinta ítems: nueve para la medición de la variable “motivación” a través de los indicadores “necesidades y presión del ambiente” y veintiuno para la medición de la variable “uso del ocio y el tiempo libre” a través de

los indicadores “social, demográfico, urbanístico, político y económico”. Los ítems fueron presentados como preguntas estructuradas, con alternativas de respuestas cerradas dicotómicas, otras de selección múltiple y algunas preguntas abiertas.

Para la validación del instrumento se utilizó la técnica del juicio de expertos seleccionando tres especialistas quienes juzgaron de manera independiente las bondades del mismo en términos de relevancia o congruencia de los ítems con las variables y los objetivos, así como también determinaron la claridad en la redacción a fin de evitar ambigüedad. Como resultado de esta validación, se obtuvo de cada uno las observaciones que consideraron pertinentes para la versión final del cuestionario.

A fin de determinar la confiabilidad, se aplicó una prueba piloto a un grupo de 10 estudiantes, con características similares a la población objeto de estudio en cuanto a los criterios edad, sexo y carreras que cursan. Se utilizó el estadístico Alfa de Cronbach, cuyo valor obtenido fue 0.72, que se ubica en el rango de confiabilidad alta.

La aplicación del instrumento se realizó previa autorización de los profesores en los espacios de las aulas de clase y con el consentimiento de los estudiantes en un lapso de tiempo de dos semanas.

Los datos fueron procesados con el software estadístico SPSS versión 15.0, que permitió un análisis descriptivo de la información a través del uso de tablas de distribución de frecuencias y

gráficos de barras para su posterior análisis e interpretación. De igual manera, a fin de identificar los comportamientos y hábitos de los estudiantes por sexo se utilizaron tablas de contingencia, las cuales se emplean para registrar y analizar la relación entre dos o más variables, habitualmente de naturaleza cualitativa (nominales u ordinales). Finalmente, los resultados se analizaron a la luz de los aportes de diversos teóricos o de acuerdo los hallazgos de otras investigaciones realizadas.

3. Resultados

Los resultados del estudio han sido estructurados en tres apartados: en el primero se describe el perfil de los estudiantes que conformaron la muestra; luego, se esboza lo relativo a la variable motivación fundamentada en sus indicadores necesidades y presión del ambiente; finalmente, se expone lo relativo a la variable uso del ocio y tiempo libre apoyada en los indicadores social, demográfico, urbanístico, político y económico para dar así respuesta a los objetivos planteados.

3.1. Perfil de los estudiantes

En lo que respecta al perfil del estudiante, se observa que existe una mayor cantidad de estudiantes cursantes de las carreras de Ingeniería Industrial (cuya proporción en la muestra final elegida es de 20%) e Ingeniería Mecánica (con 18.1%); en contraparte se tienen los de Ingeniería Civil (9%), Ingeniería Agronómica (7.4%), Ingeniería en Producción Animal (9%) y Arquitectura (9%).

En cuanto a la edad, el 71% de los jóvenes tienen edades que oscilan entre los 17 y 20 años. Con relación al sexo, del total de bachilleres encuestados, el 55,9% corresponden al sexo masculino y el 44,1% al femenino. Esta diferencia obedece al hecho de que en carreras como Ingeniería Mecánica predominan los varones. No obstante, se logró que la selección de la muestra fuera similar en cuanto al sexo a objeto de identificar los comportamientos y hábitos de los estudiantes por variable. Finalmente, en cuanto al semestre que cursan, los estudiantes se ubican en mayor proporción en los primeros cuatro (72.1%) de sus respectivas carreras.

3.2. Variable Motivación

3.2.1. Indicador Necesidades

La necesidad de logro no es muy alta en los estudiantes encuestados, a juzgar por las respuestas emitidas por el 65.2 % de ellos, quienes manifiestan no realizar actividades fuera de lo común y

que se confirma en la selección que hacen de las actividades de preferencia. Esto de acuerdo con McClelland (1989) define estudiantes con niveles bajos de este tipo de motivación y por ello tal aspecto debe ser considerado cuidadosamente a la hora de diseñar propuestas educativas novedosas y diferentes.

En cuanto a los resultados obtenidos en el subindicador poder se tiene que a la mayoría de los estudiantes consultados no les agrada estar solos en sus ratos de ocio sino que, por el contrario, invitan a otros compañeros para realizar alguna actividad como lo señaló el 43.3% de los encuestados. Incluso, un 26.3% admitió que son invitados por otros; esto demuestra que al menos un 69.6% comparten con otros estudiantes algún tipo de actividad durante sus ratos de ocio, las cuales puede ser decididas de manera individual como lo destacó el 58.4% y en ocasiones por el grupo, según el 38.4%. Por consiguiente, es posible que aun cuando la mayoría no se considera líder del grupo en la actividad (sólo un 6.6% considera serlo), pueden algunos imponer o decidir cuál se debe realizar en su tiempo de ocio a fin de satisfacer las propias necesidades, por lo que pudiera influir en el comportamiento del grupo al momento de llevar a cabo determinada actividad debido a las decisiones unilaterales.

Con relación a las necesidades de afiliación, se encontró que un 44.7% de los estudiantes buscan contar con la compañía de otros cuando realizan actividades en su tiempo libre; también un 17.8% procuran hacer amigos, es decir, al menos un 62.5% sienten una alta necesidad de afiliación en comparación al 29.1% que buscan satisfacer solos sus deseos. Por esta razón, solo un 38.9% admitió que en sus ratos de ocio predominan las actividades que puedan hacerlo de manera individual; en los demás casos resulta lo contrario, porque las actividades a realizar requieren la presencia de otros para ser disfrutadas.

Los resultados estadísticos para los ítems relacionados con el subindicador reconocimiento dan cuenta de que un 60.8% de los estudiantes consultados señalan que al momento de realizar actividades durante su tiempo libre, optan por aquellas que ofrezcan mayor conocimiento. Sólo el 29.9% esperan ser reconocidos o tomados en cuenta por otros. La mayoría de los estudiantes buscan que se les reconozca más bien por su capacidad intelectual. Esto se asocia a que la UNET es una universidad reconocida por su alto nivel de exigencia académica y, en consecuencia, los egresados se distinguen en el mercado.

Los resultados para la variable motivación, indicador necesidades y subindicadores logro, poder, de afiliación y reconocimiento se observan en resumen en la Tabla 2.

**Tabla 2. Variable: Motivación. Indicador:
Necesidades. Subindicadores Logro, Poder, Afiliación y Reconocimiento**

Subindic. Logro	ITEMS	SI		NO	
		Fi	%	Fi	%
	3. En tu tiempo libre inventas hacer actividades que consideras fuera de lo común	127	34.8	238	65.2
	4. En tu tiempo libre se te hace fácil saber qué actividades realizar y cómo hacerlas	287	78.6	78	21.4
Subindic. Poder	ITEMS	Fi		%	
5. En tus ratos de ocio:	a. Permaneces solo	87	23.8		
	a. b. Invitas a otros para hacer alguna actividad	158	43.3		
	b. c. Otros te invitan a ti para hacer alguna actividad	96	26.3		
	c. d. Eres el líder del grupo en la actividad	24	6.6		
6. Las actividades que realizas en tu tiempo de ocio:	a. Las decides tú	213	58.4		
	b. Las deciden los demás	10	2.7		
	c. Las deciden entre varias personas	140	38.4		
	d. Las decide siempre la misma persona	2	0.5		
Subindic. Afiliación	ITEMS	Fi		%	
Las actividades que realizas en tu tiempo libre las llevas a cabo buscando:	a. Hacer nuevos amigos	65	17.8		
	b. Contar con la compañía de otros	163	44.7		
	c. Sentirse apoyado	31	8.5		
	d. Satisfacer sólo tus deseos	106	29.1		
En tus ratos de ocio predominan las actividades que:	a. Ameritan varias personas	135	37.0		
	b. Puedas hacer tú solo	142	38.9		
	c. Requieran máximo dos personas	45	12.3		
	d. Ayuden a otros asentirse bien	43	11.8		
Subindic. Reconocimiento	ITEMS	Fi		%	
Realizas actividades en el tiempo libre que impliquen	a. Que te reconozcan o tomen en cuenta los demás	109	29.9		
	b. Que te rechacen	0	0.0		
	c. Que te ayuden a mejorar tu currículum	34	9.3		
	d. Que te deje mayor conocimiento	222	60.8		

3.2.2. Indicador Presión del medio ambiente

Los resultados para este indicador se inician con lo encontrado para el subindicador influencias externas, del que se tiene que las actividades a realizar por parte de los estudiantes en su tiempo libre son producto de lo que está a su alcance para ese momento según lo reportó el 86.3%, demostrando con ello la escasa influencia de medios externos como la publicidad, la moda y el círculo de amigos en la escogencia de la actividad a realizar. También un 46% prefieren dormir muchas horas en su tiempo de ocio, aunque un 24.9% les agrada ir a beber con los amigos(as), siendo estas dos las de mayor preferencia por parte de los estudiantes consultados; sin embargo, se evidencia que tampoco las amistades representan un factor de presión determinante en el uso del tiempo de ocio.

3.3. Variable Uso del Ocio y el Tiempo Libre

3.3.1. Indicador Social

Continuando con el indicador social, y a fin de analizar el subindicador acepción del ocio y tiempo libre, se clasificaron las respuestas de los estudiantes de la siguiente manera: Si el estudiante daba una definición satisfactoria de los términos tiempo libre y ocio se puntuaba con 3 la letra "c"; si la definición sólo se aproximaba, se puntuaba con 2 la letra "b" y si la definición estaba muy alejada del concepto, se puntuaba con 1 la letra "a". Destaca entonces en cuanto a la definición de ocio que un 73,7% de las respuestas se encuentran muy alejadas de las que se observan en la bibliografía consultada, siendo los enunciados más utilizados los siguientes: "es el tiempo que uno

malgasta en cosas no productivas”, “el tiempo que se usa para hacer cosas que no son productivas”, “lo defino como el tiempo perdido, tiempo que no se emplea para algo útil”, “no producimos nada para los demás ni para nosotros mismos”.

**Tabla 3. Variable: Uso del Ocio y Tiempo Libre.
 Indicador: Social. Subindicador:
 Aceptación del Ocio y Tiempo Libre**

	ÍTEMS	Fi	%
1. Definición de ocio:	a.	269	73.7
	b.	75	20.5
	c.	1	0.3
	d. No respondió	20	5.5
2. Definición de tiempo libre:	a.	152	41.6
	b.	197	54.0
	c.	4	1.1
	d. No respondió	12	3.3

Un 20,5% en el desarrollo de la definición hacía referencia a que era una actividad que llevaba a cabo voluntariamente, lo cual está implícito en la acepción de ocio pero le daban una connotación negativa a la actividad. El 0,3% dio una definición acorde a los conceptos encontrados en la bibliografía consultada, y 5,5% no respondió a la pregunta. Con respecto a la definición de tiempo libre, el 54,0% dio una respuesta que da cuenta de “un intervalo de tiempo en el cual no se tiene ninguna ocupación”, pero sin ir más allá en la definición y sin darle la connotación negativa que le dieron al término de ocio, lo que lleva a concluir que tienen una mayor noción del concepto de tiempo libre en oposición a la de ocio. Un 41,6% no se aproximó a una respuesta adecuada ya que incluían actividades que están determinadas por la obligatoriedad, lo cual no corresponde a una acertada definición del concepto. El 1,1% dio una respuesta acorde a lo que refieren los libros especializados en el tema y el 3,3% no respondió a la pregunta. Los resultados del estudio se oponen al análisis presentado por Aristegui y Silvestre (2012) quienes describen que la ciudadanía europea al referirse al tiempo de ocio, lo identifica más con tiempo libre, del que les gustaría disponer, fuera del trabajo o de las horas de estudio, que con el ocio en sí mismo. De hecho, el aspecto con el que más se asocia la idea del ocio, tanto en Europa como en España y en el País Vasco, es con la idea

de relajación, descanso o desconexión, mientras que la opción más activa y productiva, vinculada al aprendizaje, es la que menos se relaciona con la idea del ocio. Esta utilidad es la más relacionada con personas que poseen estudios superiores.

Considerando los resultados del estudio que ocupa este artículo, se concluye que para efecto de la proposición de programas de ocio y tiempo libre, se requiere una labor inicial de educación que le permita al estudiante comprender mejor la idea de ocio y sentirse más cómodo y disfrutar de él.

Con respecto a las actividades cotidianas de preferencia en los ratos de ocio de los estudiantes unetenses, se encontró una alta tendencia a involucrarse en salidas con los amigos, de las cuales un 28.8% ponderó como muy importantes. Esto coincide con lo hallado por González (2015) en su estudio, en el que destacan como prácticas de ocio durante la semana (lunes a jueves) actividades relacionadas al ocio social, esto es, estar con los amigos, con diferencia durante los fines de semana en los que el porcentaje se incrementa (87% los fines de semana vs. 63,5% por la semana)

Los resultados del estudio coinciden también con la realidad de los jóvenes universitarios lasallistas, quienes en el estudio realizado por Huerta et al. (2008) también dan cuenta de que la mayor parte del tiempo libre, medido en cantidad de horas invertidas, lo dedican a salir con los amigos. Llama la atención entonces que, con independencia de culturas y de la época en que se han realizado los estudios, los amigos juegan un importante rol al momento de decidir actividades a desarrollar en el tiempo libre. Valdría la pena indagar el significado que tiene para los jóvenes unetenses salir con sus amigos.

Continuando con las actividades de preferencia (ver Tabla 4), los datos indican que ver televisión, ir al cine, pasar horas en la computadora o no hacer nada son actividades de mediana preferencia frente a la falta de interés por la lectura que es una de las mayores debilidades evidenciadas en el diagnóstico, siendo esto un aspecto divergente con relación a lo encontrado en el sondeo de opinión y situación de la gente joven 2014 publicado por el INJUVE (2015) en el que se encontró que las actividades de tiempo libre cuya práctica en la población española crece significativamente, teniendo en cuenta que partían de un ratio medio en torno a la media, son: practicar, hacer deporte, con un incremento de un 45,4% de su práctica; viajar, con incremento de un 22,9% de dicha actividad; leer libros, incremento de un 29,6%; usar el ordenador cuyo incremento fue de un 20,6% , todos estos resultados tomando como referencia lo señalado en 2007.

Tabla 4. Variable: Uso del Ocio y Tiempo Libre. Indicador: Social. Subindicador: Actividades cotidianas

	ÍTEM	PORCENTAJES							
		1	2	3	4	5	6	7	X
12. Actividades de tu preferencia en tus ratos de ocio:	a. Ver televisión	6.0	12.3	18.1	18.6	17.0	18.4	9.6	4.2
	b. Ir al cine	7.4	17.5	16.4	18.4	12.3	17.8	10.1	4.1
	c. Pasar horas en la computadora	5.8	10.7	18.4	18.6	18.6	13.4	14.5	4.3
	d. Leer	12.9	22.7	14.5	11.5	14.0	15.3	9.0	3.7
	e. Escuchar música	5.5	11.2	19.5	17.8	20.5	16.7	8.8	4.2
	f. Salir con los amigos	10.7	13.4	8.5	11.0	13.4	14.2	28.8	4.6
	g. No hacer nada	52.1	11.5	5.2	3.3	4.7	4.7	18.6	2.9

Leyenda: (1) No importante, (2) Menor Importancia, (3) Poca Importancia, (4) Mediana, Importancia, (5) Moderada Importancia, (6) Importante, (7) Muy Importante, X = Promedio del ítem.

Por otra parte, una de las formas de participación social voluntaria se asocia a la incorporación de los jóvenes en los grupos de carrera o en las agrupaciones deportivas, de hecho, el 72.1% de los encuestados pertenecen a una o varias organizaciones estudiantiles de manera simultánea. En la UNET, los grupos de carrera se definen como agrupaciones conformadas por estudiantes de cada carrera que cuentan con sede propia y en las que realizan actividades con diversos fines, a saber, de recreación, esparcimiento, acción social, deportivas, entre otras. Así, pueden mencionarse los grupos de carrera de estudiantes de Ingeniería

Industrial, Ingeniería Mecánica, Ingeniería en Producción Animal, Ingeniería Electrónica, Arquitectura. Un porcentaje de jóvenes se involucra en actividades deportivas, otro tanto en las de tipo cultural cuyas ofertas en la universidad son el coro y la estudiantina, danzas, teatro, brigada de rescate, grupo de excursionismo y en menor preferencia a las agrupaciones políticas. Esto último coincide con lo encontrado por Rodríguez y Agulló (2008) en su investigación en la que se encontró que actividades artísticas y culturales así como las deportivas son por las que muestran más inquietud los universitarios frente al resto de los jóvenes.

Tabla 5. Variable: Uso del Ocio y Tiempo Libre. Indicador: Social. Subindicador: Participación social voluntaria

	ÍTEM	Fi	%
13. Señala si pertenece a un grupo:	a. Cultural	45	12.3
	b. Deportivo	85	23.3
	c. De Carrera	64	17.5
	d. Político	16	4.4
	e. Cultural y Deportivo	10	2.7
	f. Cultural y de Carrera	7	1.9
	g. Cultural y Político	3	0.8
	h. Deportivo y de Carrera	13	3.6

	ÍTEM	Fi	%
13. Señala si pertenece a un grupo:	i. Deportivo y Político	2	0.5
	j. De Carrera y Político	5	1.4
	k. Cultural, Deportivo y de Carrera	9	2.5
	l. Cultural, de Carrera y Político	1	0.3
	m. Deportivo, de Carrera y Político	3	0.8
	n. Ninguno	102	27.9

Respecto a las actividades planificadas, se encontró que en su tiempo libre un 37% de los estudiantes consultados dejan al azar las actividades a realizar, otro 32,3% varían constantemente de actividad, solo el 25.2% planifica lo que van a hacer; esto demuestra que la mayoría de ellos no planifican las actividades que han de realizar en

su tiempo libre, dejándolo al azar, corroborando así otros resultados del presente estudio que dan cuenta de que éstas son producto de lo que está alcance para ese momento, esforzándose por no repetir las posiblemente para evitar la monotonía. Para ver detalle se remite a la Tabla 6.

Tabla 6. Variable: Uso del Ocio y Tiempo Libre. Indicador: Social. Subindicador: Actividades planificadas

	ÍTEM	Fi	%
En tu tiempo libre:	a. Tienes planificado lo que vas a hacer	92	25.2
	b. Lo dejas al azar	135	37.0
	c. Repites la misma actividad	20	5.5
	d. Varías constantemente de actividad	118	32.3

En cuanto a la estructura familiar, el 75.1% de los estudiantes refieren que es de mayor preferencia compartir con su familia durante los ratos de ocio actividades tales como salir de paseo, conversar sobre algún tema en particular o salir a comer; sin embargo, asistir a fiestas, reuniones familiares, viajar o salir de copas son las de menor ocurrencia con este grupo social pero sí posiblemente con sus amistades.

Lo señalado en la Tabla 7 se refiere a los resultados obtenidos con relación al subindicador efectos en la calidad de vida. Se observa que

existe una tendencia a realizar actividades que les permitan a los jóvenes disminuir síntomas de estrés, tal como señala el 59.5% de los estudiantes consultados y para el 35.6% las actividades son sanas y ofrecen beneficios para la salud física y psíquica. Por tanto, la opinión que tienen la mayoría de los sujetos es que las actividades realizadas en su tiempo libre poseen un efecto positivo en la calidad de vida, al permitir la disminución de los estados de ansiedad y estrés, razón por las cuales procuran estar en contacto con cualquier actividad para estar sanos física y mentalmente.

**Tabla 7. Variable: Uso del Ocio y Tiempo Libre. Indicador: Social.
Subindicador: Efectos en la calidad de vida**

	ÍTEM	Fi	%
Realizas en el tiempo libre actividades que consideras:	a. Sanas para tu salud física y psíquica	130	35.6
	b. Perjudiciales para su bienestar físico y psíquico	12	3.3
	c. Ayudan a desestresarte	217	59.5
	d. Te producen mayor ansiedad	6	1.6

3.3.2. Indicador Demográfico

Acerca del entorno, se encontró que es la casa o la residencia el lugar señalado por el 51,8% de los estudiantes donde permanecen la mayor parte de su tiempo de ocio, seguido por los alrededores de la universidad. Por otra parte, un 68,7% considera que la ciudad les ofrece alternativas

suficientes para disfrutar de estos ratos, no obstante, un 31,2% no lo percibe así y es que en la ciudad predominan los lugares para consumir licor y comer, y, efectivamente, está desasistida de espacios que ofrezcan alternativas en el área cultural; quizá donde ofrece algo más es en cuanto a espacios deportivos (Ver Tabla 8).

**Tabla 8. Variable: Uso del Ocio y Tiempo Libre. Indicador: Demográfico.
Subindicador: Entorno**

	ÍTEMS	Fi	%
Los ratos de ocio los pasas en:	a. Lugares alrededor de la universidad	63	17.3
	b. En tu casa o residencia	189	51.8
	c. En el campo o al aire libre	56	15.3
	d. Dentro de la universidad	57	15.6
Crees que la ciudad te ofrece alternativas suficientes para pasar tus ratos de ocio	a. Si	251	68.7
	b. No	114	31.2
Qué tipo de actividades sugieres	a. Campos deportivos	7	1.9
	b. Centros culturales y/o recreativos	12	3.3
	c. Clubes deportivos	11	3.0
	d. Parques mecánicos	7	1.9
	e. Pistas de hielo	6	1.6
	f. Museos y teatros	22	6.0
	g. Lugares de esparcimientos	9	2.5
	h. Lugares nocturnos	15	4.1
	i. Parques naturales	22	6.0
	j. Centros comerciales	22	6.0

	ÍTEMS	Fi	%
Qué tipo de actividades sugieres	k. Sitios turísticos	16	4.4
	l. Cafés	12	3.3
	m. Deportes extremos	11	3.0
	n. Biblioteca	3	0.8
	ñ. Zoológico	3	0.8
	o. Cines	21	5.8
	p. No respondió	251	68.7

En cuanto al tiempo de ocio, se determinó que un 43.8% de los estudiantes consideran que éste se da con mayor frecuencia durante los fines de semana, en tanto que para otro 36.2% es durante las horas de la tarde. Asimismo, disfrutan aproximadamente de una a tres horas de ocio durante el día, tal como lo señaló el 80.8% de los estudiantes, es decir, no es frecuente que se excedan de más de tres horas, razón por la cual el 56.7% consideran que cuentan con suficiente tiempo para el ocio en el transcurso de la semana, aunque un 43.3% señalan lo contrario.

