

36

TERCERA ÉPOCA
JULIO-DICIEMBRE 2020

IPS

Pedagogía Social

REVISTA INTERUNIVERSITARIA

MONOGRÁFICO

Educación para una Cultura de la Sostenibilidad: eco-ciudadanía, políticas públicas y participación social

PEDAGOGÍA SOCIAL

REVISTA INTERUNIVERSITARIA

TERCERA ÉPOCA
(JULIO-DICIEMBRE 2020)



© 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: 56%

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:

SCOPUS. 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

Google Scholar Metrics

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)

Dña. Barbara Mariana Gutierrez (USAL, España)

Dra. Alicia Murciano Hueso (USAL, España)

Editores asociados

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

Prof. Dr. Xavier Ucar Martínez
(Universitat Autònoma de Barcelona)

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 Luís 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
(Universidade do Porto, Portugal)

Prof. 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 Szilagyí
(Universitatea Creştină Partium din Oradea, Rumanía)

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

SUMARIO

Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria
Nº 36. Julio / July / Julho - Diciembre / December / Dezembro 2020

EDITORIAL

Xavier ÚCAR 9

Presentación

Pablo Ángel Meira Cartea & Marília Andrade Torales..... 13

Monográfico

- La educación ambiental en los límites, o la necesidad cívica y pedagógica de respuestas a una civilización que colapsa
José Antonio Caride & Pablo Ángel Meira Cartea..... 21
- A educação ambiental na agenda das políticas públicas brasileiras: uma análise a partir do conceito de ciclo de políticas
Solange Reiguel Vieira, Josmaria Lopes de Moraes & Marília Andrade Torales Campos 35
- Educação ambiental local e global: políticas públicas e participação social em Fernando de Noronha
Vivian Battaini & Marcos Sorrentino..... 49
- Climántica*: un proyecto pedagógico-social y de educación ambiental en la lucha contra el cambio climático
Francisco Sóñora Luna & Antonio García-Vinuesa..... 63
- Públicos invisibles, espacios educativos improbables: el proyecto “descarboniza! Que non é pouco...” Como educación para el cambio climático
Lucía Iglesias Da Cunha, Miguel Pardellas Santiago & Rita Gradaílle Pernas 81

Investigaciones

- Percepción de los educadores sociales sobre el ocio digital educativo para la inclusión de los jóvenes en dificultad social
Margarita Vasco González, Rosa Goig Martínez & Marta García Pérez 97

Estudio exploratorio sobre la percepción del profesorado acerca de la participación de las madres en los centros escolares de Educación Infantil y Primaria Lara Fernández-Freire Álvarez, Raquel-Amaya Martínez-González & Beatriz Rodríguez-Ruiz.....	111
Estereotipos de género en la infancia Eva María González Barea & Yolanda Rodríguez Marín.....	125
Direito a uma segunda oportunidade: lições aprendidas da experiência de quem abandonou e regressou à escola Filipe Martins, Alexandra Carneiro, Luísa Campos, Luísa Mota Ribeiro, Mariana Negrão, Isabel Baptista & Raquel Matos	139
Ocio juvenil y consumo de alcohol: respuestas socioeducativas a partir de un programa de medidas alternativas en la ciudad de Palencia Sonia Ortega Gaité, Judith Quintano Nieto & Sergio Llanos Martín	155
Informaciones	
Reseña de libros.....	169

EDITORIAL

LA PEDAGOGÍA SOCIAL EN TIEMPOS DIFÍCILES

Xavier ÚCAR

Dpt. Teorías de la Educación y Pedagogía Social
Universidad Autónoma de Barcelona

¿Y qué otra cosa es la socialización sino una de las máscaras bajo las cuales se oculta la vida práctica en una época embrujada por el trabajo y la dominación? (Sloterdijk, 2013, p. 438)

Cada vez hay más personas que comprenden que ya nadie va a hacer por ellos lo que no consigan ellos por sí mismos (Sloterdijk, 2018, p. 62)

Cuando más necesitamos un proyecto común, una idea planetaria de hacia dónde dirigirnos, más parecen divergir las ideas y los comportamientos de la gran mayoría de los líderes de las grandes corporaciones empresariales y de los países del mundo. Más parecen orientarse hacia el mantenimiento en el poder de sí mismos y sus ámbitos de influencia, desoyendo los avisos, cada vez más urgentes y evidentes, de buena parte del mundo científico y de sectores crecientes de los grupos sociales. Se supone, que ellos, los políticos y los directores de las grandes corporaciones, serían los responsables de guiarnos hacia un futuro viable y, en la medida de lo posible, venturoso. Sin embargo, ni las políticas ni las economías ni las educaciones parecen ser capaces de realizar, ni a corto ni a medio plazo, propuestas consensuadas, valientes, atrevidas e ilusionantes, que nos lleven

a trabajar hoy por ese mundo posible del que tanto hablan algunos científicos sociales y que tan difícil resulta de vislumbrar.

La pobreza intelectual, la estrechez de miras y la falta de empatía social y ambiental de buena parte de los líderes mundiales del primer cuarto del siglo XXI, no son sino el tejido resultante de los hilos múltiples y diversos con los que hemos ido tejiendo, a lo largo de los dos últimos siglos, una Modernidad que parece cada vez más asfixiada y a la que muchos dan por superada. Los totalitarismos del pasado siglo, la perspectiva analítica dominante, la deriva social hacia el individualismo, la ubicuidad de los planteamientos neoliberales, la creciente desigualdad entre personas, comunidades y sociedades, la entrada del planeta en el Antropoceno y la conciencia de responsabilidad humana en los desastres naturales que acontecen y en el denominado cambio climático, parecen no ser razones suficientes para empezar a impulsar cambios sociales y ambientales a nivel mundial.

Hoy lo social y lo global son tejidos deshilachados en los que hay quienes que se afanan por crear tramas económicas despersonalizadas que, sin importar los efectos negativos que puedan generar en grupos, comunidades y sociedades, buscan beneficiar en exclusiva a una muy reducida parte de la humanidad. Tan solo a los que habitan en la llamada sociedad del “*invernadero*” o del “*palacio de cristal*” (Sloterdijk, 2018), un espacio

interior del mundo del capital, que abarca demográficamente apenas un tercio de la humanidad actual [...] y, geográficamente, apenas un décimo de las superficies continentales (Sloterdijk, 2007, p. 234). Una sociedad en la que, buena parte de las élites y determinados grupos y países, pretenden vivir atrincherados en el confort y ajenos a las situaciones de necesidad, peligro, precariedad y pobreza existentes en el resto del mundo.

Si algo nos ha enseñado la historia, sin embargo, es que los seres humanos somos capaces de cambiar las cosas. Cada vez somos más conscientes de que, con nuestras acciones e inacciones, podemos producir mundos o, simplemente, destruirlos. Esto es algo que siempre ha sido evidente en el ámbito local, sobre todo desde una perspectiva individual y de clase, pero que hoy se ha extendido, por efecto de la globalización y la tecnología, a toda la tierra. Dadas las condiciones planetarias actuales y las tendencias que se apuntan, parece que nos orientamos más hacia la segunda posibilidad que hacia la primera.

La creencia, a veces cínicamente usada por la política (Sloterdijk, 2014a), de que la educación puede cambiar las cosas, podría estar en la base de la emergencia, en las dos últimas décadas, del interés por la pedagogía social en el mundo. La complejidad actual de la vida en las comunidades y sociedades, y la celeridad con la que se suceden los cambios vendría a imposibilitar, o al menos a obstaculizar, la eficacia real de una vía lenta como la de la escolarización formal que está, además, acotada a un espacio específico y singular. La versatilidad metodológica y la pluralidad de recursos en y con los que puede actuar la pedagogía social le permitirían, supuestamente, superar o minimizar aquel obstáculo. Aunque, quizás habría que recordar que también la pedagogía social, en tanto que educación, actúa de manera lenta.

Defiendo que, aun teniendo una muy importante dimensión política, ni la educación ni la pedagogía son política. Y eso significa que sus objetivos, sus esferas de acción e incluso sus tiempos son diferentes (Úcar, 2018), lo que no significa, de ninguna manera, que no puedan o deban ser complementarias o correlativas. Quizás por eso Nohl sostenía que la política y la pedagogía eran como la inspiración y la expiración (Hämäläinen, 2003). La pedagogía social, por sí sola, difícilmente va a poder ser la solución a nada. Es evidente para nosotros, por otra parte, que tanto la pedagogía escolar como la pedagogía social tienen que formar parte, necesariamente, de las soluciones que las políticas han de proveer.

Ahora bien, a falta de unos marcos políticos claros de actuación, las preguntas que nos interpellan son: ¿Hacia qué “social” tiene que orientar

sus acciones la pedagogía social? ¿Los procesos y problemas derivados de la socialización tienen que seguir siendo la materia prima a partir de la que acompañar y ayudar a modelar o cultivar a las personas con las que trabajamos los pedagogos y los educadores sociales? Voy a plantear cinco reflexiones para empezar a llenar de contenido estas preguntas, que no tienen una respuesta ni rápida ni única ni homogénea ni fácil:

- Creo que hay que empezar por desautorizar a Rousseau en lo que se refiere a su concepción de lo social (Honnet, 2011; Sloterdijk, 2014b) en relación con la educación. Lo social es un constituyente fundamental de la naturaleza humana que está inscrito, de manera indeleble, en lo que significa ser humano: lo social es también y antes que nada, naturaleza. Pero lo social no es algo dado para siempre, sino que va evolucionando en paralelo con la evolución de los seres humanos. Los condicionamientos simbólicos que hemos dado en llamar socialización (Sloterdijk, 2014b) van cambiando para adaptarse a las nuevas formas de ser social que vamos experimentando. Unos condicionamientos que son prodigados hoy, de manera continua y cambiante, por una multiplicidad muy diversa de agentes a todo lo largo de la vida de las personas. Ser social hoy es algo más que formar parte de la comunidad de nacimiento y participar en la vida sociopolítica de una sociedad nacional. Es también algo más que seguir las trayectorias de vida que nuestras familias o nuestros Estados quieren establecer para nosotros. En contra de como tradicionalmente lo hemos interpretado, lo social no es estigma ni riesgo ni déficit ni vulnerabilidad. Lo social se refiere hoy a la complejidad actual de la vida en común en una multiplicidad de entornos que, entre muchos otros, son, al menos, políticos, socioculturales, digitales, éticos, ambientales y, en definitiva, ecológicos. Y todo eso independientemente de si las personas sufren o no situaciones problemáticas, de riesgo, déficit o necesidad, derivadas de vivir en dichos contextos.
- Lo social no es algo diferente de lo individual, sino que una y otra dimensión se hallan estrecha e indisolublemente unidas en lo que significa ser humano. La perspectiva analítica dominante en los dos últimos siglos (Sloterdijk, 2016) nos ha llevado a establecer categorías cerradas e independientes para favorecer los análisis, obviando las interconexiones, solapamientos e interrelaciones entre los fenómenos. Unas interconexiones sin las cuales puede resultar imposible, a

menudo, obtener una perspectiva completa y ajustada de dichos fenómenos. En el marco de la complejidad actual, lo social no se opone a lo individual, sino que son dos perspectivas absolutamente entrelazadas en lo que significa ser humano. Es por eso que Beck & Beck-Gernsheim (2003) apuntan que la nueva socialización es paradójica puesto que prepara y forma a las personas para desenvolverse en unas sociedades cada vez más individualizadas. Me parece que esto es algo que ya está contribuyendo, en combinación con otros procesos, a introducir algunos cambios en las topografías sociopolíticas de los Estados nacionales modernos. Sloterdijk (Sloterdijk & Heinrichs, 2004) nos recuerda que, aunque nos parezca que siempre han estado ahí, dichos Estados tan solo tienen una existencia de 200 años; el equivalente a 8 ó 10 generaciones. Siendo optimista se podría decir que las voces de los individuos suenan cada vez de manera más fuerte y clara. Que las personas quieren decidir por ellas mismas en todo aquello que les concierne. Y, también, por último, que solamente van a querer formar parte de cualquier tipo de agrupación (asociación, partido, organización, etc.) cuando eso no signifique tener que renunciar a la propia manera de enfocar y hacer las cosas. Está por ver hacia qué tipos de dinámicas y reorganizaciones políticas nos van a llevar esas voces en los próximos años.