3.3.3. Indicador Urbanístico

Con relación a los espacios ciudadanos o urbanos de preferencia, un 56,4% de los estudiantes

consultados señalan aquellos donde puedan conversar tranquilamente y el 27,1% aquellos donde se practique algún deporte, coincidiendo esto último con lo reportado por Suárez (2012) quien encontró en su estudio que es cada vez mayor la consideración que tiene en la población de hacer deporte y caminar, pasear, y, por tanto, los lugares escogidos se relacionan con esta actividad.

Los resultados para la población unetense (ver Tabla 9) demuestran que en la mayoría de los casos existe una preferencia por lugares apacibles y tranquilos de los que puedan disfrutar, teniendo menor aceptación entre ellos los lugares que provean actividades culturales.

Tabla 9. Variable: Uso del Ocio y Tiempo Libre. Indicador: Urbanístico. Subindicador: Espacios ciudadanos o urbanos

	ÍTEM	Fi	%
Qué tipo de lugar prefieres para pasar los ratos de ocio	a. Donde se ingiera licor	41	11.2
	b. Donde se practique deporte	99	27.1
	c. Donde se pueda conversar tranquilamente	206	56.4
	d. Donde se presenten actividades culturales	19	5.2

3.3.4. Indicador: Político

Respecto a las normas de actuación ciudadana, se obtuvo que un 67,9% de los estudiantes piensan que los ratos de ocio son para disfrutarlos en casa. Esto lleva a pensar que los estudiantes no muestran interés por realizar actividades ilícitas o comunitarias, pasarlo en avenidas o calle

escuchando música sino dentro del hogar, posiblemente para evitar incidentes que pudieran atentar contra las normas sociales.

3.3.5. Indicador Económico

En cuanto al dinero, el 68,9% de los estudiantes consultados señalan que su familia le brinda

aporte económico a fin de invertirlo en ratos de ocio, frente a un 31.8% que no dispone de este tipo de apoyo familiar. A pesar de ello, solo un 12.1% no destina dinero semanalmente para este fin, ya sea porque no cuentan con los recursos, o porque realmente no consideran pertinente gastar dinero en ello. De igual manera se encontró que en caso de disponer de mayor tiempo libre y más dinero, las actividades de ocio que los estudiantes realizarían con mayor frecuencia serían: ir de compras (30.1%), viajar (23%) e ir de paseo (20%).

3.3.6. Relación entre sexo, carrera y ocio y tiempo libre

En este sentido, no se encontró relación entre sexo y la tendencia a diseñar actividades originales y novedosas, asociadas a las necesidades de logro, en las que pudiesen invertir su tiempo libre y de ocio. Lo mismo sucede para la relación sexo y los ratos de ocio ya que sin distinguir del primero, los estudiantes prefieren establecer vínculos sociales sin constituirse en líderes antes de estar solos. En la búsqueda del establecimiento de estas relaciones sociales, se observa también que no son movidos por las necesidades de poder al determinar el tipo de actividad a realizar y que el propósito de las actividades se asocia a satisfacer necesidades de afiliación, todo esto igualmente con independencia del sexo. Finalmente, tampoco se encontraron relaciones entre sexo y necesidades de reconocimiento.

En el caso de la influencia externa, así como para el hecho de compartir con la familia los ratos de ocio y en lo que respecta a la ayuda económica recibida, tampoco se observó relación con el sexo de los estudiantes.

Según el valor de importancia, se aprecia que existe relación entre el sexo y la preferencia hacia un tipo de actividad en el tiempo de ocio. En este caso, los jóvenes buscan ir de copas o dormir muchas horas, mientras que las jóvenes tienen mayor preferencia por dormir. De igual manera, se evidencia que existe dependencia entre el sexo y las actividades que deben realizarse en el tiempo libre, puesto que aun cuando la mayoría de los sujetos consideran que les ayudan a desestresarse, existe una cantidad significativa de jóvenes del sexo masculino quienes califican estas actividades de sanas para su salud física y psíquica en comparación a las jóvenes. También se observa relación entre sexo y el lugar escogido para los ratos de ocio: las muchachas escogen sus casas o residencia, mientras que los jóvenes escogen diferentes lugares.

Respecto al disfrute de horas de ocio, se observa que para ambos géneros el tiempo

destinado es de una a tres horas. Con relación a los espacios urbanos donde prefieren pasar los estudiantes sus ratos de ocio, se determinó que los varones buscan lugares donde puedan practicar algún deporte o conversar tranquilamente, por su parte, las muchachas prefieren este último sitio. Finalmente, no existe relación entre sexo y la norma de actuación ciudadana.

En lo que respecta a la carrera que estudian y su relación con cada variable, los resultados fueron los siguientes: no se observa relación entre la carrera y necesidades de poder, a la mayoría no les agrada ser líderes, por el contrario prefieren invitar a otro a hacer alguna actividad, e incluso desean que otros los inviten a salir como es el caso de los estudiantes de Ingeniería Mecánica e Ingeniería Agronómica. En lo que respecta a la búsqueda de reconocimiento, se observaron algunas relaciones: en carreras como Ingeniería Electrónica, Industrial, Mecánica y Ambiental, se aprecia que buena parte de los estudiantes desean que se les reconozca o tomen en cuenta cuando realizan actividades en su tiempo libre.

Existe independencia entre la carrera cursada, el por qué y las decisiones que toman los estudiantes al momento de realizar determinadas actividades en su tiempo de ocio. Igual sucede con el apoyo económico familiar para satisfacer este tiempo. Esto se repite para la apreciación de que realizar actividades durante el tiempo libre ayuda a mejorar la calidad de vida y brinda beneficios en la salud física y psíquica. El mismo esquema se repite también en cuanto a la relación carrera y lugar donde pasan los ratos de ocio, puesto que la mayoría respondieron en su casa o residencia. No obstante, conviene mencionar que estudiantes de las carreras de Ingeniería Ambiental y Mecánica también lo disfrutaron en los alrededores de la universidad.

Se presenta diferencia en cuanto al tiempo en horas de ocio que invierten durante el día con la carrera que cursan los estudiantes encuestados, para lo cual en su mayoría destinan un promedio de una a tres horas, sin embargo, para el caso de Arquitectura se encontró que una cantidad significativa de estudiantes disfruta menos de una hora.

Respecto al lugar de preferencia para disfrutar los ratos de ocio tampoco se observa relación con el tipo de carrera, esto tal vez porque la mayoría de los estudiantes prefieren aquellos sitios donde puedan conversar tranquilamente con sus compañeros, aunque algunos estudiantes de Ingeniería Mecánica señalan espacios donde se practiquen deportes.

Finalmente, no hay relación entre las normas de actuación ciudadana y el tipo de carrera debido a que los estudiantes consideran que los ratos

de ocio son para disfrutarlos en casa y no cometiendo actos indebidos, escuchando música en las calles o para realizar actividades comunitarias. Por tanto, sin importar la carrera universitaria los jóvenes prefieren actuar según las normas sociales en sus respectivos hogares o residencia.

4. Conclusiones

La investigación realizada permitió describir el comportamiento de los estudiantes de la UNET, establecer la frecuencia de estos e identificarlos por sexo y grupo de carrera con relación al uso del tiempo libre y el ocio y a partir de estos hallazgos se concluye lo siguiente:

La necesidad de logro no es muy alta en los estudiantes entrevistados quienes manifiestan no realizar actividades fuera de lo común y que se confirma en la selección que hacen de sus actividades de preferencia. Esto de acuerdo con McClelland (1989) muestra estudiantes con niveles bajos de este tipo de motivación y por ello este aspecto debe ser considerado cuidadosamente a la hora de diseñar propuestas educativas novedosas y diferentes.

La escogencia de las actividades de ocio pareciera estar determinada por algún tipo de motivación al poder. Surge la interrogante de si las respuestas hubiesen sido las mismas si, en lugar de preguntarse por ocio, se hubiese preguntado por tiempo libre.

La afiliación es una característica que predomina en el estudiante de la UNET en lo que respecta a las motivaciones internas. Por ello, es un factor importante a considerar para el diseño de alternativas de acción por cuanto los jóvenes pueden seleccionar las actividades en función de la necesidad de estar con sus pares que en última instancia es afiliativa.

La motivación al reconocimiento en los estudiantes entrevistados está fuertemente ligada a lo académico y a lo intelectual. Los estudiantes esperan de las actividades realizadas en el tiempo libre que les provean de mayor conocimiento. Por ello es importante considerar que las actividades de tiempo libre a ser planificadas, si bien deben de alguna manera contribuir al desarrollo personal, no pueden centrarse sólo en lo intelectual pues se requiere un equilibrio para el desarrollo de una personalidad sana.

En cuanto a las influencias externas para la decisión de actividades de ocio o tiempo libre, no parecen ser la publicidad o lo que esté de moda factores determinantes en la selección que hacen los estudiantes. No está claro si la alternativa de dormir muchas horas que fue la más seleccionada, tiene que ver con el cansancio que agobia al

estudiante de la UNET por el exceso de exigencias académicas, o por su interpretación del ocio como realización de actividades poco productivas.

Los estudiantes asocian el concepto de ocio con “perder el tiempo, holgazanear” mientras que el tiempo libre lo relacionan más con hacer actividades de índole “productiva”. La connotación negativa que tienen de la palabra ocio se puede deber a una influencia cultural, ya que en esta región el ocio está asociado a “pereza, vagancia” y como la mayoría de los estudiantes lo dicen “con hacer cosas no productivas”. Para efecto de la proposición de programas de ocio y tiempo libre se requiere una labor inicial de educación que le permita al estudiante comprender mejor la idea de ocio y sentirse más cómodo y disfrutar de él.

La falta de interés por la lectura es una de las mayores debilidades evidenciadas en el diagnóstico. Es fundamental que se propicien acciones educativas del ocio y el tiempo libre que estimulen el interés y amor por la lectura debido a los beneficios que esta trae para el desarrollo de muchas habilidades cognitivas del individuo.

Se puede aprovechar para la planificación de actividades de ocio y tiempo libre la alta participación social voluntaria que se observó en el estudio. Los estudiantes conforman sus grupos de manera natural y se pueden establecer programas específicos que atiendan las necesidades de cada uno de ellos.

El joven de la UNET sigue actuando de manera espontánea y decidiendo libremente sin planificar las actividades que hace en su tiempo libre. Esto es positivo en el sentido de que se permiten la libertad de sentir y actuar como les parece en los ratos libres, más allá de las severas restricciones académicas que les obligan a ser organizados y a planificar sus actividades.

Se observa cohesión familiar en torno al estudiante de la UNET, lo cual es positivo para generar espacios de disfrute y preservar una serie de valores relacionados con la familia como célula fundamental de las organizaciones sociales.

Se puede inferir que hay conciencia de la importancia del manejo adecuado del tiempo libre mediante actividades que ayudan a desestresarse y que contribuyen a la salud mental y física. Todo esto redundará en una mejor calidad de vida.

Se aprecia conformismo en cuanto a las alternativas que ofrece la ciudad para invertir en los ratos de ocio y preocupa el desinterés mostrado por las pocas alternativas que la ciudad ofrece en el área cultural.

Los jóvenes dependen en su mayoría económicamente de sus familias, quienes proveen también el dinero para sus ratos de ocio y tiempo libre. Además se detecta una muy baja capacidad

adquisitiva para invertir en sus ratos de ocio y tiempo libre.

No se evidencian diferencias de género en las opciones seleccionadas en la mayoría de las preguntas. Esto podría deberse a los cambios que se han generado en los últimos años con respecto al rol de la mujer en la sociedad, los espacios que ha ido ganando en áreas que eran netamente de interés masculino o se les permitía sólo a ellos. Se observa un comportamiento aun conservador, ligado a los roles tradicionales con respecto al tipo de actividad preferida, ya que los estudiantes prefieren ir a beber con sus amigos y las estudiantes prefieren dormir gran cantidad de horas en primera instancia.

No se evidencian tampoco diferencias en las diversas carreras con respecto a las opciones seleccionadas en la mayoría de las preguntas. Esto podría deberse a que gran parte de los estudiantes cursan Ingeniería, siendo Arquitectura la otra opción de estudio, sin embargo en esta tampoco varían los comportamientos. Las horas dedicadas al ocio diariamente en los estudiantes de Arquitectura, que es menor que las de los demás estudiantes, pudiera entenderse por el hecho de que la necesidad de diseñar constantemente y hacer maquetas les impida tomarse mayores horas de ocio y tiempo libre.

El estudio presentó en su desarrollo algunas limitaciones, dentro de las que cabe señalar como la más significativa que al ser la UNET una universidad que oferta dentro de sus programas académicos de carreras largas solo Ingeniería, a excepción de Arquitectura y la Licenciatura en Música, no se dispone de información relacionada con los conceptos de ocio y tiempo libre que pudieran tener estudiantes de otras áreas del conocimiento así como de los comportamientos llevados a cabo durante este tiempo a fin de que los resultados de la investigación pudieran tener mayor capacidad de generalización.

Sobre la base de esto, se considera importante definir líneas de investigación en ocio y valores, aprovechando la fortaleza de la presencia de la unidad curricular Necesidades Valores y Proyecto

de Vida, adscrita al Núcleo de Desarrollo Humano del Departamento de Ciencias Sociales, espacio de encuentro que permite a los estudiantes de las diversas carreras de la UNET reflexionar acerca de temas de interés orientados al reforzar el eje transversal valores.

De igual manera, es necesario se estudien de manera profusa el ocio y el tiempo libre y que, tal y como han señalado Rodríguez y Agulló (2008), se realicen mediante enfoques teóricos psicosociales importantes, pues este tipo de aproximaciones se muestran como las más pertinentes para abordar fenómenos tan complejos y multidimensionales como son las prácticas culturales y de ocio y los estilos de vida.

5. Propuesta

Los resultados de la investigación sentaron las bases para la elaboración de una propuesta dirigida al manejo de los conceptos ocio y tiempo libre desde una perspectiva educativa. Es importante mencionar que la pedagogía del ocio y el tiempo libre es una disciplina que inicia su consolidación desde el momento en que las sociedades alcanzan un mínimo de calidad de vida. En 1968 Dumasiedier (Puig y Trilla. 2000) señala que el ocio es un espacio, una experiencia, un recurso, una fuente de salud, un derecho humano y un tiempo característicos de la sociedad actual. Y es por ello, que se hace necesario definir algunas actuaciones educativas que permitan contribuir a la expansión y consolidación del ocio.

A tal efecto, se han presentado dos alternativas a implementarse desde la Coordinación de Orientación a fin de iniciar acciones que le faciliten posteriormente a la Universidad el diseño de políticas de intervención y programas educativos acordes a las necesidades específicas de los estudiantes, manejados desde las diversas instancias académicas y que se propone sean llevadas a cabo en un primer momento como una prueba piloto que posteriormente se evaluaría y así permitiría su definitiva implementación.

5.1. Taller dirigido a los Docentes

Figura 2. Estructura de taller dirigido a los docentes

Taller dirigido a la formación de Docentes



- **Propósitos:** Sensibilizar a los docentes acerca de la importancia del ocio y el tiempo libre en la vida del individuo. Proporcionar al docente una base conceptual que le permita iniciarse como facilitadores en talleres de inducción acerca del manejo del ocio y el tiempo libre con fines educativos
- **Modalidad:** Taller presencial de 16 horas de duración.
- **Participantes:** Se debe realizar en grupos pequeños de profesores (12 a 15 participantes) para poder permitir la participación individual y grupal.



- **Estrategia:** Se generará una reflexión permanente y discusión a partir de la lectura de ciertos materiales y los resultados del diagnóstico. Se utilizarán dinámicas de grupo a fin de lograr la participación activa del profesor y para que adquieran experiencia en el manejo de las mismas. Las actividades se irán organizando de manera flexible en el tiempo de acuerdo a los deseos y requerimientos de los profesores participantes.



Actividades a desarrollar: Construcción individual y grupal de definición de ocio y tiempo libre. Aplicación de una versión adaptada para los docentes de la encuesta sobre ocio y tiempo libre. Análisis y discusión de los resultados individuales y del grupo de profesores. Lectura y discusión de materiales relacionados con el estado actual del arte en relación con el ocio y el tiempo libre. Presentación de los resultados más importantes del diagnóstico del ocio y el tiempo libre de los estudiantes de la UNET. Discusión sobre las nuevas tecnologías de comunicación e información como opción para el disfrute del ocio y el tiempo libre. Proposición de alternativas de acción. Organización de programas de inducción que puedan seguir con los alumnos.

Fuente: Sandoval (2009).

5.1. Taller dirigido a los Estudiantes

Figura 3. Estructura de taller dirigido a los estudiantes

Taller de inducción sobre el ocio y el tiempo libre dirigidos a los estudiantes



- **Propósitos:** Brindar al estudiante de la UNET una oportunidad para cambiar su perspectiva acerca del ocio y el tiempo libre. Sensibilizar al estudiante en cuanto a la importancia del manejo adecuado del ocio y el tiempo libre para su salud mental y física.
- **Modalidad:** Taller presencial de seis horas de duración distribuidas de la siguiente manera: una primera sesión de cuatro horas y otra sesión de seguimiento a realizarse un mes después de dos horas de duración.



- **Estrategia:** taller de discusión apoyado por dinámicas grupales.
- **Actividades:** *Primera sesión:* Dinámica de presentación para lograr la integración de los participantes. Explicar los objetivos de la actividad. Realizar una lluvia de ideas con la finalidad de identificar la representación de los estudiantes sobre los conceptos de ocio y tiempo libre. Presentar diversas definiciones de ambos conceptos a fin de someterlos a discusión grupal. Discutir puntos de encuentro o desencuentro entre las definiciones de los participantes y la definición conceptual de los términos. Diferenciar el ocio serio y el ocio casual. Identificar el tipo de ocio que practican los estudiantes.



Clasificar las actividades que realizan en función de los tipos de ocio. Identificar otras actividades a realizar según el tipo de ocio. Generar el compromiso en cuanto al registro de actividades realizadas durante un mes a fin de hacer seguimiento e identificar cambios durante la siguiente sesión.

- *Segunda sesión:* Revisar individualmente y en grupo el registro de actividades realizado. Discusión sobre los logros, avances o retrocesos con relación a su concepción o en la utilización del tiempo y el ocio. Chequear obstáculos que hubiesen impedido la puesta en práctica de lo aprendido en la inducción

Fuente: Sandoval (2009).

Referencias bibliográficas

- Aristegui, I., & Silvestre, M. (2012). *El ocio como valor en la sociedad actual*. Arbor, Vol. 188, No 754 (2012) doi:10.3989/arbor.2012.754n2002.
- Carver, Ch., & Scheier, M.F. (1997). *Teoría de la Personalidad*. México: Prentice Hall.
- Cuenca, M. (2006). *Aproximación Multidisciplinar a los Estudios de Ocio*. Documentos de Estudios de Ocio núm. 31. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Cuenca, M., Bayón, F., & Madariaga, A. (2012). *Educación y ocio en Victoria-Gasteiz*. Retrieved from <http://www.vitoria-gasteiz.org/wbo21/http/contenidosEstaticos/adjuntos/es/70/92/47092.pdf>.
- Fernández, S. (2012). *Estudio de los hábitos deportivos de los estudiantes de la Universidad de Playa Ancha Valparaíso - Chile*. Universidad de Coruña. España. Retrieved from <https://dialnet.uniroja.es/servlet/tesis?codigo=38121>.
- González, P. (2015). *Botellón, juventud y entorno urbano. Estudio sociológico sobre las tendencias de ocio y consumo de los estudiantes entre 14 y 17 años del Ayuntamiento de Pontevedra*. Universidad Nacional de Educación a Distancia. España. Retrieved from e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:CiencPolSoc-Pgonzalez/GONZALEZ_MARTINEZ_Patricia.pdf.pdf.
- Huertas, C., Caro, D., Vásquez, A., & Vélez, S. (2008). *Consumo cultural y uso del tiempo libre en estudiantes lasallistas*. Trabajo presentado en el X Congreso Nacional de Recreación. Bogotá. Retrieved from <http://www.redcreacion.org/documentos/10CNR.html>.
- Instituto de la Juventud, Consejería Técnica de Planificación y Evaluación, Servicio de Documentación y Estudios. Jóvenes, Ocio y Consumo 2015. Madrid: España. Informe sondeo de opinión y situación de la gente joven. Retrieved from <http://www.injuve.es/observatorio/ocio-y-tiempo-libre/jovenes-ocio-y-consumo>.
- Limón, M. (1994). *Ocio, Derecho de la Tercera generación: Algunos Valores para Vivir una Vida Plena en la Vejez*. Universidad Complutense de Madrid. Retrieved from http://www.ateiamerica.com/doc/Artículo_Limón_Atei.doc.
- Llull, P. (2001). *Teoría y Práctica de la Educación en el Tiempo Libre*. Madrid: Editorial CCS. Alcalá.
- López, A., López-Aguado, M., González, I., & Fernández, E. (2012). El ocio y los enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios de Enfermería. *Revista de Investigación Educativa*, 30 (1), 53-70. Retrieved from <http://scholar.google.co.ve/scholar?hl=es&q=importancia+del+ocio+y+tiempo+libre+para+estudiantes+universitarios&btnG=&lr=>.
- McClelland, D. (1989). *Estudios de la Motivación Humana*. Madrid: Narcea, S.A. De Ediciones.
- Moraga, J. (2011). *Educación del ocio en el ejército de Chile*. Universidad Nacional De Educación a Distancia. España. Retrieved from <https://dialnet.uniroja.es/servlet/tesis?codigo=26712>.
- Muñoz, M, J. (1983). *Pedagogía del Ocio y Cultura de Masas en una época de Cambio*. Realidades Sociales, 22. Retrieved from erevista.saber.ula.ve/index.php7anuariodoctoradoeducación/.../3702.
- Pedró, F. (1984). *Ocio y Tiempo Libre ¿Para qué?* Barcelona: Humanitas.
- Ponce de León, A. (1998). *Tiempo libre y rendimiento académico*. Universidad de La Rioja.
- Puig, R., & Trilla, J. (2000). *La pedagogía del ocio*. Barcelona: Editorial Laertes.
- Racionero, L. (1983). *Del Paro al Ocio*. Barcelona: Anagrama.
- Risques, G. (1999). *Metodología de la Investigación*. Caracas: Editorial Universo.
- Rodríguez S., & Agulló T. (2008). *Estilos de vida, Cultura, Ocio y Tiempo Libre de los Estudiantes Universitarios*. Universidad de Oviedo. España. *Psicothema*, 11 (2), 247-259. Retrieved from <http://www.psicothema.com/pdf/204.pdf>.
- Sarrate, M. (2011). El Ocio, espacio de inserción personal y social. *Ponencia. Curso de formación para técnicos del Instituto de Adicciones sobre La integración social a través del ocio*. Retrieved from: http://www.madridsalud.es/temas/insercion_personal_social.php.
- Sierra, R. (1995). *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*. Madrid: Décima Edición. Editorial Paraninfo.
- Suárez, G. (2012). *Estudio sobre hábitos deportivos de los habitantes del municipio Santa Lucía (Gran Canaria)*. Retrieved from: http://acceda.ulpgc.es/bitstream/10553/10244/4/0675179_00000_0000.pdf (Tesis Doctoral). Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Las Palmas de Gran Canaria, España.
- Tamayo y Tamayo, M. (2002). *El Proceso de Investigación Científica*. México: Editorial Limusa.
- Tejedor, M. (2001). *Aportaciones metodológicas de las instituciones de educación no formal a la Secundaria obligatoria*. Retrieved from dialnet.uniroja.es/descarga/articulo/473600.pdf.
- Weber, E. (1969). *El Problema del Tiempo Libre*. Madrid: Editora Nacional.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Sandoval, N. (2017). Diagnóstico acerca del uso del ocio y el tiempo libre entre los estudiantes de la universidad nacional experimental del Táchira. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 30, 169-188. DOI: 10.7179/PSRI_2017.30.12.