- Más allá de cualquier consideración epistemológica o conceptual, sobre aquello que pueda ser o significar lo social, hay algo evidente y es que las personas necesitamos a otras personas para poder ser y para poder vivir. Que tenemos la necesidad ontológica de estar o de compartir con los demás aun a riesgo de sufrir o salir perjudicados. Kant caracterizó esta última idea como la *insociable sociabilidad de los hombres* (Kant, 1994, p. 9) al apuntar que el impulso de vivir en sociedad tenía que lidiar constantemente con una hostilidad permanente que amenazaba con romper esa sociedad. Saber que estas tendencias conviven con mayor o menor armonía en todos nosotros nos ha de llevar a enfatizar aquella que apuesta por la unión. Esa es, probablemente, la idea que subyace a todos los discursos e investigaciones que, de manera creciente en estos últimos años, abogan por lo común. Espósito (2007) apunta que lo común empieza donde termina lo propio. Como he señalado en otro lugar (Úcar, 2020), a diferencia de lo social, que es un concepto descriptivo, el de lo común es

normativo y, en ese sentido, se puede constituir tanto en un objetivo como en una metodología aptos para el trabajo socioeducativo. Una pedagogía social que pretende construir el futuro tiene que ser, necesariamente en el presente, una pedagogía de lo común.

- Ya hemos señalado que, en nuestras circunstancias actuales, tenemos que pensar lo social, y específicamente la pedagogía social, desde una perspectiva ecológica. Eso significa, antes que nada, educar para el respeto y cuidado de todos y de todo porque todos y todo están, de una manera u otra, conectados. Son precisamente todas esas *conexiones ocultas* (Capra, 2003) las que sustentan nuestras vidas en la tierra y las que nos permiten poder ser. Latour (2019) dice que no hay organismos de un lado y medio ambiente del otro, sino que lo que existe es una superposición de condicionamientos mutuos que recompone todas las acciones. Se podría decir que el otro y lo otro son, de alguna manera, yo, puesto que mi supervivencia y mi bienestar dependen del de aquello y aquellos que me rodean. Planteado en estos términos no deja de parecer otra cosa que una simple declaración retórica. Hay que apuntar, no obstante, que son las acciones socioeducativas, y los valores que se vehiculan a través de ellas, las que pueden conseguir, a través de la vía lenta que hemos definido, que aquella idea vaya aterrizando en las mentes y en las acciones de las personas. Se trata de abogar desde la pedagogía social por avanzar hacia todo aquello que nos lleve a generar respuestas homogéneas, consensuadas y de futuro en relación con la vida en el planeta. Todo esto enmarcado, en todos los casos, en unas políticas globales ya que, como señala Sloterdijk, *extender el estado social a la dimensión transnacional describe el horizonte de una nueva política social seria* (2010, pos. 15105).
- A largo de la historia de la filosofía ha habido varios autores que han formulado diferentes imperativos. Sloterdijk los ha recogido todos en una publicación reciente (2020) y ha formulado, a su vez, el que correspondería a estos tiempos difíciles a los que nos estamos refiriendo. Un imperativo es una norma que un determinado filósofo considera que debería ser obligatoria y de aplicación universal. La primera fue el denominado *imperativo categórico* de Kant, a finales del siglo XVIII. Decía así: compórtate de modo que la máxima de tu acción pueda valer siempre como principio de una legislación universal. Quería responder con ella a la *insociable sociabilidad* de las

personas a la que nos hemos referido en un punto anterior. Medio siglo después fue Marx quien modernizó este imperativo refiriéndolo a la miseria masiva en la que subsistían las clases trabajadoras en Europa. Es obligación absoluta de cualquier ser humano -afirmaba, en la que ha sido considerada su tesis revolucionaria- abolir todas las condiciones en las que el ser humano sea un ser pobre, necesitado, despreciado o abandonado. En la década de los 70 del pasado siglo Hans Jonas, dando respuesta a preocupaciones relacionadas con lo que hoy llamamos cambio climático, reformula el imperativo categórico de Kant con el nombre de *imperativo ecológico*. Este nuevo imperativo reza así: *Obra de tal modo que los efectos de tu acción sean compatibles con la permanencia de una vida humana auténtica en la Tierra* (2014, pos. 772). El nuevo imperativo, reformulado y afinado una vez más por Sloterdijk, a partir de su teoría sobre la

co-inmunidad y los sistemas de inmunidad humanos, dice así: *obra de tal modo que por las consecuencias de tu acción se fomente, o al menos no se impida, el surgimiento de un sistema global de solidaridad. Obra de tal modo que la praxis usual hasta ahora del saqueo y de la externalización pueda ser sustituida por un "ethos" de protección global. Obra de tal modo que por las consecuencias de tus acciones no surjan más pérdidas de tiempo en el cambio inexcusable en interés de todos.* (Sloterdijk, 2020, pos. 4460). Me parece que, más allá de lo que digan o dejen de decir las políticas, estos imperativos marcan claramente líneas de intervención que pueden ayudarnos a construir unas relaciones socioeducativas congruentes con los tiempos difíciles en los que habitamos.

Xavier Úcar
Editor Asociado de PSRI

Bibliografía referenciada

- Beck, U. & Beck-Gernsheim, E. (2003). *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Barcelona: Paidós.
- Capra, F. (2003). *Las conexiones ocultas. Implicaciones sociales, medioambientales, económicas y biológicas de una nueva visión del mundo*. Madrid: Anagrama.
- Esposito, R. (2007). *Communitas: origen y destino de la comunidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Hämäläinen, J. (2003). "Developing social pedagogy as an academic discipline In A. Gustavsson; H. Hermansson, and J. Hämäläinen, (Eds.) *Perspectives and theory in social pedagogy*. (pp. 133-154). Goteborg: Bokförlaget Daidalos A.B.
- Honneth, A. (2011). *La sociedad del desprecio*. Madrid: Trotta.
- Jonas, H. (2014). *El principio de responsabilidad. Ensayo de una ética para la civilización tecnológica*. Edición digital. Barcelona: Herder.
- Kant, I. (1994). *Ideas para una historia universal en clave cosmopolita y otros escritos sobre filosofía de la historia*. Madrid: Tecnos.
- Latour, B. (2019). *Dónde aterrizar. Cómo orientarse en política*. Barcelona: Penguin Random House Grupo Editorial España. Edición de Kindle.
- Sloterdijk, P. & Heinrichs, H.J. (2004). *El sol y la muerte*. Madrid: Siruela.
- Sloterdijk, P. (2007). *En el mundo interior del capital. Para una teoría filosófica de la globalización*. Madrid: Siruela.
- Sloterdijk, P. (2010). *Ira y tiempo. Ensayo psicopolítico*. Madrid: Siruela.
- Sloterdijk, P. (2013). *Has de cambiar tu vida. Sobre antropotécnica*. Valencia: Pre-Textos.
- Sloterdijk, P. (2014a). *Crítica de la razón cínica*. Madrid: Siruela.
- Sloterdijk, P. (2014b). *Los hijos terribles de la edad moderna. Sobre el experimento genealógico de la modernidad*. Epub. Titivillus
- Sloterdijk, P. (2016). *Experimentos con uno mismo. Una conversación con Carlos Oliveira*. Valencia: Pre-Textos.
- Sloterdijk, P. (2018). *¿Qué sucedió en el siglo XX?* Madrid: Siruela.
- Sloterdijk, P. (2020). *La herencia del Dios perdido*. Madrid: Siruela.
- Úcar, X. (2018). La pedagogía social frente a las desigualdades y vulnerabilidades en la sociedad. *Zona Próxima*, 29, 52-69.
- Úcar, X. (2020). Social Pedagogy and socio-educational work with young people, pp. 13-32. En X. Úcar; P. Soler-Maso & A. Planas-Llado (Edts.). *Working with Young people. A Social pedagogy perspective from Europe and Latin America*. New York: Oxford University Press.

PRESENTACIÓN

EDUCACIÓN PARA UNA CULTURA DE LA SOSTENIBILIDAD: ECO-CIUDADANÍA, POLÍTICAS PÚBLICAS Y PARTICIPACIÓN SOCIAL

La Educación Ambiental (en adelante, EA) comenzó a tomar cuerpo como ámbito relativamente autónomo a finales de los años sesenta del siglo pasado. Afirmamos que es relativamente autónomo dado que su trayectoria está marcada por tensiones constantes entre el campo educativo y el campo ambiental o, en un sentido más pragmático, entre las políticas educativas y las políticas ambientales.

¿Por qué surge a finales de los años sesenta? Es en ese momento cuando la humanidad “descubre” la existencia de límites planetarios para la extensión de la civilización humana, que se había acelerado desde la Revolución Industrial. La publicación en 1972 de *Los Límites del Crecimiento* (Meadows, Meadows, Randers y Behrens, 1972) o de *Una sola Tierra* (Ward y Dubois, 1972), entre otros ensayos, introduce en la arena pública la posibilidad de que el éxito civilizatorio del proyecto moderno estuviera amenazado por la degradación de la biosfera como espacio vital para nuestra especie. Por una parte, se toma conciencia de una aparente obviedad: vivimos en un planeta finito y aislado en el cosmos, un hábitat del que eco-dependemos y en el que muchos recursos clave para el desarrollo humano son limitados (combustibles fósiles, minerales, alimentos y superficie potencialmente productiva para generarlos, etc.). Por otra, también se comienza a ponderar la capacidad, también finita, de la biosfera para absorber los impactos que genera nuestro metabolismo

social y económico sin menoscabar su capacidad para soportar una civilización en expansión. En ese momento comenzamos a percibir que estábamos en una nueva era geológica, el Antropoceno, una era determinada por la extraordinaria capacidad de nuestra especie para alterar sistemáticamente las condiciones de la vida en la Tierra.

Los acuerdos de la Conferencia de Estocolmo celebrada en 1972 consagraron la aparición en la política global de la cuestión ambiental y, con ella, de la necesidad de institucionalizar la EA como un instrumento, entre otros, para moldear nuevas relaciones con la biosfera. Una respuesta educativa que permitiese socializar a la humanidad en patrones culturales que incorporasen la conciencia de los límites y la llevasen a actuar en consecuencia. No es fácil valorar en qué grado se han alcanzado estos objetivos, no tanto por los méritos o deméritos de las respuestas educativas a la crisis ambiental, sino porque dichas respuestas y sus resultados no pueden desvincularse de cómo se han ido concretando los propósitos de la agenda ambiental enunciada hace ahora medio siglo.

Visto el panorama actual, con varios límites de la biosfera claramente transgredidos, desde el clima hasta la pérdida de diversidad biológica, pasando por la contaminación de prácticamente todos los niveles ecosistémicos y orgánicos, cualquier apelación al éxito, siquiera parcial, de aquel proyecto regenerador peca, como poco, de ingenuidad. La insostenibilidad es, ahora, la mejor

definición de la coyuntura humana. No es responsabilidad de la EA, pero la EA también tiene responsabilidades en la génesis de esta situación. Al menos la EA tal y como se ha ido proyectando desde las instituciones internacionales –principalmente desde esa extraña pareja que componen la UNESCO y el PNUMA– y desde una comunidad difusa de centros y periferias académicas y profesionales que han asumido, muchas veces de forma acrítica, su trayectoria. Un itinerario que nos ha llevado desde las aspiraciones transformadoras de los primeros años setenta del siglo pasado –“La Educación Ambiental debería servir como un catalizador o un común denominador en la renovación de la educación contemporánea” (UNESCO, 1978: 20)–, hasta el insólito compromiso con el capitalismo neoliberal que se disimula tras el paradigma del desarrollo sostenible, incorporado ahora como eje de la agenda de los Objetivos para el Desarrollo Sostenible. El desarrollo sostenible, ese concepto que ahora pretende orientar la agenda de la política global y de las respuestas educativas a la crisis ambiental, se construyó en los laboratorios del Banco Mundial en los años ochenta. Sus premisas fueron definidas en 1981 por Alden W. Clausen, director del Banco Mundial: “Primera, que si nuestro objetivo es el desarrollo sostenible, nuestra perspectiva debe ser global. Segunda, que el desarrollo humano debe permitir un crecimiento económico continuo, especialmente en el Tercer Mundo, para que sea sostenible; y tercera, que el desarrollo sostenible requiere una atención vigorosa a la gestión de recursos y al medio ambiente” (Clausen, 1981: 2, cursiva nuestra).