DIRECCIÓN COMPLETA DE LOS AUTORES

Nelly Sandoval: Avda Occidental. Edf Murachí. Piso6. Apto 6-1. Barrio Las Delicias. La Concordia. San Cristobal. Estado Táchira. Venezuela. Código Postal 5001A

PERFIL ACADÉMICO

Nelly Sandoval: Egresada como Licenciada en psicología de la Universidad Central de Venezuela. 1987. Residencia programada en Psicología Clínica en el Hospital Central de San Cristóbal. Estado Táchira. Venezuela. 1997. Doctorado en Educación y Pedagogía Social en la Universidad Nacional de Estudios a Distancia. UNED. 2016. Experiencia académica: Universidad Nacional Experimental del Táchira. Docente desde 1997. Asignaturas: Necesidades, valores y proyecto de vida. Desarrollo Estudiantil. Hospital Central de San Cristóbal en el Postgrado de Psiquiatría desde 1997.

EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS: FORMACIÓN ÉTICA-CÍVICA DE LOS EDUCADORES SOCIALES COMO MEDIO PARA PREVENIR EL CIBERBULLYING

EDUCATION IN HUMAN RIGHTS: ETHICAL-CIVIC FORMATION OF THE SOCIAL
EDUCATORS AS WAY TO ANTICIPATE THE CIBERBULLYING

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: FORMAÇÃO ÉTICA-CÍVICA DOS
EDUCADORES SOCIAIS COMO FORMA DE PREVENIR O CIBERBULLYING

María José ALBERT GÓMEZ, Isabel ORTEGA SÁNCHEZ & María GARCÍA PÉREZ
Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid

Fecha de recepción del artículo: 19.X.2015

Fecha de revisión del artículo: 24.X.2015

Fecha de aceptación final: 13.IV.2016

PALABRAS CLAVE:

ciberbullying
derechos humanos
tecnología educativa
métodos
educación en valores
alfabetización

RESUMEN: Internet ha creado un espacio de intercambio de comunicación y educación que ha abierto las puertas a multitud de oportunidades en todas las facetas de la vida para cualquier persona. Sin embargo, en este trabajo se analiza una nueva forma de acoso entre menores que está emergiendo gracias a las posibilidades que Internet abre a los agresores: el ciberbullying. El objetivo es detectar los aspectos importantes sobre el ciberbullying que puedan ser objeto de una intervención socio-educativa para proponer un plan de formación ético-cívica de los educadores sociales. Analizamos el ciberbullying a través de una revisión sistemática de la literatura analizando los aspectos claves dentro de las investigaciones llevadas a cabo sobre este tema: edad, nivel educativo y género, herramientas tecnológicas, motivos y razones, estrategias de defensa y consecuencias para la víctima y el agresor. Posteriormente desarrollamos un plan de formación ética-cívica para los educadores sociales como agentes relevantes para la prevención y la eliminación del ciberbullying teniendo en cuenta los siguientes tipos de formación: formación de la autoestima, empatía y en los principios individuales y sociales de los derechos humanos, formación en habilidades sociales y resolución de conflictos, educar en la no violencia, formación en violencia de género, educar en igualdad, formación en alfabetización ética-virtual y formación en la responsabilidad individual y penal. Este tipo de formación ética-cívica de los educadores sociales es necesaria para que ellos puedan intervenir con niños y adolescentes para la prevención del ciberbullying y también para la prevención de la violación de los derechos humanos en diferentes contextos sociales.

CONTACTAR CON LOS AUTORES: Isabel Ortega Sánchez. UNED. Facultad de Educación. Departamento de Teoría de la Educación y Pedagogía Social. Despacho 224.C/ Juan del Rosal 14. 28040. Madrid. iortega@edu.uned.es.

<p>KEY WORDS: ciberbullying civil rights educational technology methods values education technological literacy</p>	<p>ABSTRACT: Internet has created a space of exchange of communication and education that has opened the doors for multitude of opportunities in all the facets of the life for any person. Nevertheless, in this work a new form of harassment is analyzed between minors that it is emerging thanks to the possibilities that Internet opens the aggressors: the ciberbullying. The aim is to detect the important aspects on the ciberbullying that they could be an object of an intervention partner educational to propose a plan of ethical - civic formation of the social educators. We analyze the ciberbullying across one systematic review of the literature analyzing the key aspects inside the investigations carried out on this topic: age, level educational and kind, technological tools, motives and reasons, strategies of defense and consequences for the victim and the aggressor. Later we develop a plan of ethical - civic formation for the social educators as relevant agents for the prevention and the elimination of the ciberbullying having in it counts the following types of formation: formation of the autoesteem, empathy and in the individual and social beginning of the human rights, formation in social skills and resolution of conflicts, to educate in not violence, formation in violence of kind, to educate in equality, formation in ethical-virtual literacy and formation in the individual and penal responsibility. This type of ethical-civic formation of the social educators is necessary in order that they could intervene with children and teenagers for the prevention of the ciberbullying and also for the prevention of the violation of the human rights in different social contexts.</p>
<p>PALAVRAS-CHAVE: cyberbullying direitos humanos tecnologia educacional métodos valores educação alfabetização tecnológica</p>	<p>RESUMO: A Internet criou um espaço de troca de comunicação e de educação que abriu as portas a múltiplas oportunidades a qualquer pessoa em todas as facetas da vida. No entanto, neste trabalho analisa-se uma forma nova de perseguição a menores que está emergindo graças às possibilidades que a Internet abre aos agressores: o ciberbullying. O objetivo é descobrir os aspectos importantes no ciberbullying que podem ser objeto de uma intervenção sócio-educacional para propor um plano da formação ético-cívica a realizar pelos educadores sociais. Nós analisamos o ciberbullying a través de uma revisão sistemática da literatura que analisa os aspectos fundamentais dentro das investigações levada a cabo neste tópico: idade, nível educacional e gênero, ferramentas tecnológicas, motivação e razões, estratégias de defesa e conseqüências para a vítima e o agressor. Mais tarde desenvolvemos um plano de formação ético-cívica para os educadores sociais como agentes relevantes para a prevenção e a eliminação do ciberbullying tendo em conta os seguintes tipos de formação: formação na autoestima, empatia e nos princípios individuais e sociais dos direitos humanos, formação em habilidades sociais e resolução de conflitos, educar para a não-violência, formação em violência de gênero, para a igualdade, formação em alfabetização ética-virtual e formação na responsabilidade individual e penal. Este tipo da formação ética-cívica dos educadores sociais é necessário de forma a poderem intervir com as crianças e adolescentes para a prevenção do ciberbullying e também para a prevenção da violação dos direitos humanos em diferentes contextos sociais.</p>

1. Introducción

¿Qué entendemos por aprendizaje ético-cívico? ¿Estamos todos de acuerdo cuando decimos que necesitamos un comportamiento cívico en nuestro día a día, en nuestros entornos? ¿Aceptamos que ese comportamiento ético-cívico supone, el desarrollo de unos valores, de una serie de normas que rigen nuestras vidas y sociedades y que han sido muy importantes a lo largo de la historia de la humanidad y del desarrollo de las culturas indistintamente de los lugares de asentamiento humano y de las concepciones del bien o del mal? ¿Aceptamos el comportamiento ético-cívico como un conjunto de parámetros que nos permitan juzgar si un acto es bueno o malo, conforme a los acuerdos implícitos o explícitos que ha denotado una sociedad?

Las respuestas a todas estas preguntas pueden darse desde distintos enfoques, filosóficos, morales, políticos, religiosos, sociales... en este caso nos centraremos principalmente en el

enfoque ético-socio-educativo, y es desde este punto de vista desde el que podemos decir que este tipo de aprendizaje pasa por la aceptación e interiorización de una serie de valores que orienten el comportamiento humano de cada individuo y de cada grupo social (Tey *et al.*, 2014). Comportamiento humano y social donde se respeten principios como: la dignidad humana, la libertad, el respeto a la vida y a la integridad tanto física como psíquica, la libertad, la autonomía y la responsabilidad, la igualdad junto con el respeto a la diferencia, la autoestima, la integridad, la tolerancia, la justicia, la solidaridad, la paz, el coraje cívico, el dialogo, la sinceridad, la cooperación, la colaboración, la participación... en definitiva, un aprendizaje basado en los llamados valores de una vida digna y los valores del ámbito social, todos ellos reflejados en la educación en derechos humanos (Albert, 2011).

Una educación social basada en los derechos humanos que lleve al hombre a formar parte de una colectividad tras haber alcanzado un alto

nivel de civismo, un hombre que respete las normas, una persona activa, una persona que exige sus derechos y cumple con sus deberes para con él y con la comunidad, un ciudadano que contribuya al bien común, a formar una sociedad y una convivencia democrática basada en unas creencias o normas éticas, cívicas y morales que rijan la sociedad en la que vive.

Es verdad que en la sociedad en la que vivimos, en lo que se refiere a las creencias ético-cívicas y morales, responden a una serie de mezclas de doctrinas, ideas y teorías que provienen de culturas y épocas distintas, que configuran la sociedad actual; una sociedad con una base fuerte en las tecnologías y en la comunicación que en ocasiones se ve favorecida por estos medios. No obstante, un mal uso de estos medios y junto al anonimato que favorece el uso de las tecnologías, propician una serie de comportamientos no éticos y no cívicos que desencadenan en una violación de los derechos humanos, tanto en su vertiente individual como en la social. No obstante los principios axiológicos que regirían y potenciarían un buen comportamiento ético-cívico parecen avanzar progresivamente hacia el reconocimiento universal alcanzando, para una importante parte de la humanidad, un auténtico valor de paradigmas morales y sociales (Albert, 2014; Pérez, 2013).

Estos paradigmas morales y sociales, deben guiar la educación en general y el aprendizaje ético-cívico en el contexto sociocultural y político propio del mundo en el que vivimos, una educación que debe procurar que todas las personas sean competentes para comprender el mundo que nos ha tocado vivir, para vivir juntas, para compartir, un mundo en el que las tecnologías tienen un papel importante en el desarrollo individual y social de las personas.

Las tecnologías están en nuestro día a día, en el trabajo, en la escuela, en casa, en nuestro tiempo libre, estamos inmersos y dependientes de ellas. Tal es ese papel que tienen las tecnologías, y tanta es la fuerza y la influencia que tienen en el hombre, que es imprescindible transmitir y potenciar a través de ellas ese comportamiento cívico del que hablamos (Pérez, 2013). No nos basta con hablar de un comportamiento ético-cívico en casa, en la escuela, en la universidad, sino que ha de ser extensible, a nuevos contextos en los que la persona se desarrolla, y uno de esos nuevos contextos es el virtual: redes sociales, chats, foros móviles, etc.).

Los entornos virtuales, son herramientas que sin duda inciden en el proceso de enseñanza aprendizaje, permiten realizar actividades formativas y de interacción comunicativa, suponen un apoyo al proceso formativo constituyéndose en

herramientas potenciadoras y facilitadoras de nuevas formas de aprender (Castro *et al.*, 2013). Y como tal se constituyen en herramientas importantes que tienen incidencia en la persona y en la sociedad y que a través de ellas podemos potenciar un aprendizaje y un comportamiento ético-cívico y social como prevención de actuaciones inmorales y delictivas que atentan contra los derechos humanos.

En el entorno telemático, que podemos definir como una nueva esfera de comunicación y realidad, se está librando probablemente una de las batallas fundamentales por los derechos humanos como la libertad de expresión y los ataques que se pueden sufrir a partir de las tecnologías de la información y de la comunicación (Hernández & Solano, 2007).

Como afirman Albert & García (2011), la mala utilización de las tecnologías y los entornos virtuales tiene una repercusión directa en el menoscabo de las libertades públicas y civiles, y en la disminución de los estándares de vida que suponen ataques a los derechos humanos, ataques a los que estamos expuestos todos, pero tienen especial relevancia en aquellos colectivos que por diversos motivos pueden ser más vulnerables, como pueden ser los niños, los jóvenes y sectores desfavorecidos, atentando contra su dignidad. Por este motivo es necesario difundir y promover el buen uso de Internet y las tecnologías a través de un aprendizaje ético-cívico, prestando, como ya se ha señalado, especial atención a esos colectivos más desprotegidos.

2. El ciberbullying

En las últimas décadas, se ha despertado un gran interés y la preocupación social por las conductas violentas entre iguales, especialmente aquellas que se producen a través de las tecnologías, como es el caso del ciberbullying. Como consecuencia de esta situación, se han incrementado las investigaciones que han analizado el ciberbullying como un fenómeno mucho más reciente.

Para poder analizar el concepto de ciberbullying, es fundamental partir del significado del bullying que puede traducirse por "intimidar, intimidar, amenazar", pero necesario resaltar que este término se ha aplicado en las escuelas y colegios de todo el mundo. Designa los maltratos que se profesan entre los estudiantes que se suceden desde la agresividad física a la agresividad verbal y a la agresividad psicológica. El bullying, es decir, la intimidación y la agresión en las escuelas siempre ha existido, pero en el momento actual, a través de internet y sus herramientas esta agresión ha alcanzado proporciones insospechadas. Así los

comportamientos de intimidación han aumentado en frecuencia y gravedad en las últimas décadas, hasta tal punto que estamos asistiendo al suicidio de jóvenes acosados. Garaigordobil (2011, 247) nos detalla como “El bullying y el cyberbullying suponen por su extensión y sus efectos (ansiedad, depresión, estrés, somatizaciones, problemas académicos, suicidio y violencia) un problema que hay que afrontar”.

Para Wong-Lo & Bullock (2011) el cyberbullying es una subcategoría del bullying que se produce en el ámbito/medio digital. Así, cuando esta situación se produce en el ámbito cibernético el bullying se transforma en Cyberbullying por lo que se define como una forma de maltrato de una persona a otra que se convierte en víctima dentro de las redes de Internet (Walrave & Heirman, 2011). Y en este sentido, Garaigordobil (2011, 235) lo define como “la difusión de información lesiva o difamatoria en formato electrónico a través de medios de comunicación como el correo electrónico, la mensajería instantánea, las redes sociales, la mensajería de texto a través de teléfonos o dispositivos móviles o la publicación de vídeos y fotografías en plataformas electrónicas de difusión de contenidos”. Y la realidad en esta área es acuciante, ya que como señalan Oliver & Santos (2014, 87) “más del 40% de los menores en el mundo se ha sentido en algún momento de su vida acosado a través de las tecnologías de la comunicación y la información (TIC). Esta situación se agrava en España, ya que el 86% de los menores entre 8 y 12 años tienen este mismo sentimiento”.

3. Objetivos de la investigación

Los objetivos de este artículo son: llevar a cabo una revisión sistemática de la literatura donde se intenta reunir los aspectos más relevantes dentro de las investigaciones realizadas y todo el conocimiento sobre esta área específica, detectando los aspectos importantes sobre el cyberbullying que puedan ser objeto de una intervención socio-educativa y proponer un plan de formación ético-cívica de los educadores sociales a través del respeto a los derechos humanos desde los diferentes contextos sociales, donde se pueda educar para prevenir estas violaciones de los derechos humanos y utilizando las tecnologías.

4. Metodología. Revisión sistemática de la literatura

La metodología utilizada es una revisión sistemática de la literatura y como nos explica Ortega Reyes & González-Bañales (2015, 6) “se caracteriza por ser un estudio pormenorizado, selectivo y

crítico que trata de analizar e integrar la información esencial de los estudios primarios de investigación. Por lo tanto, las revisiones sistemáticas de literatura se consideran estudios secundarios, pues su población de estudio la constituyen los propios estudios primarios”.

Para la realización de una correcta revisión sistemática de la literatura existente en este campo se ha utilizado una metodología que requiere distintas fases. Para la presente investigación, y en la primera fase, se han manejado dos de las bases de datos más importantes de publicación científica a nivel internacional, como son ISI Web of Science (WoS) y SCOPUS. Para acotar más la búsqueda dentro de estas bases de datos, se utilizaron dos criterios que fueron que se analizaran artículos y que estos estuvieran comprendidos entre los años 2005 y 2015. Se han elegido estos diez años ya que son los que mostraran la evolución más importante del cyberbullying y los artículos científicos son el medio de comunicación entre científicos más importante. En la primera búsqueda, teniendo en cuenta estos dos criterios en las dos bases de datos, se encontró un total de 646 artículos.

A partir de aquí, es necesario establecer y definir bien cuáles son los artículos potenciales y cuáles van a ser los criterios de selección para garantizarla replicabilidad de la investigación y reducirlos posibles sesgos, por lo que se llega a la segunda fase. Se analizan cada uno de los resultados obtenidos, descartando los documentos que no pertenecen directamente al campo de estudio y excluyendo los duplicados, por lo que las referencias elegibles son 327.

A partir de los resúmenes de estos artículos, se revisan cada uno de estos y comienza la tercera fase. Se encuentran muchas investigaciones en torno al número de afectados o las diferentes perspectivas en torno a los trastornos psicológicos y médicos, medidas judiciales o las diferencias entre el bullying y el cyberbullying, entre otros, que se eliminan dentro de los artículos elegibles, lo que hace un total de 102 artículos elegibles.

En la cuarta fase se centra en la selección de aquellos artículos científicos que se centran en factores clave que marcan las diferencias para tomar medidas y diseñar planes de formación que eviten y/o erradiquen estas situaciones y tener en cuenta aquellos elementos que hacen especialmente vulnerables a la población de riesgo. Estos factores claves que analizaremos a continuación son:

- Edad, nivel educativo y género.
- Herramientas tecnológicas.
- Motivos/razones dadas.
- Estrategias de defensa actuales.

- Consecuencias socio-educativas para la víctima y el agresor.

Atendiendo a estos criterios tan específicos, los artículos científicos con los que se trabajó en esta revisión sistemática de la literatura fueron un total de 28 que se pueden consultar en las referencias bibliográficas. A partir de estos documentos seleccionados se analiza los factores clave antes nombrados y que se orientan a conseguir el objetivo marcado en este artículo.

4.1. Edad/nivel educativo y género

4.1.1. Edad y nivel educativo

Se analiza la variable edad o nivel educativo ya que es un elemento clave para centrar los esfuerzos en planes de formación preventivos. Buelga & Pons (2012) señalan que la etapa más crítica de victimización es la adolescencia temprana, observándose una disminución de estos comportamientos en la adolescencia media. Álvarez García *et al.* (2011) afirma que se produce una mayor frecuencia de ciberbullying en 2º de ESO que en los demás niveles educativos, y en los centros urbanos que en los rurales. Y Buelga *et al.* (2010) encuentran en su estudio, una mayor incidencia de victimización por acoso tecnológico en los dos primeros cursos de enseñanza secundaria obligatoria, con una disminución del ciberbullying en el ciclo superior de enseñanza secundaria.

Valoramos la necesidad e importancia de la realización de estudios sobre edades más tempranas de acoso entre iguales y su prevalencia en el tiempo ya que se estima que cada vez comienza el bullying o el ciberbullying a edades más tempranas (Li, 2006).

4.1.2. Género

Estudios, como los realizados por Li (2006), Wang *et al.* (2009) y Calvete *et al.* (2010), concluyen que existe una mayor implicación de chicos como agresores online y de chicas como cibervíctimas, donde se muestra una mayor predisposición de las chicas como víctimas y los chicos como agresores (el aumento de la violencia de género a través de las tecnologías puede ser una de las causas). Sin embargo, otras investigaciones no han encontrado diferencias significativas en función del género, siendo niños y niñas por igual acosadores y víctimas del ciberbullying (Slonje & Smith, 2008; Tokunaga, 2010; Álvarez García *et al.*, 2011).

4.2. Herramientas tecnológicas

Como se señalaba anteriormente, la aplicación de tecnologías de la información y la comunicación a la educación es un hecho que se debe resaltar. En estos momentos su introducción en este ámbito es imparable, y un buen uso de la tecnología es un avance tanto para la enseñanza como para el aprendizaje. Los docentes innovan en sus aulas a través de nuevas herramientas tecnológicas que pretenden motivar e incentivar a los discentes. Sin embargo, el uso responsable de las tecnologías que se hace por parte del alumnado no siempre se logra, y estas herramientas se convierten en un arma de doble filo. Smith *et al.* (2008) afirmaban que en el ciberbullying se utilizan gran multitud de herramientas tecnológicas, que incluye el uso de correos electrónicos, mensajerías instantáneas, mensajes de texto e imágenes digitales enviadas a través de teléfonos móviles, páginas web, bitácoras web (blogs), salas de chat o coloquios online, y demás tecnologías asociadas a la comunicación digital. Por esta razón, la importancia de los medios electrónicos en este tipo de agresión virtual requiere una especial atención en la educación, pero ¿Cuáles son los medios más utilizados por el acosador para producir el ciberbullying? Y por otra parte, las propias características de los medios tecnológicos empleados en la agresión son en sí mismo un potencial dañino aún mayor, ya que facilitan el acoso y acucian los pensamientos negativos, el estrés y la ansiedad de las víctimas adolescentes (Kowalski & Limber, 2007; Juvonen & Gross, 2008).

Según Schneider *et al.* (2012) las redes sociales virtuales es una de las claves para que se produzca la agresión, aunque otros autores contemplan los juegos en línea (Sourander *et al.*, 2010). Y en el estudio realizado por Slonje & Smith (2008) los medios y/o aplicaciones utilizadas son múltiples y se producen de forma simultánea, aunque sí que encuentra diferencias de preferencia entre niños y niñas.

En resumen, las redes sociales virtuales son uno de los medios electrónicos o herramientas donde se produce la agresión, aunque si se tiene en cuenta el resultado del último estudio, se puede comprobar que no existe un solo recurso, sino que con se están diversificando las herramientas utilizadas por los agresores para que se produzca el ciberacoso o ciberbullying.

4.3. Motivos de los agresores

El tema de los motivos por la que se produce la agresión es uno de los ámbitos más investigados, no obstante, a pesar de los esfuerzos empleados

muchos autores afirman que existe una escasez de información sobre este tema (Varjas *et al.*, 2010).

Dinamuro *et al.* (2008), al igual que Mason (2008), afirman que los motivos más comunes están relacionados con el hecho de que el uso de las tecnologías aportan la posibilidad de ser una acción anónima y que se produce en situaciones donde no siempre se conoce a la víctima, por lo que se puede producir el efecto de desinhibición. Incidiendo en esta misma línea, Mason (2008) señaló que se produce una relación entre el anonimato y la desinhibición. Según Aricak *et al.* (2008), algunos menores experimentan a través de estos medios de comunicación la sensación de libertad en su hacer, por lo que realizan acciones que no se producirían en los medios más convencionales.

La mayoría de las investigaciones consultadas y que tratan este tema plantean una serie de causas que el agresor señala y que son:

- La razón más común es la represalia, la venganza, por hacer o decir algo en persona o en línea (Jones *et al.*, 2011; Aricak *et al.*, 2008; Kowalski & Limber, 2007; Varjas *et al.*, 2010).
- Provocación, entienden que la víctima les provoca (Diamanduros *et al.*, 2008).
- Aburrimento (Varjas *et al.*, 2010; Jones, Mansstead & Livingstone, 2011).
- La percepción de “debilidad” de la víctima: autoperceben a las víctimas como débiles o inferiores (Garaigordobil, 2011; Juvonen & Gross, 2008).
- No tenían razones y que no sabían por qué lo habían hecho (Varjas *et al.*, 2010).
- Motivaciones internas: Ira, sentirse mejor, culpa y celos (Jones *et al.*, 2011).
- Aceptación dentro del grupo (Jones *et al.*, 2011; Juvonen & Gross, 2008).
- Sintieron placer al hacer sufrir a sus víctimas (Diamanduros *et al.*, 2008; Sourander *et al.*, 2010).
- Otras investigaciones, como la elaborada por Diamanduros *et al.* (2008), apuntan que existen otros motivos como la homofobia, intolerancia a la discapacidad y el racismo.

4.4. Estrategias de defensa de las víctimas

Otras investigaciones se han centrado en las estrategias que las víctimas han seguido ante el ciberacoso, donde los resultados han sido:

- La evitación (Parris *et al.*, 2012; Šléglová & Černá, 2011).
- Otros han eliminado los mensajes y bloqueado al acosador (Smith *et al.*, 2008; Šléglová & Černá, 2011; Mishna *et al.*, 2011; Parris *et al.*, 2012).
- Contestar y contraatacar al agresor, convirtiéndose en lo que se conoce como víctimas agresivas y/o provocativas (Sourander *et al.*, 2010).
- Ignorar sus propias emociones negativas fingiendo que no les molesta (Tokunaga, 2010; Parris *et al.*, 2012).
- Hablar con amigos (Slonje & Smith, 2008; Parris *et al.*, 2012; Mishna *et al.*, 2011; Šléglová & Černá, 2011).
- Y otros ha optado por hablar sobre el tema con un adulto, aunque según las investigaciones este hecho ocurre con menor frecuencia si se produce a través de Internet (Smith *et al.*, 2008; Parris *et al.*, 2012; Šléglová & Černá, 2011).

Según las diversas investigaciones, muchos menores no revelan a los adultos la intimidación a la que están siendo sometidos, pese a los repetidos esfuerzos de las campañas de concienciación del ciberbullying donde se les indica que ese punto es fundamental para terminar con la situación (Slonje *et al.*, 2008). Las razones dadas para no hablar con adultos sobre el acoso cibernético incluyen el temor de que los incidentes se repitan y la falta de confianza en la capacidad de los adultos para resolver el problema (Parris *et al.*, 2012; Mishna *et al.*, 2011).

4.5. Consecuencias para la víctima, el agresor y observador

Se han realizado múltiples investigaciones en torno al ciberbullying en los últimos tiempos, sin embargo, uno de los factores más interesantes y que tienen una relación directa con un plan de formación son las consecuencias que implican tanto para las víctimas como para los agresores. En la siguiente tabla se resumen las consecuencias, según las diferentes investigaciones analizadas, que el ciberbullying puede causar tanto en las víctimas como en los agresores:

Tabla 1. Resumen de las consecuencias para la víctima y el agresor

Consecuencias	
Víctimas	Agresores
Relación con el suicidio de menores (Hinduja & Patchin, 2010; Litwiller & Brausch, 2013; Bonanno & Hymel, 2013; Starcevic & Aboujaoude, 2015)	
Relación con la anorexia (Yen <i>et al.</i> , 2013; Schneider <i>et al.</i> , 2012).	
Pueden experimentar depresión, ansiedad y fracaso escolar (Hinduja & Patchin, 2010; Garaigordobil, 2011; Bonanno & Hymel, 2013).	
Baja autoestima y autoconcepto que genera miedos y culpabilidad (Litwiller & Brausch, 2013; Yen <i>et al.</i> , 2013; Bonanno & Hymel, 2013; Starcevic & Aboujaoude, 2015).	
Afecta al desarrollo sociopersonal y moral (Tokunaga, 2010; Jose <i>et al.</i> , 2012; Bonanno & Hymel, 2013)	Afecta al desarrollo sociopersonal y moral (Jose <i>et al.</i> , 2012)
Relación con la exclusión social y educativa (Schneider <i>et al.</i> , 2012)	Relación con la exclusión social y educativa (Schneider <i>et al.</i> , 2012)
Fuente: Elaboración propia a partir de las investigaciones consultadas.	

Las víctimas y los agresores son las dos figuras relevantes en el estudio del bullying y del ciberbullying pero los observadores de las agresiones tienen un papel relevante al colaborar con los agresores cuando no hacen nada por defender a la víctima.

Los agresores son los que llevan a cabo la agresión pero la modificación de las conductas de los observadores apoyando a las víctimas conlleva la eliminación de las agresiones al generar una posición de defensa colectiva frente a un solo agresor o un grupo minoritario. El desarrollo sociopersonal y moral también se ven afectados en los observadores que tienen miedo a defender a la víctima por convertirse en potenciales víctimas.

Como señalan Hinduja & Patchin (2010) el ciberacoso es por desgracia uno de los resultados que nos ofrece la unión de la agresión entre niños y adolescentes y los medios electrónicos de comunicación, por lo que su crecimiento es un motivo actual de preocupación. Y analizados todos los factores que sintetizan la realidad la pregunta se centra en buscar una solución y cómo debe hacerse. Coincidimos con Mora (2008, 69) cuando señala que “el ciberbullying es un problema que debe ser tratado, y los centros y las familias no deben mirar hacia otro lado, de lo contrario los efectos sobre la vida de los centros y sobre los alumnos que desgraciadamente se ven involucrados en ellos se pueden ver aumentados”.

5. Propuesta de formación ética-cívica de los educadores sociales

A través de los resultados obtenidos en la revisión de la literatura y el método socioafectivo desarrollamos una propuesta de formación ética-cívica para los educadores sociales a través de las tecnologías, en la que detallamos los aspectos claves estudiados dentro del ciberbullying y las etapas de formación y las técnicas necesarias para llevar a cabo la formación. El método socioafectivo se centra en la interiorización de lo aprendido, analizando de forma crítica y creativa su entorno (Albert Gómez, 2014).

¿La formación ética-cívica de los educadores sociales a través de las tecnologías puede prevenir conductas de ciberbullying? ¿Cómo podemos los educadores sociales conseguir adquirir un aprendizaje ético-cívico a través de la red? ¿Quiénes deben enseñar una conducta ética-cívica adecuada?

5.1. Método, etapas de formación y técnicas

Para conseguir la adquisición de una formación ética-cívica a través de espacios virtuales de interacción y aprendizaje proponemos la utilización del método socioafectivo, de interiorización mediante la combinación de simulaciones reales y la puesta en común de experiencias de casos reales de situación de acoso virtual. Lo dividiremos en tres fases y etapas de formación con diferentes técnicas.

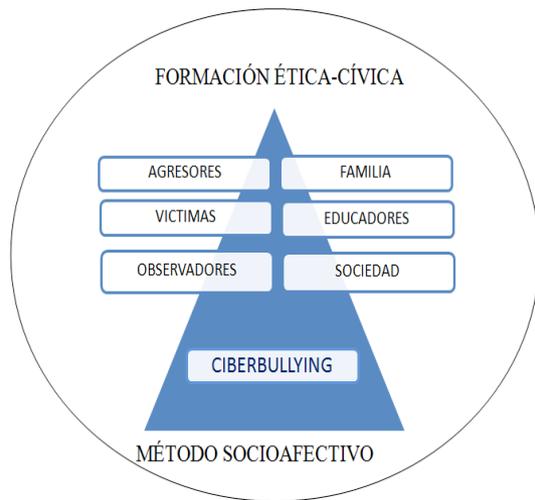
Tabla 2. Método, etapas de formación y técnicas para los educadores sociales

MÉTODO SOCIOAFECTIVO	ETAPAS DE FORMACIÓN	TÉCNICAS
<p>PRIMERA FASE Es necesaria la vivencia de una experiencia real o simulada.</p>	<p>COGNITIVA Adquisición de conocimientos sobre el ciberbullying y los derechos humanos en función de la edad y la etapa educativa. Desarrollo de conceptos relacionados, actitudes y nuevos valores a través de procesos de interiorización.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Casos reales de ciberbullying mediante simulaciones virtuales.
<p>SEGUNDA FASE Descripción y análisis de la experiencia</p>	<p>EMOCIONAL Hacer sentir las emociones sobre el ciberbullying de las víctimas, los agresores y los observadores. Analizan casos reales, diferentes, reacciones decisiones y consecuencias. Se desarrolla la empatía.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Talleres prácticos de desarrollo de técnicas de reconocimiento y reflexión sobre los comportamientos y emociones en los agresores, víctimas y observadores. - Role playing virtual para fomentar el conocimiento y la empatía. - Actividades virtuales que fomenta el respeto a otras personas y la comprensión
<p>TERCERA FASE Descripción y análisis de los procesos decisivos y relación con la vida real</p>	<p>ACTIVA Se lleva a la práctica todo lo aprendido, los conocimientos y la formación ética-virtual.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Utilización del diálogo reflexivo sobre una experiencia de ciberbullying creando argumentos de decisión fundamentados. - Actividades para el desarrollo de estrategias de consenso para la resolución de una experiencia concreta a través del desarrollo de valores comunes que guían la resolución del conflicto. - Participación guiada. Resolver experiencias conflictivas de la vida real. - Actividades para la creación de forma conjunta de posibilidades de acciones preventivas o de intervención - Participación en la creación de normas ético-cívicas en diferentes situaciones y contextos virtuales.
Fuente: Elaboración propia.		

5.2. Contextos y personas implicadas en el ciberbullying

Una formación ética-cívica de los educadores sociales basada en el respeto de los derechos humanos es necesaria para conseguir que se elimine o disminuya el nivel de casos creando redes de apoyo socioeducativas y sociocomunitarias. Los

centros educativos, las familias y la sociedad en su conjunto son los tres pilares que sustentan una necesaria intervención directa con toda la comunidad educativa, las familias y los niños y adolescentes. Debemos enfrentar los problemas y buscar soluciones ante un tema que afecta a la integridad física, psicológica y social de muchos menores (víctimas, agresores y observadores).

Figura 1. Personas y contextos de actuación frente al ciberbullying

Fuente: Elaboración propia.

5.3. Factores, competencias y tipos de formación

Posteriormente definiremos las competencias que se adquieren y los tipos de formación necesarios para la prevención y eliminación del ciberbullying que deberán conocer los educadores sociales. Tendremos en cuenta los factores claves que hemos analizado anteriormente: edad, nivel educativo y género, herramientas tecnológicas; motivos/razones dadas, estrategias de defensa actuales y consecuencias para la víctima y el agresor.

Nos basaremos en los principios de los derechos humanos que sustentan una vida digna: dignidad humana, el respeto a la vida y a la integridad física y psíquica, la autonomía y la responsabilidad personal, la igualdad y la diferencia personal, la autoestima y la integridad. También utilizaremos como referencia los principios que fundamentan los derechos humanos para el ámbito social: respeto y tolerancia, justicia, solidaridad, coraje cívico, diálogo, sinceridad, cooperación, participación y compartir (Albert Gómez, 2014).

Tabla 3. Factores, competencias y tipos de formación

FACTORES	COMPETENCIAS	TIPOS DE FORMACIÓN
EDAD/NIVEL EDUCATIVO/ GÉNERO	PRIMERAS COMPETENCIAS Conocer la importancia del respeto a los derechos humanos. Desarrollar, comprender y llevar a la práctica los principios individuales y sociales que sustentan los derechos humanos. Adquisición de conocimientos en niños y adolescentes sobre bullying y ciberbullying. Fomentar la autoestima y la empatía y desarrollarlas. Poseer conocimientos sobre habilidades sociales y comunicativas. Llevar a la práctica la adquisición de dichas habilidades. Reflexionar sobre la violencia de género, las desigualdades y como fomentar la igualdad y el respeto. Promover la importancia de ser educados en la no violencia.	a) Formación de la autoestima, empatía y en los principios individuales y sociales de los derechos humanos. b) Formación en habilidades sociales y en resolución de conflictos. c) Formación en violencia de género. Educar en igualdad. d) Formación alfabetización ético-virtual.
HERRAMIENTAS TECNOLÓGICAS	SEGUNDAS COMPETENCIAS Adquisición de conocimientos sobre las tecnologías y sus potencialidades. Desarrollar destrezas sobre el buen uso de las herramientas tecnológicas y los nuevos dispositivos móviles. Detectar situaciones de ciberbullying y saber cómo actuar ante situaciones delictivas en la red.	e) Formación en la responsabilidad individual, social y penal.
MOTIVOS/ RAZONES	TERCERAS COMPETENCIAS: Conllevan las competencias primeras y segundas y el desarrollo más específico de los principios que fundamentan los derechos humanos. PRINCIPIOS INDIVIDUALES DE LOS DERECHOS HUMANOS Conocer el valor de la dignidad humana. Respetar la vida y la integridad física y psíquica de las personas. Aprender a valorar y respetar la libertad. Detectar situaciones de autonomía y responsabilidad personal. Fomentar la igualdad y el respeto a las diferencias personales Respetar la integridad de las personas: física, psíquica y moral. PRINCIPIOS SOCIALES DE LOS DERECHOS HUMANOS Aprender a ser respetuosos y tolerantes. Conocer que es la justicia y respetarla. Conocer la solidaridad y aplicarla. Fomentar la eliminación de todas las formas de violencia. Desarrollar el coraje cívico. Fomentar la capacidad de diálogo. Valorar la sinceridad. Desarrollar la cooperación, la participación y el compartir.	

FACTORES	COMPETENCIAS	TIPOS DE FORMACIÓN
ESTRATEGIAS DE DEFENSA	CUARTAS COMPETENCIAS Identificar situaciones de ciberbullying. Reconocer la necesidad de ayuda para afrontar el problema. Plantear opciones de defensa y soluciones al ciberbullying. Promover la complicitad y la empatía de los observadores en la ayuda de las víctimas. Conseguir la participación de los centros escolares, las víctimas, los observadores y las familias en la defensa de las víctimas. Estimular el interés por las víctimas y su recuperación. Reconocer la necesidad de afrontar este tema y eliminar todas las formas de maltrato conociendo la responsabilidad de profesores, alumnos, padres, madres, familias, cuerpos de seguridad, médicos, psicólogos y el conjunto de toda la sociedad.	
CONSECUENCIAS PARA LA VICTIMA EL AGRESOR Y OBSERVADOR	QUINTAS COMPETENCIAS Adquisición de conocimientos sobre delitos y consecuencias. Emitir juicios fundamentados y razonados sobre la problemática del ciberbullying. Conocimientos sobre la inclusión/exclusión social y educativa.	
Fuente: Elaboración propia.		

Todas estos tipos de formaciones ético-cívicas tienen que estar llevadas a cabo por los centros escolares y en el ámbito familiar y social. Por lo tanto, es necesaria la formación previa de los educadores sociales y de todas las personas que convivan con niños y adolescentes o sean sus responsables en algún contexto para que sean sus guías en el aprendizaje y en su desarrollo integral como personas.

5.4. Tipos de formaciones éticas-cívicas

El ciberbullying se puede generar por multitud de factores: falta de formación en autoestima y empatía, relaciones sociales inadecuadas, conflictos, violencia de género, desigualdad, un uso inadecuado de las tecnologías, etc. Consideramos imprescindible una formación ética-cívica de los educadores sociales que conlleve la erradicación de este tipo de conductas a través de formaciones específicas que conlleven el respeto de los derechos humanos. Si los educadores sociales están formados de forma específica podrán formar a los niños y adolescentes y erradicar todo tipos de violencias.

a) Formación de la autoestima, empatía y en los principios individuales y sociales de los derechos humanos

Los educadores sociales deberán aprender conocimientos sobre la autoestima, la socialización y los principios individuales de los derechos humanos.

La formación de la autoestima, aprender a valorarse como persona es importante para el

desarrollo emocional y valorar la importancia de la dignidad humana y la adquisición de las competencias necesarias para respetarse a sí mismo y a los demás desarrollando todas sus habilidades. La autoestima se construye desde niño y se genera también a través de la socialización.

Actualmente la socialización se desarrolla a través de las tecnologías y las relaciones establecidas entre muchos adolescentes por las redes sociales. Por ello, es necesario controlar la utilización de las tecnologías por parte de los jóvenes y cómo gestionan sus relaciones a través de Internet o los nuevos entornos virtuales.

Cuando aprendemos a valorarnos comenzamos a valorar a quienes rodean y podemos desarrollar la empatía para ponernos en el lugar del otro. La empatía consigue promover el respeto hacia otras personas independientemente de su situación. A través de Internet es necesario el fomento del respeto a las diferencias individuales para no desarrollar situaciones de falta de respeto o acoso como el ciberbullying.

b) Formación en habilidades sociales y resolución de conflictos. Educar en la no violencia

La generación de conflictos se origina por multitud de factores y es necesaria que los educadores sociales aprendan a gestionar y resolver los conflictos respetando a las personas y como surgen a través de las tecnologías para luego formar a los niños y adolescentes. Las tecnologías ofrecen a través del anonimato la generación o continuidad de conflictos y ciberbullying que no sería posible a través de otros medios. Esta permisividad

ofrece un abanico de posibilidad a los niños y adolescentes que no están formados en la utilización adecuada de las tecnologías y no han recibido la formación necesaria para resolver conflictos no cometiendo delitos o no generando la violación de los derechos humanos de otros compañeros de clase, amigos o iguales.

Es necesaria una formación en habilidades sociales y resolución de conflictos para aprender a relacionarse a comunicarse y resolver los conflictos sin violencia a través de mediadores o capacitando a los niños y adolescentes de las estrategias necesarias para tener la autonomía y responsabilidad personal para relacionarse de forma sana y gestionar conflictos entre iguales mediante el diálogo respetando la igualdad y las diferencias personales a través de Internet.

Educación en la no violencia a través de nuevos modelos relacionales y de resolución de conflictos ayudará a la prevención del ciberbullying.

c) Formación en violencia de género. Educar en igualdad

Los educadores sociales tienen que ser conscientes del aumento de posibilidades de la violencia de género a través de las tecnologías. La formación específica en este tema ayudará a desarrollar una educación en igualdad que impulsará la eliminación de la violencia de género.

La cultura de superioridad de un género sobre otro está actualmente implantada en las relaciones que establecen los niños y adolescentes. Niños y niñas, mujeres y hombres somos personas que tenemos el mismo valor y ambos capaces de desarrollar las mismas actividades con iguales competencias. Las relaciones de poder generan desigualdades y un trato inadecuado de maltrato que conllevan la destrucción de la persona maltratada.

El lenguaje de género y la desigualdad en el trato genera la aceptación de conductas que conllevan diferencias significativas y añaden valores diferentes a ambos sexos.

Para evitar situaciones de violencia de género tenemos que enseñar qué es la violencia de género y cómo evitar situaciones de este tipo, educando desde la igualdad integral.

Los modos de relación que se generan en las tecnologías son variados y dependen del medio tecnológico utilizado pero las relaciones entre los diferentes sexos a través de Internet tienen que estar basadas en la igualdad ya que si no es así el trato degenera situaciones de violencia de género mediante el maltrato psicológico y social en las redes sociales virtuales o a través de dispositivos móviles y se fomentan por las posibilidades de

anonimato y no control y una formación no adecuada sobre igualdad de géneros.

Detrás de una situación de bullying o ciberbullying puede haber una situación de violencia de género donde la persona que ejerce violencia utiliza las posibilidades de las tecnologías para maltratar a la pareja a través del acoso planificado por la unión de varios compañeros de clase.

Desde el Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, Torres, Robles & De Marco (2013) muestran como a través del ciberacoso, las adolescentes también sufren violencia de género, mediante los chantajes emocionales, insultos y amenazas a través de Internet, influenciando en su inclusión social y en el desarrollo de su libertad.

La educación en igualdad es uno de los retos actuales para prevenir la violencia de género y las relaciones de poder.

d) Formación en alfabetización ética-virtual

El uso adecuado de las tecnologías es necesario si queremos prevenir conductas delictivas como el ciberbullying.

Las relaciones que se establecen a través de la red no están basadas en principios éticos que generen espacios de interrelaciones basadas en el respeto y en la igualdad.

Por ello, es necesario formar a los educadores sociales en la utilización adecuada de las tecnologías donde se respeten siempre los derechos humanos y enseñar a que no se usen como herramientas de ciberacoso.

Las leyes que rigen las normas de comportamiento a través de la red deben evitar situaciones de ciberbullying y se deben formar a los educadores sociales, al profesorado, al alumnado y ciudadanos de todas las edades conociendo las consecuencias de dichas actuaciones. Con el uso de las tecnologías de la información y la comunicación se deben tener en cuenta la formación en los derechos humanos como el derecho a la intimidad, derecho a la imagen y al honor como base para prevenir el ciberbullying.

También es necesaria la adquisición de la competencia digital sin reducirla a su dimensión más tecnológica e instrumental y olvidando las actitudes y los valores (Martín & Tyner, 2012, 38).

e) Formación en la responsabilidad individual y penal.

La concienciación sobre la responsabilidad que tenemos sobre cada una de las actuaciones que se hagan a través de internet y sus consecuencias es necesario si queremos eliminar el ciberbullying.