La sinceridad descarnada con la que se vincula crecimiento y desarrollo obedece, posiblemente, a que en ese momento inicial aún no se habían afinado los márgenes de lo que puede ser un discurso políticamente correcto sobre la sostenibilidad. Esta contradicción de fondo se camuflaría de forma más eficaz en el Informe Brundtland –*Nuestro futuro común* (CMMAD, 1987)–, que sirvió, entre otras cosas, para desvincular el discurso del desarrollo sostenible de su génesis en el mismo Banco Mundial. La Cumbre de Río, en 1992, instituyó el desarrollo sostenible como el paradigma aceptado y, en apariencia, equilibrado para afrontar la crisis ambiental. Eso sí, sin cuestionar la hegemonía del capitalismo neoliberal que Ronald Reagan y Margaret Thatcher habían impuesto en la agenda política internacional en los años setenta y ochenta del siglo pasado. Es difícil que alguien pueda discordar de la definición canónica de desarrollo sostenible que ofrece el mismo Informe Brundtland, un desarrollo “que satisfaga las necesidades del presente sin comprometer

la capacidad de las futuras generaciones para satisfacer las propias”, pero en el mismo informe se aclara inmediatamente a continuación que, si bien “el concepto de desarrollo duradero implica límites”, estos no son “límites absolutos, sino limitaciones que imponen a los recursos del medio ambiente el estado actual de la tecnología y de la organización social y la capacidad de la biosfera de absorber los efectos de las actividades humanas. Pero tanto la tecnología como la organización social pueden ser ordenadas y mejoradas de manera que abran el camino a una nueva era de crecimiento económico”. Es decir, que la humanidad debe confiar en la alianza entre la economía y el sistema científico-tecnológico para expandir los límites de la biosfera y desacoplar el crecimiento, siempre necesario, y la degradación ecológica.

Desde 1992, la EA ha tenido que lidiar con una contradicción cada vez más perturbadora. Por una parte, asumir un enfoque transformador y emancipador, que aspire a construir un doble equilibrio: entre nuestra especie y la biosfera y entre las distintas sociedades humanas, para garantizar un reparto equitativo y justo de los recursos y las cargas ambientales. Por otra, una práctica *aggiornada* al capitalismo global –esencialmente al dogma del crecimiento como premisa del desarrollo y del bienestar–, aceptando que es posible conciliar la expansión del capitalismo global de mercado con la sostenibilidad ambiental y social.

El último marco estratégico en la trayectoria de las respuestas educativas a la crisis socio-ambiental pretende definirse en los ODS de la ONU. Pero, nuevamente, su concepción planea la misma contradicción estructural para la EA. La meta 7 del objetivo 4, sobre *Educación de Calidad*, aspira a asegurar para 2030 “que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible”. De forma complementaria, en el objetivo 13, de *Acción por el Clima* se establece como meta “mejorar la educación, la sensibilización y la capacidad humana e institucional respecto de la mitigación del cambio climático, la adaptación a él, la reducción de sus efectos y la alerta temprana”, tomando como referencia alcanzar los objetivos de reducción de emisiones y elevación de la temperatura media establecidos en el Acuerdo de París de 2015; es decir, no superar a finales del siglo XXI en 1,5 o 2,0 grados la media de temperatura pre-industrial. El problema

de fondo es, otra vez, que estas metas entrar en conflicto frontal con otras de la misma agenda. Por ejemplo, la meta 1 del objetivo 8, sobre *Trabajo decente y crecimiento económico*, establece la premisa de “mantener el crecimiento económico *per capita* de conformidad con las circunstancias nacionales y, en particular, un crecimiento del producto interno bruto de al menos el 7% anual en los países menos adelantados”. Es decir, se trata de salvaguardar una de las reglas de oro del capitalismo: el crecimiento sostenido como premisa de todo, incluso del bienestar y la sostenibilidad.

Las cuestiones que surgen ante esta propuesta estratégica son cruciales para la EA: ¿es posible imaginar un planeta capaz de sostener ambiental y socialmente que la economía -y, por lo tanto, las demandas de espacio, alimentos, materiales y energía, y los outputs contaminantes- de países como India, China, Nigeria, Brasil, Pakistán, Sudáfrica, Indonesia, etc., crezca a un ritmo que supondría, como poco, duplicar el PIB mundial en 2030? ¿Es factible un crecimiento semejante con el objetivo de limitar en 1,5 grados el incremento de la temperatura media a finales de siglo? Esta contradicción de fondo en los ODS es reconocida hasta por instituciones tan poco sospechosas de radicalismo anticapitalista como el Club de Roma: “Pero en ninguna parte de la Agenda 2030 se admite que si la consecución de los objetivos sociales y económicos (1 al 11) se basara en estrategias de crecimiento convencionales, implicaría que es prácticamente imposible, aunque sea sólo de forma parcial, reducir la velocidad del calentamiento global, detener la sobrepesca en los océanos o la degradación de la tierra, por no hablar de la pérdida de biodiversidad” (Von Weizsäcker y Wijkman, 2019: 100).

Este es el escenario al que la EA ha de ubicarse. La pírrica evolución de las políticas de respuesta a la crisis climática pone en evidencia la dificultad para responder a la crisis socio-ambiental de forma eficaz, justa y solidaria con quienes padecen y padecerán sus consecuencias. La EA está en una encrucijada, aunque posiblemente nunca dejó de estarlo en su medio siglo de historia. El colapso ambiental de nuestra civilización ha pasado de ser una amenaza que en los años setenta del siglo pasado se visualizaba como un horizonte que era preciso eludir, a ser hoy una realidad cuyas evidencias se contrastan de forma cada vez más sólida desde las ciencias de la biosfera. Educar para una cultura de la sostenibilidad requiere considerar esta coyuntura. La construcción de una educación para la eco-ciudadanía, que enfrente la realidad de una humanidad que rebasa sus límites biofísicos, debe considerar, como prioridad, la necesidad de transformar los modos de

producción y consumo que están en la génesis de la crisis. Este enfoque cívico y político debe contemplar desde la transformación de los estilos de vida personales y comunitarios, a la reformulación de las políticas sociales y económicas globales, estableciendo conexiones significativas, complejas y de doble sentido entre las escalas micro y macro. Supone, en suma, cuestionar el dogma que vincula crecimiento (económico) y bienestar, así como los marcos ideológico, ético y político de matriz neoliberal que lo han legitimado y convertido en hegemónico.