La formación sobre las consecuencias penales que tienen estas conductas delimitará las posibles actuaciones de los agresores e incluso los observadores.

Las responsabilidades de la comunidad educativa, las familias y la sociedad son esenciales para la erradicación de estas agresiones.

6. Discusión y conclusiones

La formación ética-cívica de los educadores sociales y la formación en derechos humanos es un aprendizaje a lo largo de la vida que requiere el desarrollo de una responsabilidad individual y social. Como nos detalla Burguete & Buzarais (2013), se puede afirmar que este proceso no debe considerarse un resultado acabado, ya que la persona debe adquirir e integrar en su comportamiento un conjunto de cualidades, habilidades y aptitudes transformadas a través del aprendizaje ético-cívico, que enlazadas con los valores y normas sociales le permitan actuar de manera eficaz y oportuna ante cualquier situación, presencial o virtual, donde se pueda generar cuestionamiento ético y que deban resolverse en los distintos ámbitos de la vida de la persona.

Debemos plantearnos que a través de Internet tenemos la posibilidad de llegar a una gran cantidad de educadores sociales y personas para transmitir valores y aprendizajes éticos-cívicos. Actualmente es necesaria una alfabetización tecnológica, mediática e informacional para saber utilizar las tecnologías, pero también debemos aprender a relacionarnos a través de la red mediante códigos éticos universales que eliminen conductas como el ciberbullying.

Las tecnologías se deben usar como herramientas generadoras de información y conocimiento, potenciadoras de relaciones sanas y basadas en el respeto. Sevillano & Quicios (2012, 181) nos explican la importancia de como “educadores, profesores, pedagogos, padres y toda persona

preocupada por la estabilidad social deberán centrarse en una adecuada autoformación y en una correcta educación a los consumidores de TIC para que se usen las herramientas informáticas desde la competencia, el conocimiento, el respeto y la no agresión”.

El ciberacoso o ciberbullying atenta contra la integridad, la libertad e igualdad de las personas y es un problema social y educativo que debemos resolver con la creación y aplicación de unas normas éticas diseñadas por un equipo interdisciplinar de expertos en el tema: educadores, psicólogos, agentes de seguridad, expertos en resolución de conflictos, en violencia de género e igualdad.

La alfabetización mediática e informacional nos dota de las competencias necesarias para poder informarnos, aprender y conocer a través de la red, pero los educadores sociales debemos incluir en nuestra formación: una alfabetización ética-virtual que rijan los comportamientos a través de los entornos virtuales y genere relaciones de respeto, igualdad y convivencia virtual.

En conclusión, esta alfabetización ética-virtual de los educadores sociales y de la sociedad en su conjunto, tiene que estar guiada por los principios que rigen la Declaración Universal de los Derechos Humanos, una formación ética-cívica que contemple el aprendizaje de la autoestima y la empatía, las relaciones sociales y la resolución de conflictos, la violencia de género y la igualdad a través de las redes virtuales de interacción y aprendizaje y cualquier otro medio de comunicación que se produce a través de la red (Pessoa, 2011).

El aprendizaje ético-cívico en los educadores sociales es posible y necesario para adquirir las competencias éticas-virtuales y generar espacios de formación positiva para los niños, adolescentes y la sociedad en su conjunto, a través de las tecnologías, para enseñar y eliminar las relaciones basadas en la violencia y en contra del respeto de los derechos humanos como ocurre con el ciberbullying.

Referencias bibliográficas

- Albert, M. J., & García, M. (2011). *La educación en derechos humanos a través del Ciberespacio*. Madrid, Ramón Areces.
- Albert, M. J. (2011). *Derechos Humanos, Educación y Sociedad*. Madrid, Ramón Areces.
- Albert, M. J. (2014). *La vertiente educativa y social de los derechos humanos*. Madrid, Centro de Estudios Ramón Areces.
- Álvarez, D., Núñez, J.C., Álvarez, L., Dobarro, A., Rodríguez, C., & González Castro, P. (2011). Violencia a través de las tecnologías de la información y la comunicación en estudiantes de secundaria. *Anales de Psicología*, 27, 221-230.
- Aricak, T., Siyahhan, S., Uzunhasanoglu, A., et al. (2008). Cyberbullying among Turkish adolescents. *CyberPsychology & Behavior*, 11 (3), 253-261. DOI: 10.1089/cpb.2007.0016.
- Bonanno, R., & Hymel, S. (2013). Cyber bullying and internalizing difficulties: Above and beyond the impact of traditional forms of bullying. *Journal of Youth and Adolescence*, 42, 685-698. DOI: 10.1007/s10964-013-9937-1.
- Buelga, S., & Pons, J. (2012). Agresiones entre Adolescentes a través del Teléfono Móvil y de Internet. *Psychosocial Intervention*, 21 (1), 91-101
- Buelga, S., Cava, M.J., & Musitu, G. (2010). Cyberbullying: victimización entre adolescentes a través del teléfono móvil y de Internet. *Psicothema*, 22 (4), 784-789. Retrieved from <http://www.psicothema.com/pdf/3802.pdf>.
- Burguet, M., & Buxarrais, M. R. (2013). La eticidad de las TIC. Las competencias transversales y sus paradojas. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 14 (3), 87-100. Retrieved from <http://rca.usal.es/index.php/revistatesi/article/view/11352>.
- Calvete E., Orue I., Estévez A., Villardón L., & Padilla P. (2010). Cyberbullying in adolescents: Modalities and aggressors' profile. *Computers in Human Behavior*, 26 (5), 1128-1135.
- Castro, M., Albert, M. J., Pérez, C., Díaz, G., Gil, R., San Cristóbal, E., Martín, S., Tawfik, M., & Pesquera, A. (2013). Proyectos e Investigación para la mejora de la educación y el uso de la tecnología en la Ingeniería. *Revista de la red Estatal de Docencia Universitaria*, (REDU), 11, 301-328.
- Diamanduros, T., Downs, E., & Jenkins, S.J. (2008). The role of school psychologists in the assessment, prevention, and intervention of cyberbullying. *Psychology in the Schools*, 45 (8), 693-704. DOI: 10.1002/pits.20335.
- Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11 (2), 233-254.
- Hinduja, S., & Patchin, J.W. (2010). Bullying, cyberbullying, and suicide. *Archives of Suicide Research*, 14, 206-221. DOI: 10.1080 / 1381118.2010.494133.
- Jose, P., Kljakovic, M., & Scheib, E. (2012). The Joint Development of Traditional Bullying and Victimization with Cyber Bullying and Victimization in Adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 22, (2), 301-309. DOI: 10.1111 / j.1532-7795.2011.00764.x.
- Juvonen, J., & Gross, E. F. (2008). Extending the school grounds? Bullying experiences in cyberspace. *Journal of School Health*, 78 (9), 496-505. DOI: 10.1111/j.1746-1561.2008.00335.x.
- Kowalski, R. M., & Limber, S. P. (2007). Electronic bullying among middle school students. *Journal of Adolescent Health*, 41 (6), 22-30. DOI: 10.1016/j.jadohealth.2007.08.017.
- Li, Q. (2006). Cyberbullying in schools - A research of gender differences. *School Psychology International*, 27 (2), 157-170. DOI: 10.1177/0143034306064547.
- Martín, A. G., & Tyner, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 38, 31-39.
- Mason, K.L. (2008). Cyberbullying: A preliminary assessment for school personnel. *Psychology in the Schools*, 45 (4), 323-48. DOI: 10.1002 / pits.20301.
- Mishna, F., Cook, C., Saini, M., et al. (2011). Interventions to prevent and reduce cyber abuse of youth: A systematic review. *Research on Social Work Practice (RSWP)*, 21, 5-15. DOI: 10.1177 / 1049731509351988.
- Mora, J. A. (2008). Cyberbullying: un nuevo reto para la convivencia en nuestras escuelas. *Información Psicológica*, 94, 60-70.
- Oliver, E., & Santos, T. (2014). Socialización preventiva ante el Ciberacoso. *Communication & Social Change*, 2 (1), 87-106. DOI: 10.4471/csc.2014.09.
- Ortega, J. I., & González-Bañales, D. L. (2015). Efectos negativos de las TIC en la escuela de la era digital. Caso: impacto del cyberbullying en el rendimiento académico, una aproximación conceptual. Retrieved from <http://repositorial.cuaed.unam.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/3837/1/VE13.233.pdf>.
- Parris, L., Varjas, K., Meyers, J., et al. (2012). High school students' perceptions of coping with cyberbullying. *Youth Society*, 44, 282-304. DOI: 10.1177 / 0044118X11398881.
- Pérez, T. H. (2013). Aproximaciones al estado de la cuestión de la investigación en educación y derechos humanos. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía, RIIEP*, 6 (1). Retrieved from <http://revistas.usta.edu.co/index.php/riiep/article/view/1373>.

- Pessoa, T. et al. (2011). Cyberbullying do diagnóstico de necessidades à construção de um manual de formação. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 18, 57-70.
- Schneider, S. K., O'Donnell, L., Stueve, A. et al. (2012). Cyberbullying, School Bullying, and Psychological Distress: A Regional Census of High School Students. *American Journal of Public Health*, 102 (1), 171-177. DOI: 10.2105/AJPH.2011.300308.
- Sevillano, M^a. L., & Quicios, M^a. P. (2012). Indicadores del uso de competencias informáticas entre estudiantes universitarios. Implicaciones formativas y sociales. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 24 (1), 151-182.
- Šléglová, V., & Černá, A. (2011). Cyberbullying in adolescent victims: Perception and coping. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 5. Retrieved from www.cyberpsychology.eu/view.php?cisloclanku=2011121901&article=4.
- Slonje, R. & Smith, & Peter K.(2008). Cyberbullying: Another main type of bullying? *Scandinavian Journal of Psychology*, 49 (2), 147-154. DOI: 10.1111/j.1467-9450.2007.00611.x.
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M. et al. (2008). Cyberbullying: its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49 (4), 376-385. DOI: 10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x.
- Sourander, A., Klomek, A. B., Ikonen, M. et al. (2010). Psychosocial Risk Factors Associated With Cyberbullying Among Adolescents A Population-Based Study. *Archives of General Psychiatry*, 67 (7), 720-728. DOI: 10.1001/archgenpsychiatry.2010.79.
- Starcevic, V., & Aboujaoude, E. (2015). Cyberchondria, cyberbullying, cybersuicide, cybersex: "new" psychopathologies for the 21st century? *World Psychiatry*, 14 (1), 97-100. DOI:10.1002/wps.20195.
- Tey, A., Vilà, R., & Martín, M. (2014). Competencias para el aprendizaje ético en estudiantes universitarios de enfermería y pedagogía. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 12 (1), 337-352.
- Tokunaga, R. S. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior*, 26 (3), 277-287. DOI: 10.1016/j.chb.2009.11.014.
- Torres, C. Robles, J.M., & De Marco, S. (2013). *El ciberacoso como forma de ejercer la violencia de género en la juventud: un riesgo en la sociedad de la información y del conocimiento*. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Varjas, K., Talley, J., Meyers, J., Parris, L., & Cutts, H. (2010). High school students' perceptions of motivations for cyberbullying: an exploratory study. *Western Journal of Emergency Medicine*, 11 (3), 269-273.
- Walrave, M., & Heirman, W. (2011). Cyberbullying: Predicting victimisation and perpetration. *Children & Society*, 25 (1), 59-72. DOI: 10.1111/j.1099-0860.2009.00260.x.
- Wong-Lo, M., & Bullock, L. M. (2011). Digital aggression: Cyberworld meets school bullies. Part of a special issue: Cyberbullying By: *Preventing School Failure*, 55 (2), 64-70. DOI: 10.1080/1045988X.2011.539429.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Albert, M. J., Ortega, I., & García, M. (2017). Educación en Derechos Humanos: formación ética-cívica de los educadores sociales como medio para prevenir el cyberbullying. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 30, 189-204. DOI: 10.7179/PSRI_2017.30.13.

DIRECCIÓN COMPLETA DE LOS AUTORES

Isabel Ortega Sánchez: UNED. Facultad de Educación. Departamento de Teoría de la Educación y Pedagogía Social. Despacho 224. C/ Juan del Rosal 14. 28040. Madrid. iortega@edu.uned.es

María José Albert Gómez: UNED. Facultad de Educación. Departamento de Teoría de la Educación y Pedagogía Social. Despacho 270. C/ Juan del Rosal 14. 28040. Madrid. mjalbert@edu.uned.es

María García Pérez: UNED: Facultad de Educación. Departamento de Teoría de la Educación y Pedagogía Social. Despacho 224. C/ Juan del Rosal 14. 28040. Madrid. mgarcia@edu.uned.es

PERFIL ACADÉMICO

Isabel Ortega Sánchez: Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Profesora contratada doctora desempeña su labor docente e investigadora en el Departamento de Teoría de la Educación y Pedagogía Social de la Universidad Nacional a Distancia (UNED). Sus líneas de investigación se centran en la utilización de las tecnologías en la educación, educación permanente y tecnologías, educación a distancia, formación virtual, alfabetización digital, aprendizaje ubicuo, derechos humanos y tecnologías, derechos humanos de los niños, mujeres y discapacitados. Ha participado en numerosas investigaciones nacionales y europeas. Entre ellas destacamos:

- Investigadora en la investigación nacional: Aprendizaje ubicuo con dispositivos móviles: elaboración y desarrollo de competencias en educación superior. Fuente de financiación: I+D+I EDU 2010-17420. Fechas: 2011-2013.
- Investigadora Proyecto Europeo m-Equity-Improving Higher Education Quality in Jordan using Mobile Technologies for Better Integration of Disadvantaged Groups to Socio-economic Diversity, Erasmus+Capacity Building in Higher Education 2015. nº 561727-EPP-1-2015-1-BG-EPPKA2-CBHE-JP. Programa Erasmus Plus (Life Long Learning) Multilateral Projects, de la Unión Europea. Duración: 11/2015-10/2018.
- Investigadora Proyecto Europeo m-RIDGE-Using Mobile Technology to Improve Policy Reform for Inclusion of Disadvantaged Groups in Education- Erasmus +Forward-Looking. Cooperation 2015. nº 562113-EPP-1-2015-1-BG-EPPKA3-PI-FORWARD. Programa Erasmus Plus (Life Long Learning) Multilateral Projects, de la Unión Europea. Duración: 11/2015-10/2017.
- Investigadora Proyecto Europeo Meca-MicroElectronics Cloud Alliance-Erasmus+Knowledge Alliances 2015 nº 562206-EPP-1-BG-EPPKA2-KA. Programa Erasmus Plus (Life Long Learning) Multilateral Projects, de la Unión Europea: Duración: 1/2016-12/2018.

María José Albert Gómez: María José Albert Gómez, Diplomada en EGB, Doctora en Ciencias de la Educación y Licenciada en Psicología. Vicedecana de Investigación Postgrados y Pedagogía. Coordinadora del Máster de Innovación e Investigación en Educación. Profesora titular de Derechos Humanos y Educación; Educación Permanente; Formación de Formadores en la Empresa y en las Organizaciones. Directora de cursos de postgrado: Experto Universitario en Formación y empresa; Formación y Desarrollo local del Departamento del Teoría de la Educación y Pedagogía social de la UNED (España). Miembro del comité de redacción de la revista de educación de la Universidad Complutense. Evaluador externo de la revista Pedagogía social. Su línea de investigación está basada en el ámbito de la educación permanente: formación continua, formación y empleo, formación y desarrollo local, formación y empresa. Actualmente trabaja en proyectos de investigación : m-RIDGE Using mobile technology to improve policy Reform for Inclusion or Disadvantaged Groups in Education , m-EQUITY Improving higher education quality in Jordan using mobile technologies for better integration of disadvantaged groups to socio-economic diversity. MECA Micro-electronics cloud alliance, IN-CLOUD Innovation in Universities and Businesses Erasmus +Strategic Partnership.

María García Pérez: Desempeña su labor docente e investigadora en el Departamento de Teoría de la Educación y Pedagogía Social de la Universidad Nacional a Distancia (UNED). Sus líneas de investigación se centran en la educación a distancia, la e-inclusión, la brecha digital, alfabetización digital, los derechos humanos de cuarta generación y la investigación en el campo de la educación virtual. Secretaria de la Revista Iberoamericana de Educación a Distancia (RIED), Jefa de Redacción del Boletín Electrónico de Noticias de Educación a Distancia (BENED) y colaboradora de la Cátedra UNESCO de Educación a Distancia (CUED) de la UNED. Ha participado en numerosas investigaciones europeas. Entre ellas destacamos:

- Investigadora Proyecto Europeo m-Equity-Improving Higher Education Quality in Jordan using Mobile Technologies for Better Integration of Disadvantaged Groups to Socio-economic Diversity. Erasmus+Capacity Building in Higher Education 2015. nº 561727-EPP-1-2015-1-BG-EPPKA2-CBHE-JP. Programa Erasmus Plus (Life Long Learning) Multilateral Projects, de la Unión Europea. Duración: 11/2015-10/2018.
- Investigadora Proyecto Europeo m-RIDGE-Using Mobile Technology to Improve Policy Reform for Inclusion of Disadvantaged Groups in Education- Erasmus +Forward-Looking. Cooperation 2015. nº 562113-EPP-1-2015-1-BG-EPPKA3-PI-FORWARD. Programa Erasmus Plus (Life Long Learning) Multilateral Projects, de la Unión Europea. Duración: 11/2015-10/2017.
- Investigadora Proyecto Europeo Meca-MicroElectronics Cloud Alliance-Erasmus+Knowledge Alliances 2015 nº 562206-EPP-1-BG-EPPKA2-KA. Programa Erasmus Plus (Life Long Learning) Multilateral Projects, de la Unión Europea: Duración: 1/2016-12/2018.

BACKSTAGE: ACERCA DE LAS DECISIONES METODOLÓGICAS EN UN ESTUDIO SOBRE JÓVENES INMIGRANTES Y EMPODERAMIENTO

BACKSTAGE: APPROACH TO METHODOLOGICAL DECISIONS IN A STUDY ON IMMIGRANT YOUTH AND EMPOWERMENT¹

BACKSTAGE: SOBRE AS DECISÕES METODOLÓGICAS NUM ESTUDO SOBRE JOVENS IMIGRANTES E CAPACITAÇÃO

Sonia PÁEZ DE LA TORRE

Universidad de Girona. Instituto de Investigación Educativa

Fecha de recepción del artículo: 28.II.2017

Fecha de revisión del artículo: 15.III.2017

Fecha de aceptación final: 23.IV.2017

PALABRAS CLAVES:

jóvenes inmigrantes
empoderamiento
biograma
Latinoamérica
teoría cultural
Catalunya

RESUMEN: Este artículo forma parte de una investigación en curso que busca conocer los procesos de empoderamiento de jóvenes entre 20 y 34 años originarios del cono sur de América Latina que, tras una experiencia migratoria, viven desde hace más de un año en Catalunya. En la introducción se presentan las fuentes de la investigación y se recuperan las aportaciones que brindaron los estudios sobre la inmigración latinoamericana en España. Esta revisión revela la necesidad de actualizar las perspectivas y las metodologías en el área de interés; sirve también para comprender el planteo de este estudio: el objetivo, el recorte del universo, la hipótesis y el encuadre teórico-metodológico sustentado en el concepto de empoderamiento y en las propuestas de Pierre Bourdieu. En un segundo momento se describen las primeras actividades que se llevaron a cabo antes de ingresar al campo y que permitieron planear las estrategias metodológicas adecuadas. Luego se detalla el diseño, el proceso de validación y la finalidad de la herramienta que se creó en base a la actualización de la técnica de los biogramas propuesta por Theodore Abel (1947). Se recolectaron 50 "Biogramas A"

CONTACTAR CON LOS AUTORES: Sonia Páez de la Torre. Universidad de Girona. Instituto de Investigación Educativa-Departamento de Pedagogía. Plaça Sant Domènec, 9, 17004 Girona. Desp. 044 -Tel +34-972-419664. soniapaezdelatorre@gmail.com.
FINANCIACIÓN: Este trabajo se lleva adelante gracias al apoyo de la Secretaria d'Universitats i Recerca del Departament d'Economia i Coneixement de la Generalitat de Catalunya y al financiamiento del Fondo Social Europeo de la Unión Europea. Está vinculado también al Proyecto HEBE: El empoderamiento de los jóvenes: análisis de los momentos, espacios y procesos que contribuyen al empoderamiento juvenil. MINECO - Programa Estatal de I+D+I Retos de la Sociedad 2013. Ref.: EDU2013-42979-R. Dr. Pere Soler Masó (IP) (Universitat de Girona).

*Este trabajo obtuvo el "IV Premio Jóvenes Investigadores en Pedagogía Social", otorgado por la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social en el XXIX Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social, celebrado del 14 al 16 de Septiembre de 2016 en Girona.

	<p>con los que se buscaba principalmente conocer el volumen y la estructura del capital económico, social y cultural que tenían estos jóvenes inmigrantes en sus territorios de origen y algunos rasgos sobre la transformación que sufrieron los mismos en la sociedad de acogida. En función a una serie de variables predeterminadas se consigue seleccionar 24 participantes a quienes se les aplicará un "Biograma B". El objetivo de esta aportación, es dar cuenta del método de investigación implementado para garantizar tanto el éxito del proceso de recogida de datos como la fiabilidad y la calidad de la información y presentar las primeras aportaciones que todo este proceso ha brindado.</p>
<p>KEY WORDS: young immigrants empowerment biograma Latin America cultural theory Catalonia</p>	<p>ABSTRACT: This article is part of a research in progress that seeks to understand the empowerment processes of young people aged 20-34 from Latin America's Southern Cone that after a migratory experience are living in Catalunya for more than a year. The introduction presents the research's sources and recovers the contributions provided by immigration studies on Latin Americans in Spain. This review reveals the need to update the perspectives and methodologies in the area of interest; it is also used to understand the approach of this study: the goal, trimming of the universe, the hypothesis and methodological framing supporting the empowerment concept and the proposals of Pierre Bourdieu. Secondly, the first activities conducted prior to entering the field and that allowed to plan appropriate methodological strategies are described. Then it is detailed the design, validation process and purpose of the tool that was created based on the update of the biogramas' technique proposed by Theodore Abel (1947). 50 "Biogramas A" were collected, to know the volume and structure of the economic, social and cultural capital that these young immigrants had in their territories of origin and some features on the transformation suffered at their arrival. According to a series of predetermined variables, 24 participants are selected to apply a "Biogram B". The objective of this contribution is to deal with the research method implemented in order to ensure both the success of the data collection process as well as the reliability and quality of the information and to present the first contributions obtained through this process.</p>
<p>Palavras-chave: jovens imigrantes empoderamento biograma América Latina teoria cultural Catalonha</p>	<p>RESUMO: Este artigo é parte de uma investigação que visa compreender os processos de capacitação dos jovens entre 20 e 34, originários do sul da América Latina, que passaram por uma experiência de migração, que vivem na Catalunya há mais de um ano. Na introdução as fontes de pesquisa e suas contribuições são apresentados a partir dos estudos sobre a imigração latino-americana na Espanha. Esta avaliação revela a necessidade de atualizar as perspectivas e metodologias na área de interesse; também serve para entender a proposta deste estudo como: o objetivo, amostragem, pressupostos teóricos e a estrutura metodológica, sustentada pelo conceito de empoderamento propostas por Pierre Bourdieu. Em um segundo momento são apresentadas as primeiras atividades que foram realizadas antes de adentrar no campo de estudo e a descrição das estratégias metodológicas adequadas, em seguida, o desenho, o processo de validação e o propósito da ferramenta que foi criada com base na atualização técnica do "biograma", proposto por Theodore Abel (1947). Foram coletadas 50 "Biogramas A", no qual procurou saber o volume e estrutura de capital econômico, social e cultural que tinha esses jovens imigrantes nos seus territórios de origem e algumas características sobre a transformação sofrida por eles na sociedade que o receberam. Em função de uma série de variáveis predeterminadas foi selecionados 24 participantes que foram aplicados um 'Biograma B'. O objetivo desta contribuição é explicar o método de pesquisa e sua implementação para garantir o sucesso da coleta de dados; a confiabilidade e a qualidade da informação bem apresentar as primeiras contribuições do proceso da pesquisa.</p>

1. Introducción

El origen de este estudio se vincula a la experiencia migratoria personal y se sitúa en el marco del Proyecto *HEBE*, en el que surgen las principales preguntas de investigación: ¿en qué medida los jóvenes originarios del cono sur latinoamericano residentes en Catalunya han podido potenciar, desarrollar y aumentar sus capacidades, sus aprendizajes, sus conocimientos y su autonomía?, ¿En qué espacios, momentos y de qué modo expresan se configura su proceso de empoderamiento?, ¿Qué rol ha cumplido el contexto social (los adultos, las instituciones, las asociaciones)?, ¿Qué oportunidades les ha brindado este entorno

centrado en el adulto? ¿Han buscado alternativas de empoderamiento en otros espacios centrados en los jóvenes?

Un análisis inicial de la bibliografía disponible revela la necesidad de actualizar los estudios, las metodologías y las perspectivas de análisis que se han utilizado hasta ahora para abordar los procesos de migración en diferentes lugares del país (los estudios se han centrado principalmente en los contextos de Madrid y Barcelona). Una gran cantidad de estos trabajos han analizado el fenómeno de la inmigración latinoamericana en España que comienza a mediados de los '80 y va incrementando a finales de los '90 y comienzos del 2000. Por ejemplo, han sido frecuentes los

estudios que tratan de describir las trayectorias educativas: la escuela como primer espacio de socialización en el que niños y adolescentes entran en contacto con las prácticas culturales de la sociedad receptora (Marin, Feixa & Nin, 2013). En este caso, se trata de valorar como lo educativo imprime ciertas características en los itinerarios de este tipo de jóvenes. También se ha investigado el proceso de inserción de los jóvenes inmigrantes en el mercado laboral (Cachón, 2011), comparando las actividades que desarrollan y las condiciones contractuales que tienen respecto a los autóctonos. Otro tipo de estudios, como el desarrollado por Retis García (2010), han puesto en evidencia la representación negativa mostrada por la prensa sobre este grupo social al visibilizar, desde una perspectiva altamente dramática, problemáticas protagonizadas por jóvenes inmigrantes en el espacio público.

Como consecuencia de la evolución de los procesos migratorios y del conocimiento aportado por algunos de estos estudios, la situación de estos jóvenes ha entrado a formar parte del debate de las políticas públicas de manera explícita a nivel nacional, autonómico y local. Periódicamente se recogen datos, se analiza y se estudia la realidad de este grupo y se proponen estrategias para mejorar su integración o para prevenir su exclusión social (Jiménez, 2010). Son también numerosas las reflexiones teóricas y estudios cualitativos que insisten en la necesidad de favorecer la participación cívica de los jóvenes inmigrantes, como uno de los retos fundamentales para lograr la igualdad de oportunidades y la homogeneidad en el tejido social (vale la pena citar la compilación de estudios coordinada por López Sala y Cachón, 2007, los estudios de Romaní y Feixa, 2012, o los de Esevenri Mayer, 2015, entre muchos otros).

1.1. El proceso de empoderamiento de los jóvenes del cono sur latinoamericanos que viven en Catalunya: trayectorias en transición hacia la vida adulta

El término “Latinoamérica” hace referencia a un amplísimo espacio geográfico —Centro América, Caribe y América del Sur— y con ello a países, prácticas culturales, realidades y procesos sociales, históricos y económicos muy diferentes. Por ello, en nuestro trabajo limitamos nuestro interés a indagar sobre las trayectorias de jóvenes y jóvenes adultos originarios del cono sur latinoamericano que tras un proceso de migración viven en Catalunya, entendiendo a los jóvenes como sujetos activos. Las decisiones que ellos van tomando les permiten construir su propio itinerario y dibujar su propia biografía en un determinado escenario

social —cambiante y complejo—. En este proceso van teniendo, paulatinamente, un lugar en la sociedad. Esta propuesta teórica hace hincapié en el individuo, sin dejar de subrayar la incidencia del contexto en las modalidades y complejidades de las transiciones. Se entiende entonces, que no es lo mismo transitar la juventud en una sociedad que ofrece pocos caminos, con finales más o menos previsibles —como ocurría en las sociedades industriales o como ocurre en muchos países de Latinoamérica, señalados por las desigualdades y la escasa movilidad social—, que realizar la transición a la vida adulta en el marco del capitalismo informacional, en el que existen una gran diversidad de modalidades de transición, caracterizadas por las contradicciones, las incertidumbres y los riesgos (Casal, 2011).

Dentro de este marco geográfico, merecen atención especial países como Chile, Uruguay y Argentina, en tanto existe una semejanza entre los procesos históricos, políticos, económicos y sociales seguidos por los tres países, más allá de las muchas diferencias que puedan existir. Los tres territorios fueron colonias españolas, por lo tanto la cultura precolombina se ha fusionado con la occidental y la lengua oficial es el castellano; una vez independizados, re-abrieron las puertas a las distintas oleadas migratorias europeas que cruzaron el océano en épocas de guerras, posguerras, crisis y dictaduras; inversamente, cuando Latinoamérica fue sacudida por los golpes de estado (1970 en adelante), los exiliados políticos argentinos, chilenos y uruguayos buscaron refugio en Europa y principalmente en España, favorecidos por la lengua y, en algunos casos, por lazos que aún se mantenían con familiares que se habían quedado en el viejo continente; un último rasgo que tienen en común estos tres espacios geográficos está relacionado con un similar progreso socio-económico, sobre todo en comparación al resto de Latinoamérica².

Es por ello que nuestro estudio está centrado en los y las jóvenes —y jóvenes adultos— de 20 a 34 años, originarios del cono sur de América Latina que están efectuando o han efectuado su transición hacia la vida adulta en el contexto catalán y se encuentran: a) estudiando; b) trabajando; c) estudiando y trabajando; d) ni estudiando ni trabajando. La hipótesis de investigación busca constatar si la migración, durante el período de la juventud, puede ser pensada como un proceso de empoderamiento en sí mismo: se trata de una oportunidad para incrementar las capacidades del individuo, la auto-confianza y el desarrollo de un gran abanico de habilidades sociales. El cambio de espacio sociocultural implica el inicio de un proceso de superación de dificultades, de

crecimiento y fortalecimiento personal, entre otros desafíos. A su vez, en la sociedad de acogida existen una serie de ofertas educativas, laborales, culturales y sociales a la que este conjunto de jóvenes intentará acceder, de acuerdo a sus intereses y expectativas de vida. Las posibilidades que dicho contexto les ofrezca o restrinja, determinadas por un marco político y legal específico, condicionarán su relación con el entorno, sus modalidades de integración y de empoderamiento.

La teoría del capital cultural, propuesta por Pierre Bourdieu (Bourdieu, 1986; 1999; Bourdieu & Passeron, 1967; entre otros) guía las preguntas que subyacen a este planteamiento y permite delimitar el objetivo específico: conocer cuál es la relación que existe entre el capital económico, social, cultural y simbólico de estos jóvenes y las posibilidades de empoderamiento que les ofrece el contexto social en el que se insertan.

Sobre todo resulta valiosa la aportación que la perspectiva del empoderamiento brindará al trabajo en tanto esta investigación no aspira a enfocar ni a la inmigración, ni a la juventud como una problemática social. Comas (2011) señala que la juventud como categoría social es sistemáticamente puesta en duda tanto desde los discursos académicos como desde las retóricas y prácticas políticas. Se niega la existencia de una identidad juvenil, de una clase social juvenil y, en contraposición, se insiste en la condición común que tiene este grupo de estar a la “espera de” ser adultos, ser ciudadanos activos, tener un empleo regular y estable, un domicilio, una familia propia, etc. La paradoja, como bien subraya Comas (2011), es que, el hecho de que los jóvenes sean definidos por “lo que no son”, da cuenta de que “son” una categoría social y por lo tanto susceptible de tener una identidad positiva. Es justamente por ello que los estudios de juventud y los proyectos que buscan intervenir en la realidad juvenil se han apropiado de la noción de empoderamiento (Jennings *et al.*, 2009)

Excede los límites de este trabajo abordar la complejidad del concepto de empoderamiento, tan impreciso y a su vez tan ampliamente difundido en la actualidad. Se trata de una noción que pone en evidencia el desequilibrio de poder que hay entre unos grupos sociales y otros; por ello, es interesante tener en cuenta que en los últimos 15 años ha comenzado a aplicarse al campo de los estudios de juventud. Algunas de las reflexiones desarrolladas por el equipo HEBE en torno a este concepto, han sido recientemente publicadas por Úcar Martínez, Jiménez-Morales, Soler- Masó y Trilla Bernet (2016). Desde la perspectiva de la pedagogía social, hacen un doble esfuerzo por explicar cómo y con qué sentido se ha usado esta noción en el ámbito académico; y por comprender

la aplicación y la intervención que se hizo en el campo de la juventud en los últimos años.

Una de las propuestas centrales radica en comprender al empoderamiento como un proceso, como “el resultado de una interacción, de una negociación, hacia un grado mayor o menor, entre la capacidad o capacidades de una persona, grupo o comunidad, y las opciones que le o les ofrecen los contextos físicos y socioculturales en que desarrollan sus vidas” (Úcar Martínez, *et al.*, 2016: 5). Los autores hacen referencia a dos dimensiones: la personal —en la que juegan un papel central las propias capacidades, las experiencias, los aprendizajes adquiridos a lo largo del itinerario vital—; y la contextual, es decir, el entorno sociocultural y las posibilidades y oportunidades que ofrece o niega para actuar. En este sentido, consideran que las personas jóvenes se empoderan mediante procesos que les permiten superar ciertas situaciones, adquiriendo de este modo competencias y aprendizajes para participar, intervenir y transformar el contexto en el que viven, desde una posición activa y emancipadora.

El presente estudio se inspira y se nutre de estas reflexiones teóricas, pero planea realizar más aportaciones para seguir pensando este concepto en función a los resultados a los que se arriben. Inicialmente se propone entender al empoderamiento como un proceso que se desarrolla poniendo en diálogo las capacidades personales de los jóvenes originarios del cono sur latinoamericano, el reconocimiento que hace la sociedad de acogida de dichos capitales y los recursos que —de acuerdo a ese reconocimiento— les ofrece la sociedad. En la medida en que la relación dialéctica entre la esfera individual y la social se efectúe satisfactoriamente, sea cercana y positiva, los y las jóvenes serán capaces de decidir y actuar sobre su propia vida; empoderados y activos, podrán también efectuar transformaciones y aportaciones a la comunidad de pertenencia (Zimmerman *et al.* 2010).

El objetivo de este artículo es exponer las estrategias metodológicas que posibilitaron la puesta en marcha del trabajo de campo. Para garantizar tanto el éxito del proceso de recogida de datos como la fiabilidad y la calidad de la información, se desarrollaron una serie de actividades previas que develaron la dificultad para arribar al colectivo de jóvenes inmigrantes del cono sur latinoamericano que reside en Catalunya.

La revisión de la perspectiva de análisis de Pierre Bourdieu y de la teoría metodológica relacionada al problema planteado, permitió rescatar y actualizar la técnica de biogramas que propuso en 1947 Theodore Abel. Interesa explicar cómo se diseñó esta herramienta, el proceso de validación al que fue sometida, su utilidad y la finalidad para

este estudio. Posteriormente se definen las variables que se tuvieron en cuenta para seleccionar los perfiles de los participantes y se explica cómo se ha procedido en la aplicación de uno de los bio-gramas. En un último apartado se reflexiona sobre cómo avanzar en este estudio.

2. Metodología. Del cuarto oscuro del investigador al montaje de la escena

2.1. Backstage: notas para iluminar el campo de estudio

El trabajo del investigador se asemeja al de los viejos profesionales de la fotografía analógica. La tarea consiste en reunir una serie de productos sensibles a la luz, en pasar varias horas encerrado en un *cuarto oscuro* para lograr, con paciencia y delicadeza, una imagen de alta calidad. Para el caso del investigador, resulta necesario realizar ciertas actividades importantes que, aunque puede que luego formen parte del *backstage*, definen la calidad de los resultados.

Para iluminar el campo que interesa a este estudio, una de las primeras tareas consistió en mapear los recursos, redes y organizaciones sociales creadas por el colectivo de inmigrantes originarios del cono sur latinoamericano que viven en Catalunya. Se entabló contacto con los Consulados, a quienes se les explicó las características del proyecto de investigación y se les solicitó acceder a toda información que pudiera llegar a ser útil: noticias sobre las asociaciones existentes en la comunidad; y datos (cantidad, edad, sexo, año de llegada, lugar de procedencia y de residencia, distribución geográfica, etc.) sobre los y las jóvenes originarios de Argentina, Chile o Uruguay que viven en el territorio.

Paralelamente se rastreó por internet a las agrupaciones uruguayas, chilenas y argentinas de la comunidad. La recolección de correos electrónicos, direcciones, teléfonos y páginas web, permitió crear una base de datos. Se les envió un mensaje presentándoles también el proyecto, sus objetivos y el blog que se inauguró con la idea de fundar, justamente, un canal de diálogo con los y las jóvenes, cuyas realidades se quiere conocer³. Además de pedirles información general sobre el colectivo de interés también se les propuso un encuentro, pues interesaba saber cómo funciona el centro: cuándo se fundó, qué actividades se desarrollan y qué relación tiene con los y las jóvenes.

Una tercera actividad consistió en buscar páginas, grupos y comunidades de Facebook llevadas adelante por chilenos, argentinos y uruguayos que viven en Catalunya y sistematizar algunos datos que pudieran servir –tipo de página, cantidad de

miembros, finalidad de la misma—. Una vez que aceptaron la solicitud de amistad se siguió con el protocolo: presentación del proyecto y del blog. Aunque no se trabajó recolectando datos de estas páginas porque funcionan caprichosamente y porque las fuentes no son del todo confiables, sí se hizo un seguimiento continuo de las mismas para estar al caso de las actividades que se realizan, de las necesidades y preocupaciones que emergen en estos espacios.

2.2. Luz, cámara y iacción!: algunas pistas

La información que los Consulados brindaron fue muy general. El de Argentina y Chile estimaron el número aproximado de conciudadanos que viven en Catalunya, el de Uruguay en cambio no disponía de dicha información. El Consulado uruguayo recomendó localizar a las asociaciones en una sección de la web oficial; el de Chile prefirió reenviar el pedido, por cuenta propia, a sus asociaciones y el de Argentina no hizo referencia al tema en su respuesta.

Se descubrieron 24 agrupaciones fundadas por inmigrantes originarios del cono sur latinoamericano en la comunidad⁴. Las respuestas de estos centros tampoco fueron masivas. Se concretaron 6 encuentros con los representantes de las organizaciones que, de un modo u otro, intentan no naufragar en los resabios de la crisis y el masivo retorno de los compatriotas. Las entrevistas han permitido alumbrar algunos aspectos sobre la realidad de los y las jóvenes, pistas que guiaron las decisiones metodológicas de este trabajo. Asimismo, inauguraron un contacto más directo con el grupo de interés, ya que se recibió invitaciones para participar de eventos a los que se asistió y en los que se pudo contactar con participantes que colaboraron con este estudio⁵.

Del seguimiento de las páginas de Facebook, se advierte que algunas son muy activas, otras están abandonadas o tienen pocos usuarios. Los integrantes no residen necesariamente en Catalunya. Circula información de todo tipo: fiestas, lugares para conocer, temas sobre trámites y papeles –requisitos, dificultades o dudas para solicitar el NIE, datos sobre dónde aprender catalán, información respecto a cómo revalidar los títulos–, se consulta sobre los precios y el costo de vida, aparecen ofertas y pedidos de servicios; se cuelgan noticias de allá y de acá. Este espacio virtual funcionó como un eficaz canal para difundir el blog y recibir *feedback* sobre los post, para estar al caso de encuentros que se realizan, para compartir los instrumentos metodológicos con los que se recolectaron datos y para contactar con participantes que formaron parte del estudio.

2.3. *El montaje de la escena: estrategia metodológica*

Los primeros acercamientos al campo han sido enriquecidos con la revisión de la teoría propuesta por Pierre Bourdieu (referenciada más arriba) y las aplicaciones metodológicas que de esas herramientas han realizado numerosas investigaciones en: a) el ámbito de la sociología de la juventud y en el de educación (Martín Criado, 2004; Cairns, 2015; entre otros); y b) en el de estudios de inmigración (Sayad, 2010; Garzón, 2006, 2010; Erel, 2010; Nowicka, 2015; entre otros).

La evidencia obtenida en el primer acercamiento al campo mostró que no existen vías institucionales concretas para arribar al colectivo de jóvenes que interesa estudiar. La manera de llegar a posibles participantes, parece ser a través de las redes informales y los contactos que la investigadora pudiera tener. Las actividades previas, las lecturas y las reflexiones de este proceso, permitieron rescatar y actualizar la técnica de biogramas que propuso en 1947, Theodore Abel:

Los biogramas son relatos de vida que un investigador demanda a miembros de un determinado grupo social. El grupo es seleccionado de acuerdo al problema que el investigador quiere estudiar. La demanda incluye directivas específicas sobre el contenido que debe tener el relato. Cada participante, consciente o inconscientemente, seleccionará algunos episodios de su experiencia; las instrucciones que se dan hacen que se focalice en ciertos aspectos que deben ser incluidos y descritos en detalle. En este sentido el investigador se asegura de obtener el máximo de información relevante de un problema, dejando, además, que se escriba libremente. (Abel, 1947: 114)⁶

Abel explica que este instrumento es valioso en tanto permite recoger información masivamente; facilita el estudio del cambio social; y la detección de patrones que muestren el comportamiento de un grupo social específico. Indica además la importancia de hacer explícita en la demanda del relato, la contribución que se hace con el mismo a un proyecto científico. Apunta, por último, que los biogramas no son un método autosuficiente, sino que el término debe ser usado preferentemente en plural: un solo relato no basta para obtener pistas sobre un determinado colectivo.

Este estudio no pretende ser representativo del grupo social al que intenta conocer, por ello no plantea una recolección de datos “masiva” para conformar una “muestra”. En cambio, sí interesa obtener información general sobre las biografías de los y las jóvenes originarios del cono-

sur latinoamericano que viven el Catalunya. Biograma, explica Feixa (2006: 12), es un término que se elige no en función a su etimología sino por su analogía lingüística “si el habla de cada individuo no se entiende sin la gramática de su lengua, la historia de vida resulta ininteligible sin referirse al biograma que comparte con otros miembros de su grupo social”.

2.4. *Laboratorio: el diseño de los instrumentos*

A la luz de estas consideraciones, se diseñó una primera herramienta: el Biograma A. Se trata de un formulario que consta de 53 preguntas, mayoritariamente de opción múltiple, aunque también se incluyeron espacios para que el participante pueda narrar libremente. Con la aplicación de este instrumento se buscaba en primer lugar, conocer el volumen y la estructura del capital económico, social y cultural que tenían estos jóvenes inmigrantes en sus territorios de origen y algunos rasgos sobre la transformación que sufrieron los mismos en la sociedad de acogida. La información biográfica que se demandaba se estructuró en base al eje temporal allá/acá, para favorecer la reconstrucción del proceso y del proyecto migratorio del participante. Una segunda finalidad radicaba en detectar aquellas trayectorias en las que indagar con mayor profundidad, mediante la aplicación de un Biograma B y una entrevista semi-estructurada.

El Biograma B consta de 39 preguntas, también de selección múltiple y en algunos casos abierta. Esta herramienta se configuró para profundizar en algunos aspectos puntuales sobre la conformación del capital social, cultural y económico de los jóvenes, centrando la atención en el eje temporal del presente. El propósito es, por un lado, conocer algunos aspectos sobre la vida social del participante en la sociedad de acogida, sus expectativas y proyecciones vitales a futuro; por otro, seleccionar con un mejor criterio, los perfiles más ricos y diversos para llevar adelante la entrevista semi-estructurada.

Las respuestas obtenidas en los Biogramas A y B, constituyen el punto de partida de dicha entrevista. Se le propone así al participante un encuentro cara a cara en el que pueda narrar su recorrido como inmigrante de una manera más profunda, más extendida. Todo esta información y la posibilidad de un segundo encuentro personal si fuera necesario, posibilitarían la reconstrucción de relatos de vida.

Tanto el Biograma A como el B, están precedidos por un breve texto que explica los objetivos del estudio, su relación con el proyecto HEBE y el nombre de las instituciones que respaldan el

trabajo. Además, se garantiza el anonimato de los participantes, la protección de los datos y el uso de la información estrictamente vinculada a la investigación. Para el caso de la entrevista, se incluye un consentimiento informado firmado por el participante para grabar el encuentro.

2.5. Prueba y error: el proceso de validación

Para garantizar la calidad de los resultados, los instrumentos fueron sometidos a un proceso de validación. Se consultó a un total de seis expertos y se realizaron cuatro pruebas piloto. En un primer momento, las herramientas se presentaron y se pusieron en discusión en un seminario de investigación.

Las devoluciones obtenidas permitieron iniciar una segunda fase, en la que se consultó a dos profesionales que están vinculados con temáticas de juventud e inmigración y que, además, cuentan con la vivencia personal de haber emigrado por un periodo largo durante su itinerario formativo.