Para esta labor será necesario configurar una nueva cultura de la sostenibilidad centrada en el redescubrimiento de nuestra naturaleza eco-dependiente e inter-dependiente y en la asunción de responsabilidades en la transición hacia nuevas formas de relación con la biosfera y entre nosotros y nosotras. En esta tarea, la dimensión pedagógico-social de la Educación Ambiental cobra un sentido pleno. Todos los espacios vitales y todas las relaciones sociales, desde la escala personal a la colectiva, pueden y deben ser objeto de la acción educativo-ambiental. La gravedad de la situación y la necesidad de minimizar los impactos y el sufrimiento humano que está ocasionando la alteración sistémica de la biosfera así lo requieren. La sostenibilidad es un nuevo imperativo pedagógico, cívico y moral de la humanidad; sin su cumplimiento difícilmente se podrán salvaguardar otros imperativos relacionados con la libertad, la equidad y la justicia. Como ya advertíamos hace dos décadas, sobre la dimensión pedagógico-social de la EA, “en estas coordenadas, ha de tenerse en cuenta que toda EA, incluso en las versiones que la asimilan con una educación ecológica o sobre la crisis ecológica, es una respuesta que se construye socialmente; esto es, en clave moral, cultural, ideológica, fenomenológica, etc. A lo que se añade el hecho de que, por su propia congruencia conceptual y en el marco de un enfoque crítico, es una práctica dirigida a transformar las relaciones humanas con la biosfera, pero exigiendo sobre todo cambios en las relaciones de las personas entre sí; por tanto, aunque se postula un ‘cambio ambiental’, este no puede ser entendido si no es, antes o al tiempo, un ‘cambio social’” (Caride y Meira, 2001: 234).

Es ante este enorme y transcendental desafío educativo y social que este monográfico cobra sentido y al que pretende ser una modesta contribución. El primer artículo, de los Profesores Pablo Ángel Meira Cartea y José Antonio Caride Gómez, de la Universidad de Santiago de Compostela, titulado *La Educación Ambiental en los límites, o la necesidad cívica y pedagógica de respuestas a una civilización que colapsa*, profundiza

en la fase actual de la crisis ambiental y en sus derivaciones generales para la Educación Ambiental en clave social, pedagógica y política. En su enfoque se considera la crisis abierta por la pandemia del COVID 19 como una experiencia primordial de nuestra eco-dependencia y vulnerabilidad ante fenómenos íntimamente relacionados con una biosfera cada vez más alterada por la actividad humana. Esta coyuntura recuerda una paradoja esencial para la EA: el deterioro estructural de la biosfera, con el cambio climático como expresión principal, es el resultado del “éxito” civilizador del proyecto globalizador de la Modernidad avanzada. La emergencia vital actual debería situar a la EA en el centro de las políticas educativas en sentido amplio, permeando y condicionando todo proyecto pedagógico que aspire a minimizar, con criterios de justicia social y sustentabilidad ambiental, el sufrimiento generado por una biosfera degradada por la acción humana.

El segundo artículo, titulado *La Educación Ambiental en la agenda de las políticas públicas brasileñas: un análisis desde el concepto de ciclo político*, ha sido escrito por las profesoras Solange Reiguel Vieira y Marília Andrade Torales Campos, de la Universidade Federal do Paraná, y por la profesora Josmaria Lopes de Moraes, de la Universidade Tecnológica Federal do Paraná. En él se realiza una revisión analítica de la agenda política de la Educación Ambiental en Brasil desde 1970 hasta la actualidad. El caso brasileño es especialmente relevante dado el protagonismo que el movimiento cívico de la EA ha tenido en este país y su proyección a nivel internacional desde la celebración de la Cumbre de Río de Janeiro y el Foro Global de ONGs, en 1992. Las autoras repasan la progresiva institucionalización de una política pública de EA, basada en su articulación transversal con las políticas educativa y ambiental a nivel federal y de cada estado. Un proceso de empoderamiento y articulación institucional del campo que, sin embargo, se ha revertido en los últimos años.

Sin salir del escenario brasileño, el tercer artículo, titulado *Educación Ambiental local y global: políticas públicas y participación social en Fernando de Noronha*, ha sido escrito por la profesora Vivian Battaini y el profesor Marcos Sorrentino, de la Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz de la Universidade de São Paulo. En él cambia la escala en la definición y aplicación de una política pública de EA, analizando una experiencia comunitaria de investigación-acción para la construcción democrática y cívica de esta política con la finalidad de responder colectivamente a las necesidades sociales y ambientales identificadas y priorizadas por la población de un territorio insular.

El cuarto artículo del monográfico, *Climántica: un proyecto pedagógico-social y de Educación Ambiental en la lucha contra el cambio climático*, presentado por Francisco Söhnora Luna y Antonio García Vinuesa, de la Universidade de Santiago de Compostela, presenta y evalúa un programa educativo iniciado en 2007. Este programa ha sido concebido para dar respuesta a la emergencia climática desde el sistema educativo, asumiendo como parte de sus principios de acción un enfoque pedagógico-social que se proyecta en las comunidades educativas de los centros de educación secundaria participantes.

Públicos invisibles, espacios educativos improbables: el proyecto “Descarboniza que non é pouco...” como educación para el cambio climático, es el siguiente artículo de este monográfico. Ha sido escrito por Miguel Pardellas Santiago, Lucía Iglesias da Cunha y Rita Gradaille Pernas, también de la Universidade de Santiago de Compostela y también enmarcado en la exploración de respuestas educativas originales a la emergencia climática. En este caso se da cuenta de una experiencia de investigación-acción con personas mayores que se desarrolla en centros socio-culturales de los municipios de Santiago de Compostela (Galicia-España) y Donosti (Euskadi-España). Como remarca el título del artículo, esta experiencia explora metodologías socio-educativas para incorporar espacios y públicos usualmente poco atendidos en el campo de la Educación Ambiental. Su finalidad educativa es generar conciencia sobre la emergencia climática en colectivos sociales que no tienen una representación social de la misma y promover cambios que serán necesarios para afrontarla en las escalas personal, familiar y comunitaria.

El último artículo, *Educação e sustentabilidade: aprendizagens em uma horta urbana*, ha sido escrito por la profesora Isabel Cristina de Moura Carvalho, de la Universidade Federal de São Paulo (Brasil), la profesora Lilian Alves Schmitt y el profesor Marcos Villela Pereira, de la Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (Brasil). En este caso, la experiencia educativa vinculada a una huerta urbana sirve como espacio hermenéutico y ético para se generar aprendizajes significativos para una cultura de la sustentabilidad entendida en clave de una ética ecocéntrica y cívica orientada a la construcción de una ciudadanía ambiental.