En esta etapa surgieron dudas sobre cómo indagar en la homologación o convalidación de los títulos universitarios extranjeros. Concretamente lo que interesa saber es si los inmigrantes que poseen dicho capital cultural, cuentan con el reconocimiento institucional de la sociedad de acogida; y si les ha permitido acceder a un puesto de trabajo relacionado con la formación que hicieron en su país de origen. La información que ofrece la página del Ministerio de Educación es confusa; entonces se realizó la consulta a un quinto experto, que además de ser investigador en formación es de origen argentino y reside hace 7 años en Catalunya, por lo que tenía experiencia en dicho trámite. Su perspectiva permitió re-formular la enunciación de una manera más sencilla. Se decidió que, en todo caso, este aspecto sería un tema a indagar con mayor profundidad en la entrevista semi-estructurada.

En una tercera fase se solicitó la colaboración de 4 jóvenes inmigrantes que viven en Catalunya para que realizaran una prueba piloto. Las devoluciones fueron positivas: subrayaron que los instrumentos eran simples, claros y fáciles; que las opciones múltiples eran suficientes y el lenguaje comprensible. Para concluir todo el proceso, los formularios fueron revisados por una sexta investigadora; esta vez se optó por alguien de origen catalán, para verificar si el estudio era accesible para alguien ajeno a la experiencia migratoria. Las observaciones fueron satisfactorias; se consideró entonces que ya se podía comenzar con la recolección de datos⁷.

3. Resultados y discusión. El etalonaje.

3.1. Puesta en marcha: variables y aplicación del Biograma A

La estrategia metodológica, se diseñó pensando en recolectar 50 Biogramas A, calculando un margen, para poder seleccionar 24 perfiles. Transversalmente se consideró que un aporte para el campo de estudio en cuestión, radicaba en contactar con jóvenes que no hayan arribado siendo niños, puesto que en ese caso la complejidad del proceso migratorio —la sociabilización, integración, etc.—, la atravesaron probablemente los padres. Para establecer un criterio se determinó que aquellos que emigraron con menos de 12 años (es decir, los que se integraron en el sistema educativo, cultural y social español-catalán en los niveles primarios) no serían casos a tener en cuenta en este estudio.

Teniendo en cuenta el objetivo específico de esta investigación, se estableció que lo central en estos 24 perfiles sería encontrar jóvenes que tengan ocupaciones diversas, es decir que: estudien; trabajen; estudien y trabajen; no estudien, no trabajen o tengan trabajos precarizados. Se priorizó esta variable, porque se entiende que la conformación de los capitales está relacionada con la ocupación de los participantes. Orientativamente se comprende por “estudiante” a aquellos jóvenes que se encuentren realizando estudios formales (bachilleratos, ciclos formativos, estudiantes universitarios, de máster y de doctorado); por “trabajo” a quienes lleven desarrollando actividades rentadas hace por lo menos 6 meses y tengan un contrato de entre 15 y 20 horas semanales. Si el trabajo es los fines de semana o solo por la temporada, se considera que el joven tiene un trabajo precarizado. En el caso de que “estudie y trabaje”, la dimensión “estudio” admite solo a los ciclos de educación formal y la de “trabajo”, a aquellos contratos de menos de 15-20 horas por semana. En la condición de “N/N/TP”, entran aquellos jóvenes que están con trabajos precarizados (que lleven menos de 6 meses en el ámbito laboral, que describan una situación inestable, cambiante o temporal); o que estén realizando estudios terciarios, o aquellos que expliciten estar buscando trabajo, o que manifiesten estar en una situación poco favorable.

Una segunda variable que se consideró importante es la de país de origen (se pensó en intentar una representación equitativa de jóvenes nacidos en Argentina, Chile y Uruguay). La tercera y cuarta variable que se tuvo en cuenta, es la equidad de

género y la diversidad etaria (tratando de tener en cuenta que el rango delimitado es muy amplio y que seguramente la situación sería diferente para aquellos entre 20 y 24, para los que tienen entre 25 y 29 y para los que tienen entre 30 y 34).

La recepción de Biogramas A estuvo abierta durante 2 semanas aproximadamente (desde el 06 de Julio de 2016 hasta el 21 de Julio de 2016). Se solicitó colaboración en las páginas de Facebook a las que se les hace seguimiento, se les escribió a los representantes de las asociaciones con los que ya se había contactado, se escribió correos personales a aquellas personas que son originarias del cono sur latinoamericano y se pidió que colaboren re-enviando el formulario a sus conocidos (utilizando así, la técnica que se conoce como bola de nieve).

En este tiempo se obtuvieron un total de 50 respuestas de las que se eliminan dos: una que correspondía a una persona que tenía 43 años; la segunda porque la persona vive en Chile. Por lo tanto, se trabajó en base a 48 respuestas: 28 corresponden a argentinos (20 mujeres y 8 hombres); 11 a uruguayos (4 mujeres y 7 hombres); y 9 a chilenos (7 mujeres y 2 hombres).

De los 48: 6 se dedican solamente a estudiar (son todas mujeres); 18 solamente trabajan (7 hombres y 11 mujeres), 15 estudian y trabajan (7 hombres y 8 mujeres) y 8 están buscando trabajo, cobrando el paro o tienen trabajos precarizados (hace menos de 6 meses, menos de 20 hs por semana; algunos en negro, otros tienen problemas para trabajar debido a su situación legal).

3.2. Procedimientos metodológicos: la selección de los perfiles

A partir de la información brindada por los 48 participantes se procedió a realizar una primera limpieza, intentando por un lado la máxima representación de las variables planteadas pero siguiendo, por otro lado, criterios de fiabilidad y calidad de la información. Una primera lectura de los datos permitió descartar a: a) aquellos participantes que dijeron no estar interesados en un encuentro para seguir participando en esta investigación; b) aquellos cuyos datos eran dudosos, confusos o poco fiables; c) aquellos que emigraron siendo muy chicos y ya llevan un largo tiempo viviendo en España. Se excluyeron un total de 10 participantes: 4 de Chile, 3 de Argentina, 2 de Uruguay; 1 hombre y 9 mujeres; 4 estudian y trabajan, 3 trabajan; 2 estudian. De este modo los perfiles que quedaron pre-seleccionados son 38.

La segunda fase de selección, se sustentó en la variable "ocupación", que es la que se había

señalado como la más importante. Se intentó tener participantes que representen las cuatro condiciones:

- En cuanto a aquellos que en el Biograma A dijeron que sólo estaban **estudiando**, se los conservó a todos porque sólo había 3 casos de los 6 que se pretendían tener idealmente. Además, estaban representados jóvenes originarios de los tres países del cono sur.
- El mismo procedimiento se aplicó para el caso de aquellos que contestaron que en ese momento tenían **trabajos precarizados** o que estaban buscando trabajo. Se mantuvieron a los 6 participantes que había (3 jóvenes uruguayos y 3 argentinos; no hubo casos con esta variable entre los participantes del grupo chileno).
- En cuanto a los que respondieron que su ocupación es **trabajar**, se conservó el único caso que había de un joven originario de Uruguay y los dos casos que habían de jóvenes originarios de Chile. Para la elección de las respuestas de jóvenes originarios de Argentina, en el que había más participantes, se tuvo en cuenta la equidad de género y de manera complementaria la edad. Se tomaron 2 casos más de lo que idealmente se había pensado, puesto que el grupo de jóvenes que estudian tenía menos de lo pensado.
- De manera similar se procedió con los que respondieron que **estudian y trabajan**, se reservaron los tres casos de jóvenes originarios de Uruguay y dos de chilenos. Para escoger a los jóvenes originarios de Argentina, en el que había más respuestas, se tuvo en cuenta la equidad de género y de manera complementaria la edad de los participantes. Se tomó 1 caso más en el grupo de argentinos y 1 caso más en el grupo de los jóvenes uruguayos, de lo que idealmente se había pensado, puesto que el grupo de jóvenes que "estudian" había menos de lo pensado.

La selección de los 24 perfiles a quienes se les solicitaría que completaran el Biograma B quedó conformada por: 3 jóvenes que estudian (las tres mujeres, una originaria de Uruguay, otra de Argentina y otra de Chile); 7 jóvenes que trabajan (4 mujeres y 3 hombres; 1 uno originario de Uruguay, 4 de Argentina y 2 de Chile); 8 jóvenes que estudian y trabajan (6 hombres y 2 mujeres; 3 originarios de Uruguay, 3 de Argentina y 2 de Chile); 6 jóvenes que tienen trabajos precarizados o que no están estudiando o trabajando (3 hombres y 3 mujeres; 3 originarios de Uruguay, 3 de Argentina y ninguno de Chile).

3.3. Aportaciones finales: ¡hacia adelante!

Desde el ámbito de la pedagogía social las metodologías de la sociología cualitativa y de la antropología cultural han sido útiles, entre otras cosas, para conocer las transiciones de las personas a lo largo del tiempo, los cambios que en ella se van generando y que, entramados a “(...) otras variables socioambientales como el estatus socioeconómico, los contextos étnicos y parentales, religiosos y socioculturales, configuran ese discurrir vital” (García, 1995:42). El planteo y el uso de estas técnicas, que en educación se han dado a conocer bajo el genérico de “metodologías etnográficas o etnografía educativa”, ponen el acento en la mirada, la voz y la experiencia de los individuos (Goetz y LeCompte, 1988). Esto significa resignar a la posibilidad de realizar generalizaciones; a cambio se obtiene la profundidad en los datos y se abre un

espacio propicio para el auto-análisis de los participantes, brindando así protagonismo y empoderamiento a las minorías de una sociedad.

En este artículo se ha presentado la primera aportación de este estudio, correspondiente a la fase en la que se encuentra esta investigación, que aunque bien puede considerarse parte del *Backstage*, resulta fundamental para garantizar la calidad de los resultados. Para avanzar hacia nuevos resultados, es necesario aplicar el Biograma B a los 24 jóvenes seleccionados e indagar en el estado actual del capital social, cultural y económico; en sus procesos de integración social; en sus expectativas y proyecciones a futuro. Luego se procederá a seleccionar 12 perfiles representativos en cuanto a la diversidad de trayectorias y a la conformación de capitales, con quienes entablar un encuentro cara a cara.

Bibliografía

- Abel, T. (1947). The nature and use of biograms. *American Journal of Sociology*, 57, 111-118.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. En Richardson, J. (ed.). *Handbook of theory for the sociology of education*. Greenwood Publishing Group.
- Bourdieu, P. (1999). La miseria del mundo (Vol. 1). España: Ediciones Ákal.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1967). Los estudiantes y la cultura. (3era ed.). Buenos Aires: Editorial Labor.
- Cachón, L. (2011). Inmigración en España: Del Mercado de Trabajo a la Plena Ciudadanía (Immigration in Spain: From Labour Market to Full Citizenship). *Oñati Socio-Legal Series*, 1 (3).
- Cairns, D. (2015). Learning to Fly: Entering the Youth Mobility Field and Habitus in Ireland and Portugal. En Costa, C. y Murphy, M. (eds.), *Bourdieu, Habitus and Social Research. The art of application* (pp. 111-125). Palgrave Macmillan UK.
- Casal, J. (2011). “Las rupturas del acceso a la vida adulta: Juventud, cambio generacional y vínculo social”. Comunicación presentada en el Seminario Internacional Juventud, cambio generacional y vínculo social. México: UNAM.
- Comas, D. A. (2011). ¿Por qué son necesarias las políticas de juventud? *Revista de Estudios de Juventud* (94) 11-26.
- Erel, U. (2010). Migrating Cultural Capital: Bourdieu in Migration Studies. *Sociology*, 44 (4), 642-660. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/42857433>.
- Eseverri, C. (2015). Jóvenes sin vínculos. El papel de las estructuras intermedias en un espacio urbano desfavorecido. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 150:23-40.
- Feixa, C. (2006). La imaginación autobiográfica. *Periferia: revista de recerca i formació en antropologia*, 5, 01-44.
- García, A. V. M. (1995). Fundamentación teórica y uso de las técnicas historias y relatos de vida como técnicas de investigación en pedagogía social (pp. 41-60) Salamanca: Ediciones Universidades de Salamanca.
- Garzon, L. (2006). Trayectorias e integración de la inmigración argentina y ecuatoriana en Barcelona y Milano. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona. Retrieved from <http://ddd.uab.cat/pub/tesis/2006/tdx-0216107-162125/lgg1de1.pdf>.
- Garzon, L. (2010). Migración y movilidad social: argentinos y ecuatorianos entre las “Américas” y las “Europas”. Septiembre. IACCHOS - Institute for Analysis of Change in History and Contemporary Societies.
- Goetz, J.P., & LeCompte, M.D. (1998). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Jennings, L.B, Parra-Medina, D., Hilfinger Messias, D.K., & Mc Loughlin, K: Hacia una teoría social crítica del empoderamiento de la juventud (2009). En Checkoway, B.N.; Gutiérrez, L.M. (eds) *Teoría y práctica de la participación juvenil y el cambio comunitario*. Barcelona: GRRAO.
- Jiménez-Ramírez, M. (2010). La «juventud inmigrante» en España: Complejidad de una categoría discursiva a debate. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8 (1), 363-391.
- López, A & Cachón, L. (coord.) (2007). *Juventud e Inmigración. Desafíos para la Participación y para la Integración*. Dirección General de Juventud de la Conserjería de Empleo y Asuntos Sociales del Gobierno de Canarias.
- Marin, J. O., Feixa, C. y Nin, R. (2013). Jóvenes inmigrados en Lleida-Cataluña, España: transiciones escolares y laborales en un contexto de crisis. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (2), 493-514.

- Martin, E. (2004). De la reproducción al campo escolar. En Martin Criado, E. Alonso, L. E, Moreno Pestaña, J.L. Pierre Bourdieu: las herramientas del sociólogo. Madrid: Editorial Fundamentos.
- Nowicka, M. (2015) Habitus: its transformation and transfer through cultural encounters in migration. En Costa, C. Murphy, M. (eds.) Bourdieu, habitus and social research. The art of application (pp. 93-110). UK: Macmillan Palgrave.
- Retis, J., & García, P. (2010). Jóvenes inmigrantes latinoamericanos en la prensa española: Narrativas mediáticas de la alteridad: el caso de las violencias urbanas. *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*, 52 (209), 135-161.
- Romaní, O., & Feixa, C. (2012). Being heard or being seen. En Fangen, K., Johansson, T. y Hammarén, N. (eds). *Young migrants. Exclusion and belonging in Europe*. London: Palgrave macmillan.
- Sayad, A. (2010). La doble ausencia. De las ilusiones del emigrado a los padecimientos del inmigrado. Barcelona: Anthropos.
- Úcar, X., Jiménez-Morales, M., Soler Masó, P., & Trilla, J. (2016). Exploring the conceptualization and research of empowerment in the field of youth, *International Journal of Adolescence and Youth*, DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/02673843.2016.1209120>.
- Zimmerman, M. A., Stewart, S. E., Morrel-Samuels, S., Franzen, S., & Reischl, T. M. (2010). Youth empowerment solutions for peaceful communities: combining theory and practice in a community-level violence prevention curriculum. SAGE publications.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Paéz de la Torre, S. (2017). Backstage: acerca de las decisiones metodológicas en un estudio sobre jóvenes inmigrantes y empoderamiento. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 30, 205-214. DOI: 10.7179/PSRI_2017.30.14.

DIRECCIÓN COMPLETA DE LOS AUTORES

Sonia Páez de la Torre: Investigadora en Formación (Becaria FI de la AGAUR). Universidad de Girona. Instituto de Investigación Educativa- Departamento de Pedagogía. Plaça Sant Domènec, 9, 17004 Girona. Desp. 044 -Tel +34-972-419664. soniapaezdelatorre@gmail.com

PERFIL ACADÉMICO

Sonia Páez de la Torre: Licenciada en letras por la Universidad Nacional de Tucumán de Argentina, (2010), Magister en Juventud y Sociedad por la Universidad de Girona de España (2014). En el 2015 la Agencia de Gestión de Ayudas Universitarias y de Investigación, junto con el Fondo Social Europeo, le otorgaron la Beca FI para realizar sus estudios de doctorado en la escuela de Educación de la Universidad de Girona. Su investigación se centra principalmente en juventud, inmigración y educación. Forma parte del Instituto de Investigación en Educación (IRE) y desarrolla sus actividades desde el Departamento de Pedagogía de la Universidad de Girona. Es miembro del Grupo de Investigación en Políticas, programas y servicios educativos y socioculturales; y colaboradora en el Proyecto de Investigación CIUNT del Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Literarias Hispanoamericanas de la Universidad Nacional de Tucumán de Argentina. <https://fronterasindomitas.wordpress.com/>.

INFORMACIONES

RESUMEN DE TESIS

LA PEDAGOGÍA SOCIAL BAJO UNA MIRADA COMPARATIVA INTERNACIONAL: ANÁLISIS DE LA PERSPECTIVA ACADÉMICA, FORMATIVA Y PROFESIONAL

Janer Hidalgo, Àngela (2017). Departamento de Pedagogía Sistemática y Social de la Universidad Autónoma de Barcelona. (Xavier Úcar Martínez, dir.)

Esta investigación presenta un estudio sobre la pedagogía social desde una perspectiva comparada internacional. Su principal objetivo es elaborar y definir un núcleo teórico, transdisciplinar e internacional de la pedagogía social a partir del análisis de la perspectiva académica, formativa y profesional.

Dicha investigación deriva de la necesidad de dar respuesta a la problemática y complejidad que rodea a la pedagogía social.

La revisión bibliográfica realizada sitúa a la pedagogía social en un escenario de ambigüedades y divergencias sobre su estatus científico y profesional. La pedagogía social aparece como una disciplina y una práctica innovadora, pero la falta de un modelo general o de una teoría unificada y homogénea, dificulta la elaboración de una definición y un cuerpo de conocimientos que puedan ser universalmente aceptados (Caride, 2004).

Por una parte, la historia muestra que los académicos y los prácticos, han seguido caminos separados (Braches-Chyrek & Sünker, 2009; Rosendal, 2009; Kornbeck, 2009; Úcar, 2011) con lo que se ha agrandado todavía más la difícil labor de delimitar, de una manera integrada, el quehacer de la pedagogía social (Coussée, Bradt, Roose & Bouverne-De Bie, 2010).

Por otra parte, las diferentes manifestaciones sobre la pedagogía social (Hämäläinen, 2013) responden a enfoques ideológicos, políticos y culturales que son propios de cada país lo que deriva en que el concepto de pedagogía social sea usado en diferentes contextos y con significados diversos (Lorenz, 2008; Kornbeck & Rosendal, 2009; Smith, 2012).

La existencia de opiniones polarizadas y perspectivas simples sobre la pedagogía social (Úcar, 2012a) y los procesos de emergencia en numerosos países, justifica la necesidad de comprender el movimiento de formación y transformación de la pedagogía social en el mundo.

En este sentido, existen pocos estudios comparativos que den cuenta de esta diversidad (Kornbeck & Rosendal, 2009), aunque es un ámbito que en los últimos años está cogiendo fuerza, sobre todo en el contexto europeo y en el latinoamericano (Kornbeck & Rosendal, 2012; CGCEES, 2013; Ribas Machado, 2013; Eriksson, 2014; March, Orte & Ballester, 2016; Hämäläinen y Eriksson, 2016; Kornbeck y Úcar, 2015; Janer & Úcar, 2016; 2017). Pero aún predominan los estudios que comparan modelos, tradiciones o situaciones entre dos o tres países, pero no a nivel global e internacional. De aquí surge la necesidad de hacer un análisis de la trayectoria y del desarrollo de la pedagogía social a lo largo de la historia y de sus diversos posicionamientos en diferentes países, para desarrollar una serie de indicadores que permitan construir una mirada actualizada, global e integrada de la misma.

Frente a esta realidad nos preguntamos:

“Is there a crosscultural and transdisciplinary (theoretical or methodological) organizational core to social pedagogy or, on the contrary, is it necessary to define

as many social pedagogies as there are cultural and disciplinary development contexts?" (Úcar, 2013a:2)

Para desarrollar esta investigación desde una perspectiva comparada, se ha analizado tres miradas claves para entender a la pedagogía social: la académica, la formativa y la profesional. Cada una de estas tres visiones conforma una fase de la investigación:

- FASE 1. A partir de la revisión del de la pedagogía social, se elaboran unas dimensiones/ indicadores de comparación que permitan definir un núcleo teórico, transdisciplinar e internacional de la pedagogía social.
- FASE 2. Perspectiva académica. Las dimensiones definidas en la fase anterior son consensuadas y validadas por varios expertos académicos de diferentes países a través del método Delphi.
- FASE 3. Perspectiva formativa. Se realiza un análisis descriptivo sobre la oferta formativa actual en pedagogía social en las diferentes universidades del mundo, para analizar si esta formación recoge las dimensiones más importantes de la pedagogía social validadas por los expertos académicos.
- FASE 4. Perspectiva profesional. Se realiza un análisis que recoge la visión que tienen los

profesionales de la pedagogía social de diferentes países sobre su acción socioeducativa a través de entrevistas semiestructuradas.

- FASE 5. Triangulación de contenidos y resultados. Fase de contraste y triangulación de las fases anteriores para analizar si existe una concordancia entre la visión que tienen los expertos académicos, la visión que tienen los profesionales y el contenido que se da en la formación de pedagogía social en la educación superior. Los resultados de la triangulación de las visiones, contenidos y resultados, permite describir una panorámica internacional sobre la situación de la pedagogía social y a su vez, un replanteamiento de las bases teóricas.

Esta investigación pretende generar conocimiento nuevo en el ámbito de la pedagogía social, analizando una situación de este campo teórico práctico. Un campo que está creciendo en todo el mundo y sobre el que existen muy pocos trabajos comparativos.

Los principales resultados de la investigación confirman que es posible definir un núcleo teórico, transdisciplinar y común a nivel internacional sobre la pedagogía social y, asimismo, describir las características propias de cada contexto.

RESEÑA DE LIBROS

HORIZONTES PARA LOS EDUCADORES. LAS PROFESIONES EDUCATIVAS Y LA PROMOCIÓN DE LA PLENITUD HUMANA

Ibáñez-Martín, J.A. (2017). Madrid: Dykinson. 279 pp. ISBN: 978-84-9148-163-8

Horizontes para los educadores, última obra de Ibáñez-Martín y que podemos considerar todo un legado pedagógico, es un alegato de la importancia de la verdad y de la necesidad del compromiso existencial vinculado a su descubrimiento, ya que el principal problema de la educación actual es de índole cultural, esto es, el olvido de la discusión sobre los límites de lo que consideramos una vida digna, examinada y lograda. “La antinomia entre la verdad y la libertad es la de mayor importancia en la cultura de nuestros días” (p. 104).