Pablo Ángel Meira Cartea
Universidade de Santiago de Compostela

Marília Andrade Torales Campos
Universidade Federal do Paraná

Referencias

- Caride, J.A., y Meira, P.Á. (2001). *Educación Ambiental y desarrollo humano*. Barcelona: Ariel.
- CMMAD (1987). *Nuestro futuro común*. Madrid: Alianza Editorial.
- Meadows, D.H., Meadows, D.L., Randers, J., y Behrens, W.W. (1972). *Los límites del crecimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.
- UNESCO (1978). *Intergovernmental Conference on Environmental Education. Tbilisi. Final Report*. París: UNESCO.
- Von Weizsäcker, E., y Wijkman, A. (2019). *Come on! Capitalismo, cortoplacismo, población y destrucción del planeta*. Barcelona: Planeta.
- Ward, B., y Dubois, R.J. (1972). *Una sola Tierra*. México: Fondo de Cultura Económica.

MONOGRÁFICO

**EDUCACIÓN PARA UNA CULTURA
DE LA SOSTENIBILIDAD:
ECO-CIUDADANÍA, POLÍTICAS
PÚBLICAS Y PARTICIPACIÓN SOCIAL**

**LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN LOS LÍMITES,
O LA NECESIDAD CÍVICA Y PEDAGÓGICA
DE RESPUESTAS A UNA CIVILIZACIÓN QUE COLAPSA**
**ENVIRONMENTAL EDUCATION AT THE LIMITS, OR THE CIVIC AND
PEDAGOGICAL NEED FOR RESPONSES TO A CIVILIZATION THAT COLLAPSES**
**A EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM OS LIMITES, OU A NECESSIDADE CÍVICA
E PEDAGÓGICA DE RESPOSTAS A UMA CIVILIZAÇÃO QUE COLAPSA**

José Antonio CARIDE & Pablo Ángel MEIRA CARTEA
Universidad de Santiago de Compostela

Fecha de recepción: 08.VI.2020
Fecha de revisión: 09.VI.2019
Fecha de aceptación: 29.VI.2020

PALABRAS CLAVE:

Educación Ambiental
Desarrollo Sostenible
Cambio climático
Pedagogía Social

RESUMEN: La Educación Ambiental está en una encrucijada: la que determina la emergencia climática como evidencia más urgente, pero no la única, de que la civilización humana está impactando contra los límites biofísicos del planeta, incrementando el sufrimiento y amenazando su propia existencia. Cabe preguntarse si la Agenda 2030 y sus Objetivos de Desarrollo Sostenible serán capaces de cambiar esta trayectoria y modificar la relación directa que continúa estableciéndose entre crecimiento, bienestar social y sostenibilidad ambiental.

El estado de alarma y excepción mundial generado por el COVID-19 ha irrumpido en este escenario mostrando la fragilidad estructural del capitalismo global de mercado, al menos en dos circunstancias: de un lado, la que revela su incapacidad para salvaguardar la vida humana; de otro, la que recuerda cruelmente que los seres humanos somos, como todas las especies que habitan la Tierra, inevitablemente ecodependientes.

En esta coyuntura nos preguntamos qué Educación Ambiental es necesaria, deseable y posible, tomando conciencia de que nada -ni biológica ni socialmente- nos protege del colapso. Sin caer en el desasosiego, reivindicando su naturaleza política, pedagógica y social, pondremos énfasis en sus contribuciones cotidianas a una globalización alternativa. La aspiración, hoy como ayer, no reside en adjetivar una educación sino en transformar todas las educaciones y no solo aquellas que se refieren al "cuidado del ambiente".

Este trabajo se inscribe en el marco del Proyecto RESCLIMA-2 titulado "Educación para el cambio climático en Educación Secundaria: investigación aplicada sobre representaciones y estrategias pedagógicas en la transición ecológica" (RTI2018-094074-B-I00). Financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (Agencia Estatal de Investigación) en la convocatoria 2018 del Programa Estatal de I+D+i orientada a los retos de la sociedad.

CONTACTO CON LOS AUTORES

JOSÉ ANTONIO CARIDE. E-mail: joseantonio.caride@usc.es

<p>KEY WORDS: Environmental Education Sustainable Development Climate change Social Pedagogy</p>	<p>ABSTRACT: Environmental Education is at a crossroads: the one that determines the climatic emergency as the most urgent evidence, but not the only one, that human civilization is impacting against the biophysical limits of the planet, increasing suffering and threatening its own existence. It is worth asking whether the 2030 Agenda and its Sustainable Development Goals will be able to change this trajectory and modify the direct relationship that continues to be established between growth, social well-being and environmental sustainability.</p> <p>The worldwide state of alarm and exception generated by COVID-19 has broken into this scenario, showing the structural fragility of global market capitalism, in at least two circumstances: on the one hand, the one that reveals its inability to safeguard human life; on the other, the one that cruelly remembers that human beings are, like all the species that inhabit the Earth, inevitably eco-dependent.</p> <p>At this juncture we ask ourselves what Environmental Education is necessary, desirable and possible, realizing that nothing – neither biologically nor socially – protects us from collapse. Without falling into unease, vindicating its political, pedagogical and social nature, we will emphasize its daily contributions to an alternative globalization. The aspiration, today as yesterday, does not reside in adjectivizing an education but in transforming all educations and not only those that refer to “caring for the environment”.</p>
<p>PALAVRAS CHAVE: Educação Ambiental Desenvolvimento Sustentável Mudanças Climáticas Pedagogia Social</p>	<p>RESUMO: A educação ambiental está em uma encruzilhada: a que determina a emergência climática como a evidência mais urgente, não a única, de que a civilização humana está impactando contra os limites biofísicos do planeta, acrescentando o sofrimento e ameaçando sua própria existência. Vale perguntar se a Agenda 2030 e seus Objetivos de Desenvolvimento Sustentável poderão mudar essa trajetória e modificar a relação direta que continua sendo estabelecida entre crescimento, bem-estar social e sustentabilidade ambiental.</p> <p>O estado mundial de alarme e exceção gerado pelo COVID-19 entrou nesse cenário, mostrando a fragilidade estrutural do capitalismo de mercado global, em pelo menos duas circunstâncias: por um lado, a que revela sua incapacidade para proteger a vida humana; por outro, aquele que lembra cruelmente de que os seres humanos são, como todas as espécies que habitam a Terra, inevitavelmente ecodependentes.</p> <p>Em este momento, nos perguntamos que Educação Ambiental é necessária, desejável e possível, percebendo que nada –nem biológica nem socialmente– nos protege do colapso. Sem cair na inquietação, reivindicando sua natureza política, pedagógica e social, enfatizaremos suas contribuições para uma globalização alternativa. A aspiração, hoje como ontem, não reside na adjetivação de uma educação, mas sim na transformação de todas as educações e não apenas daquelas que se referem a “cuidar do meio ambiente”.</p>