La obra, junto al prólogo, la introducción y un clarificador índice onomástico final, está dividida en cuatro partes que incluyen diecisiete capítulos. En la primera parte, destinada a las bases del quehacer educativo, a lo largo de cinco capítulos, se perfilan sus fundamentos antropológicos y éticos, se contextualizan los procesos educativos actuales y se argumenta la necesidad de búsqueda de la excelencia, así como se delinea la conveniencia de una pedagogía del deseo vinculada a la dignidad humana. Desde la reflexión sobre los objetivos más profundos de la tarea de educar, considerando los nuevos escenarios sociales caracterizados por la denominada globalización, el autor nos invita a la búsqueda de vías fértiles para la reconciliación de la sabiduría con los procesos educativos.

No deja de ser arriesgada la profesión educativa, ya que ha de dar luz a los otros acerca de lo que convierte la vida en digna de ser vivida. Bajo

el epígrafe de “Fanales para la tarea educativa” se desarrolla la segunda parte del libro, en cinco capítulos. Conforme al pensamiento del autor, ya desplegado en una dilatada obra, en estos capítulos podemos apreciar la capital importancia conferida al cultivo de la prudencia, tratando de superar las limitaciones acechantes de la concesión a lo “políticamente correcto”, rememorando, entre otros ínclitos autores, a Popper (pp. 126-27), para quien el secreto de la excelencia intelectual es el espíritu crítico, la independencia intelectual. Lo políticamente correcto es enemigo de la libertad. La propagación de la idea de la imposibilidad de lograr verdad alguna, la disminución del estatus de verdad, es el terreno abonado sobre el que se erigen los “políticos fáusticos”, según los denomina el autor, aquellos que intentan imponer su propia noción de ser humano. A la defensa de las libertades ciudadanas se dedican no pocas reflexiones y páginas, donde se proporcionan fecundos argumentos sobre el paso del *diktat* a los nuevos pactos educativos, sobre las exigencias actuales de las sociedades de la información para la reconfiguración de la ética y la deontología docente, así como sobre la libertad religiosa y su proyección en el sistema educativo.

Platón en *Las Leyes* convenía en restringir el concepto de educación para la formación de la ciudadanía, pero la universidad contemporánea extiende su quehacer a otros ámbitos. La empleabilidad, de hecho, se ha convertido en un indicador relevante para las autoridades académicas. En la tercera parte de la obra, que consta de cuatro capítulos, aborda el perfil del profesor universitario y las metas de la institución en las complejas sociedades de hoy, no exenta de una singular contribución a la conformación de la paz,

más allá de su consideración como mero medio para la empleabilidad. Resuena, de nuevo, el argumentario sobre el pensamiento crítico. Enseñar genuinamente es ayudar a formar el sentido crítico, guiar hacia la búsqueda de la plenitud, más allá del silencio y del convencionalismo, proclamado de muchos modos por Ibáñez-Martín, recurriendo metódicamente a esa “razón ampliada” (las evidencias que podemos alcanzar no dependen sólo de una razón técnica), ejemplarizando la insuficiencia de recetarios presumiblemente eficaces, puesto que, a la postre, invocando a George Gusdorf, nos recuerda nuestro autor: “Todo maestro, sea cual sea su especialidad, es antes que nada un maestro de humanidad”. Como dijera George Steiner, un Maestro válido debe, al final, estar solo.

En la cuarta y última parte de la obra, se desarrollan tres capítulos dedicados a los retratos de

tres autores relacionados con él: su maestro, Millán-Puelles; su colega y amigo, Eisner; y su primer discípulo, Esteve. Representativos de diferentes alturas biográficas del autor y un modo también de explorar su “razón ampliada”.

Frente a la fragmentación y a la ligereza de la vida postmoderna, Ibáñez-Martín rebusca, ha indagado a lo largo de su vida, en el legado de la filosofía griega, en señeras invenciones sociales de Occidente, en múltiples voces autorizadas de la cultura contemporánea y en el humanismo cristiano, para hallar argumentos persuasivos capaces de ahuyentar la amenaza de transformar la trama humana en un caleidoscopio carente de sentido.

Antonio Bernal Guerrero

Catedrático de la Universidad de Sevilla
abernal@us.es

EN PRISIÓN. REALIDADES E INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA Y DROGODEPENDENCIAS EN MUJERES

Fanny T. Añaños Bedriñana (dir). 2017. Madrid. Narcea Ediciones. 273 pp. ISBN: 978-84-277-2280-4

El texto que presentamos va dirigido a estudiantes y profesorado universitario, profesionales penitenciarios, profesionales de la educación y a la sociedad en general. Y aunque un libro puede ser fruto de diversas experiencias, éste nace como resultado del proceso de investigación llevado a cabo a partir del Proyecto financiado por la Dirección General de Investigación y Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica I+D+I, Ministerio de Ciencia e Innovación/Ministerio de Economía y la Competitividad, con referencia EDU2009-13408. Asimismo, este Proyecto es avalado por el Ministerio del Interior, Secretaría General de Instituciones Penitenciarias y la Generalitat de Cataluña, Departamento de Justicia, Dirección General de Régimen Penitenciario y Recursos.

El libro está coordinado por la Doctora Fanny Añaños, profesora de la Universidad de Granada, muy vinculada al trabajo con mujeres en exclusión y con una dilatada trayectoria de investigación en el ámbito penitenciario. Los autores y autoras de los distintos capítulos son profesorado universitario o profesionales de la Institución Penitenciaria, todos ellos con gran experiencia en investigación y con profundos conocimientos de la Institución Penitenciaria.

La estructura del libro se divide en cinco partes diferenciadas:

- En la primera, se abordan los rasgos fundamentales de las mujeres en prisión, definiendo los perfiles de adicción y los rasgos de consumo de las mujeres reclusas, los perfiles sociodemográficos de las mujeres que habitan las prisiones y el desarrollo de la salud física y mental de las mujeres internadas en las prisiones españolas.
- La segunda, estudia las trayectorias de las mujeres antes del ingreso a prisión y las realidades de su internamiento, intentando conocer la infancia y juventud de las mujeres presas, sus relaciones de pareja, las posibles violencias sufridas y sus consecuencias. Asimismo, se analiza qué ocurre en las familias cuando las mujeres entran en prisión.
- La tercera, reflexiona sobre los programas de reinserción destinados a mujeres y los procesos de reinserción de las mujeres en prisión, abordando los programas de tratamiento con mujeres drogodependientes, el trabajo del autoconcepto y las expectativas de las mujeres reclusas en las prisiones del Estado español.
- Epílogo y propuestas de acción; este capítulo trata de aportar conclusiones y propuestas de acción a partir de los procesos de investigación realizados; sin duda, esto supone una tarea compleja en la que se ha de tener en cuenta una gran diversidad de situaciones personales, colectivas, profesionales, familiares, ...
- Anexos, en el que se muestran los instrumentos utilizados para la investigación, a través de cuestionarios dirigidos a las mujeres presas y a los profesionales de la Institución Penitenciaria.

Y es que es necesario reflexionar sobre la vida de las mujeres en prisión, una institución creada por hombres para hombres y en la que las mujeres no encuentran su espacio, mucho menos cuando estas mujeres son madres; además, debemos pensar que uno de los componentes más imperativos que hoy debe asumir el concepto y el ejercicio de la ciudadanía y la convivencia es la superación de las desigualdades, entre ellas la de género. Por eso, tener en cuenta a las mujeres, aunque sea en un medio con grandes dificultades para el ejercicio de la libertad como es la cárcel, resulta irrenunciable y básico para dar contenido y sentido a los procesos educativos. Y aunque las Instituciones Penitenciarias vienen, desde hace unos años, considerando a las mujeres en la cárcel una población de especial atención treatmental, sin embargo, esta consideración no ha contribuido de manera general a la mejora de sus carencias

ni a la mejora de sus vidas en prisión, mucho más angustiadas si son habituales consumidoras de sustancias tóxicas.

Por último, señalar que nos encontramos ante un trabajo de investigación que aporta elementos de reflexión y propuestas de praxis que dotan de valor a las medidas socializadoras y educadoras que la legislación prevé para las Instituciones Penitenciarias.

Así que, desde aquí invitamos a la detenida lectura de este interesante libro que nos hará disfrutar y reflexionar sobre cuestiones de las que sabemos, de las que nos informan y, sin embargo, pocas veces pensamos en ellas. Este proceso de pensar, contribuirá, sin duda, a nuestro aprendizaje y a mejorar nuestros modos de vida.

Víctor M. Martín Solbes
Universidad de Málaga

LA UNESCO. EDUCACIÓN EN TODOS LOS SENTIDOS

Martínez Usurralde, M. J., Viana Orta, M. I. y Villarroel, C. B. (2015). Valencia: Tirant Humanidades. 180 pp. ISBN: 978-84-16349-49-4.

Esta obra, alejada de los tradicionales formatos académicos, nos acerca de manera afable a uno de los temas más áridos que debemos abordar actualmente desde el mundo educativo: los organismos internacionales, más concretamente la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

El prólogo, bellamente escrito por Francesc Pedró, nos revela un institución diferente a la que nos ofrecen los medios de comunicación y los libros convencionales, destacando su compromiso con la transformación de la realidad, apostando por “el verdadero potencial transformador de la educación en un contexto de desarrollo” (Martínez, Viana y Villarroel, 2015:17).

En el primer capítulo destinado a comprender los orígenes, objetivos, estructura y funcionamiento de la UNESCO, las autoras nos dan a conocer, a través de un metafórico viaje, las cuestiones fundamentales necesarias para comprender esta compleja organización. Destaca el apartado destinado a profundizar en conceptos clave necesarios para entender las políticas internacionales puestas en marcha. Desde su fundación hasta la actualidad dos conceptos servirán para “dirigir sus

pasos: democratización de la educación y educación permanente” (p. 56). Es imprescindible su penúltimo apartado donde –partiendo del trabajo realizado por María Jesús Martínez Usurralde, destacada experta en Educación Internacional– se expone la transformadora perspectiva de la UNESCO respecto a las estrechas relaciones entre educación y desarrollo.

Las autoras destinan el capítulo segundo a reflexionar en torno a la educación como derecho humano, estableciendo lazos entre ésta y la necesidad de las personas de salvaguardar su dignidad. Para ello, plantean que las necesidades básicas han de estar cubiertas; realizando un análisis de las diferentes propuestas formuladas desde los años cuarenta hasta la actualidad. En este momento se entiende la educación como derecho humano y como promotora de otros derechos fundamentales, siendo “(...) considerada la herramienta por excelencia que contribuya a que niños, niñas, hombre y mujeres salgan de la pobreza” (p.80). Otorgan la importancia merecida a la contribución de las ONG,s y los movimientos sociales a la hora de hacer efectivo el derecho a la educación, lo cual engrandece la obra. Y apelan a la comunidad internacional para que mediante una cooperación basada en el diálogo, el respeto, el aprendizaje y el enriquecimiento mutuo, hacer posible una educación de calidad para todos y todas.

Es imprescindible señalar la presencia a lo largo de todo el trabajo de la perspectiva de género, la cual se constata por una especial atención a la

educación de niñas y mujeres y por las principales fuentes utilizadas. Destacan en este sentido los estudios realizados por diversas autoras de relevancia internacional como Rosa Torres (1999), Katarina Tomasevki (2004), Silvia Schmelkes (2011) y Martha Nussbaum (2012).

A través del denso capítulo tres, nos sumergen en la política de la UNESCO; una política que básicamente persigue crear un mundo más humano y democrático (p. 118) y nos invitan a conocer sus políticas más concretas. Comprenderlas supone adentrarse en una compleja estructura que abarca misión, estrategias, instrumentos normativos, programa, marcos sectoriales y temas. Todos estos aspectos se describen de manera pedagógica que bajo la metáfora edilicia, facilitan la comprensión de este complejo organismo internacional.

A la hora de abordar los temas, éstos son organizados en cuatros grandes sectores. Respecto al primer sector destaca la relevancia otorgada a la formación profesional. El segundo ofrece la

oportunidad de reflexionar sobre la relevancia de la educación inclusiva. El relevante tercer sector se centra en la política y planificación; siendo de gran utilidad los recursos electrónicos, así como los modelos de simulación en educación. Y el último, descrito con gran amplitud, se destina a la Educación para el Desarrollo Sostenible que incluye la formación de una ciudadanía global, “concedora de sus derechos y dispuesta a aplicarlos y a reivindicar por cauces democráticos su ausencia injustificada” (p. 155).

Concluye la obra con los irremplazables aportes de la UNESCO que avalan la afirmación con la las autoras finalizan: “Si la UNESCO no existiera habría que inventarla” (p. 169).

Este libro constituye una contribución de enorme valor y utilidad para todo el profesorado y el alumnado comprometido con hacer realidad el derecho a la educación no sólo en el lugar donde habitan sino en cualquier parte de planeta, para todo ser humano.

María Inmaculada González Pérez
Universidad de La Laguna

FAMILIAS Y MENORES. RETOS Y PROPUESTAS PEDAGÓGICAS.

Cánovas Leonhardt, P. y Sahuquillo Mateo, P. M.^a (Coord.). 2014, Valencia, Tirant Humanidades, 660 pp. ISBN 978-84-16062-61-4.

Buenaventura Delgado en “La historia de la infancia” (1998) destacaba que “mirar atrás en el pasado para ver la historia de la infancia equivale a levantar la tapa de la caja de Pandora, no para dejar libres los males que han afligido a lo largo de los siglos a la infancia, sino para poder conocerlos y evitarlos.”

La vulnerabilidad de la infancia a lo largo de los siglos, ha generado que cuantiosas generaciones de niños y niñas vivan en entornos hostiles, sean expuestos a agresiones de todo tipo, a conductas aberrantes incluso a explotaciones degradantes. En cambio, las conquistas históricas, fruto de luchas, empeños y la valentía de personas concretas, han obtenido como resultado que la *Convención de los Derechos del Niño*, sea el primer instrumento internacional jurídicamente vinculante que se ocupa concreta y exclusivamente de los derechos de la infancia.

La Convención reconoce el derecho de la familia a proporcionar una orientación adecuada al menor, subraya la idea de la evolución de las facultades del menor y, le reconoce a éste/a el derecho a expresar su propia opinión y a ser escuchado/a en los procedimientos judiciales o administrativos que le afecten.

Desde la perspectiva pedagógica, para entender la realidad de un menor no se puede olvidar su contexto histórico. La obra “Familias y menores. Retos y propuestas pedagógicas” supone una valiente iniciativa por parte de las autoras, de abrir esa caja de Pandora con el objetivo de ofrecer un manual de referencia para la formación en el ámbito de la Pedagogía Familiar. Es decir, este libro nos sitúa ante los problemas con los que se encuentra la familia y trata de orientar en las distintas teorías, prácticas y métodos que reclama cada situación.

Las autoras ofrecen lo que promete el título, y lo hacen desde una perspectiva humanista y desde propuestas pedagógicas basadas en una visión positiva y preventiva de la intervención socio-educativa. La obra se estructura en diecinueve capítulos recogidos en cinco bloques temáticos desde los que se expone, desde una “mirada poliédrica”, la educación como el origen del futuro desarrollo del menor y de la familia.

El primer bloque hace referencia a la familia como la principal responsable en el proceso de transición entre ser menor y adulto, detalla las diferentes teorías de la familia, realiza un breve recorrido sobre el marco jurídico internacional destacando el protagonismo del menor como sujeto de sus propias necesidades y derechos.

El segundo bloque desarrolla los estilos educativos parentales y la educación familiar.

El tercer bloque plantea estrategias de intervención socio-educativa en el trabajo con familias

y menores desde la orientación, mediación y terapia familiar.

El cuarto bloque describe los SEAFI's, el acogimiento y la adopción, y los PEF como algunos recursos especializados en el trabajo con familias y menores.

Y el quinto, y último bloque, expone algunos de los interrogantes que en la actualidad se plantean en relación con el menor y su familia como, por ejemplo, la violencia filio-parental, la mujer como víctima propiciatoria de la violencia filial, el fenómeno de la trata infantil, la participación de las familias en los centros educativos, la familia y discapacidad, problema de adicciones y, por último, la corresponsabilidad familiar.

Como elemento central que acompaña la lectura de la obra, destaca la idea señalada por Cyrulnik (2009) de que “una infancia infeliz no determina la vida”. Las autoras abordan la adquisición de recursos internos que desarrollan en la

persona la confianza y la alegría para vertebrar su propia historia desde el poder de la resiliencia, es decir, desde la capacidad que emerge de las interacciones sociales, nutrientes afectivos, cognitivos, relacionales y éticos que el ser humano recibe de su entorno.

Sin lugar a dudas, nos encontramos ante una obra producida desde la ética y el compromiso profesional. El respeto a la dignidad personal, la defensa de los valores de la ética civil y la promoción de los derechos humanos, proceder conforme al principio de justicia, de beneficencia, de imparcialidad, de confidencialidad y de veracidad, demuestran una gran competencia por parte de las autoras al tratar tan compleja realidad.

Es de agradecer la producción de esta generosa obra para el aprendizaje de quienes sentimos que a todos y todas, nos corresponde conseguir que el bienestar de los menores y sus familias se materialice y deje de ser un sueño.

Dra. Belén Zayas Latorre
Universitat de València

DIDÁCTICA DE LA PARTICIPACIÓN

Ventosa Pérez, Víctor J. (2016). Madrid: Narcea.
154 pp. ISBN 978-84-277-2152-4 /
ebook 978-84-277-2153-1 Edições SESC
Sao Paulo.2016 (edición en portugués)

Empezar señalando que el afianzamiento de una sociedad cada vez más justa y democrática pasa por la condición necesaria, aunque no suficiente, del establecimiento de cauces y dinámicas de participación, puede resultar obvio.

A la hora de definir las condiciones básicas que ha de reunir una sociedad democrática, existe un cierto consenso en señalar, al menos, tres principios fundamentales: el sufragio universal, la separación de poderes y la triple libertad de expresión, información y movimiento. Pero todos sabemos también que, a la hora de llevar estos principios a la práctica, las sociedades nominal y formalmente democráticas evidencian muchas limitaciones, derivadas en buena parte del frecuente olvido de un cuarto pilar, condición y garantía para el funcionamiento de los tres anteriores. Este cuarto pilar, al que Víctor Ventosa dedica las 154 páginas de su trabajo, es la capacidad y ejercicio de la participación por parte de la ciudadanía.

Aunque el tema de la participación ha sido tratado por muchos autores y desde diferentes campos y perspectivas, su importancia nos permite señalar que nunca suficientemente. En un ilustre, aunque incompleto, listado de autores donde se encuentran Sánchez Horcajo, Feito, San

Fabián, Fernández Enguita, Beltrán Ll., San Martín A., Sánchez Alonso, Luengo o Equipo Claves, siempre formará parte por derecho propio el de Víctor Ventosa.

En esta obra se encara sistemáticamente el estudio de la participación, mostrando cómo esta tiene una dimensión no solo social y política, sino también, y antes de nada, educativa, sin la cual será muy difícil hacerla posible y eficaz. Desde esta perspectiva, Víctor Ventosa reivindica la necesidad de una *Didáctica de la participación* y establece las bases de la misma a partir de la animación sociocultural, una disciplina socioeducativa en permanente crisis de identidad, debido fundamentalmente, a la secular indefinición de su objeto. Un problema para el que el autor aporta una respuesta fundamentada tras muchos años de investigación comparada, a la búsqueda de ese “mínimo común denominador” que ha de tener la animación sociocultural por encima de sus múltiples y heterogéneas prácticas y definiciones, si quiere reivindicarse como disciplina y profesión. De este modo, la aportación más importante e innovadora de esta obra está precisamente en la consideración de la Animación Sociocultural como una Didáctica de la participación. Con ello, Ventosa intenta responder a dos de los problemas más importantes que han mantenido en jaque a la Animación Sociocultural desde su nacimiento a mediados del siglo pasado: delimitar el objeto de la misma –“enseñar y aprender a participar”– y ubicar epistemológicamente a la Animación Sociocultural –como una Didáctica Especial– frente a otros

posicionamientos que la sitúan como una práctica o, más exactamente, como una praxis social.

Para cumplir el objetivo, el libro está dividido en dos partes: una primera dedicada a la fundamentación conceptual, teórica y didáctica de la participación, y una segunda parte centrada en ofrecer una metodología y una serie de recursos didácticos para su aprendizaje.

La primera parte de la obra arranca con un primer capítulo referencial y clarificador, destinado a ofrecer un mapa conceptual de la participación desde un enfoque sociopedagógico, a través del que no sólo consigue delimitar y diferenciar con claridad ámbitos y modalidades de intervención socioeducativos fronterizos y casi siempre solapados (educación popular, educación social, ocio y tiempo libre, educación no formal), sino que además establece relaciones iluminadoras entre ellos.

El segundo capítulo se dedica a realizar una interesante revisión y actualización teórica de la animación sociocultural a la luz de las corrientes del pensamiento actual, que permite presentar esta disciplina como una didáctica de la participación y no tanto como una praxis o metodología social, bastante generalizada en los autores de esta disciplina. Para ello, Víctor Ventosa parte de una crítica al enfoque imperante en este ámbito –el Paradigma Sociocrítico– y propone un enfoque alternativo basado en la *cultura de la conversación* frente a la del conflicto, en el reconocimiento de la *primacia de la emoción en el acceso a la razón y en una moral*

basada en la confianza recíproca frente a las éticas imperativas, universales y abstractas.

Una vez establecido el marco conceptual y teórico de esta novedosa propuesta, el autor dedica un tercer capítulo a establecer los fundamentos para el desarrollo de una didáctica de la participación a partir de las aportaciones de investigaciones actuales de ámbitos como el de la psicopedagogía, la sociopedagogía, la biología o las neurociencias.

La segunda parte se inicia con un capítulo orientado a la descripción de algunos modelos de formación, ejemplos de aplicación de la metodología activa como base del aprendizaje participativo, para pasar seguidamente a centrarse en el perfil y tipología de los agentes que impulsan la participación.

El final del libro, más que clausurar o concluir el tema, lo abre al futuro con una inédita y prometedora modalidad de intervención socioeducativa tan novedosa que el propio autor la tiene que definir creando un neologismo: *la neuroanimación*. Un último capítulo que, en realidad, es una primicia de un nuevo libro del autor sobre Neuroanimación recientemente aparecido en la editorial CCS y del que seguro que otros colegas no tardarán en hablar.

Dionisio de Castro Cardoso
Facultad de Educación. Usal
Salamanca, junio del 2017