1. Introducción

La crisis socio-ambiental, diagnosticada como un desajuste sistémico entre los vínculos que establecen los seres humanos con la biosfera, ha entrado en una fase decisiva, yendo del desasosiego al sobrepasamiento, de la incertidumbre al colapso. En ella, la civilización se enfrenta a un choque traumático con los límites del Planeta, que se manifiesta –al menos– en una doble perspectiva: de un lado, en la dificultad para disponer de los recursos suficientes para una vida digna de todos sus habitantes en el marco de los estilos de vida impuestos por el capitalismo; de otro, en la incapacidad de la Biosfera para absorber los impactos del metabolismo socioeconómico, en los modos de producir y consumir, sin que se alteren sus equilibrios básicos. En este escenario, la Educación Ambiental (EA) debe redefinir su rol político, pedagógico y social.

Sin embargo, lejos de invitarnos a hacerlo, todo indica que el paradigma del que hemos dado en llamar “desarrollo sostenible” impone sus principios en las declaraciones políticas internacionales, encarnado ahora en la Agenda 2030 de

los “Objetivos del Desarrollo Sostenible” (ODS), apostando por una educación –se dice que de calidad y promotora de aprendizajes a lo largo de la vida– que no cuestiona el mito del crecimiento como premisa del desarrollo humano. Por si fuese poco, el post-ecologismo se ha fragmentado en movimientos que van desde la aceptación de que debemos prepararnos “educativamente” para un cataclismo inevitable, hasta los que asumen la existencia de márgenes para el cambio, siempre y cuando se cuestionen los dogmas del progreso históricamente construido.

En este caso, la EA se considera que es una herramienta cultural con capacidad para imaginar y promover patrones socioeconómicos alternativos, que den respuesta a las necesidades de las personas y no a los intereses de los mercados. En el artículo se reflexionará sobre las implicaciones cívicas, pedagógicas y sociales de este cambio de rumbo, poniendo énfasis en las alternativas que podrán hacerlo posible mirando a un futuro más justo y equitativo para el conjunto de la Humanidad, buscando una efectiva convergencia entre los derechos de la ciudadanía y la vida en toda su diversidad.

Hasta aquí hemos reproducido, literalmente, la síntesis que redactamos hace menos de un año, anticipando el contenido de lo que proyectábamos como texto y contexto de nuestra contribución a este monográfico. En apenas tres meses casi nada es como ayer, ni en los deseos ni en las realidades. Los primeros han quedado paralizados por un estado de alarma o calamidad impensable –aunque no improbable, como recuerdan las Constituciones vigentes en prácticamente todos los países del mundo– cuando nos deseábamos lo mejor iniciándose los años veinte del siglo XXI. Las segundas se han vaciado, abocándonos a un presente-futuro cargado de más temores e incertidumbres. Sin que las verdades incómodas que acosan al Planeta se hayan mitigado (cambio climático, pobreza y desigualdades extremas, guerras y conflictos armados, la incesante violación de los derechos humanos, etc.), la trágica transparencia de un virus ha situado a la humanidad ante otra verdad inquietante (Souza Santos, 2020): todo lo que es, o parecía, sólido se desvanece en el aire, por contagio. En el fondo, aunque ahora se asocia a los nombres de un virus, es una muestra más del mundo desbocado, líquido, frágil, vulnerable y cada vez más insostenible en el que nos hemos instalado desde hace décadas. La pandemia del COVID-19 agranda las pesadumbres de la tristeza ecológica preexistente (Rivas, 2019): de un lado, el dolor por todo lo que se pierde; de otro, la angustia que viene dada por la duda racional y emocional sobre un porvenir que sea ambiental y socialmente habitable. En este escenario: ¿Qué Educación Ambiental es necesaria, deseable y posible?

Manuel Rivas tomaba nota de las advertencias que Servigne, Stevens y Chappelle (2018) hicieron sobre la situación crítica en la que se encuentra el Planeta, hasta el punto de imaginar su final tal y como lo conocemos. No ocultan la posibilidad de un colapso total, sobre el que ya aventuran algunas hipótesis (Servigne y Stevens, 2015: 16): “las consecuencias de los cambios ambientales globales que se creían plausibles para la segunda mitad del siglo XXI se manifiestan hoy en términos muy concretos, a la luz de cifras cada vez más precisas y abrumadoras: el clima está acelerado, la biodiversidad se está derrumbando, la contaminación impregna todas partes y se vuelve persistente, la economía corre el riesgo de sufrir un paro cardíaco en cualquier momento, las tensiones sociales y geopolíticas están aumentando, etc.”. Años antes, Rockström *et al.* (2009: 1) advirtieron que “las presiones antropogénicas en el sistema de la Tierra han alcanzado una escala en la que ya no se puede excluir un *cambio ambiental global abrupto*” (cursiva nuestra), estimando que la humanidad ha transgredido, al menos, tres límites planetarios: el

climático, el de la biodiversidad y el del ciclo global del nitrógeno. Su interdependencia aumenta los riesgos de las transgresiones, llegando incluso a confirmar los peores pronósticos realizados en los inicios de la década de los setenta del pasado siglo (Meadows *et al.*, 1972; Ward y Dubois, 1972; Tamames, 1979): que la aceleración socio-económica iniciada al final de la II Guerra Mundial nos llevase, como civilización, a chocar con los límites biofísicos del planeta y su capacidad para soportar un crecimiento progresivo e infinito.

Pero ni unos, ni otros mencionan en sus obras a uno de los peores modos de enfermar –física y mentalmente– como sociedad, cuando su transmisión afectará a millones de personas sea cual sea el país en el que residan, la condición o el estatus que tengan. El impacto de un coronavirus como el COVID-19 no estaba en la agenda de la crítica ambientalista o ecologista, al menos no en un lugar relevante.

2. Aún en los límites, no es ni podrá ser el fin de la historia

Lo que la ficción cinematográfica ideara y resolviera toscamente (Emmerich, 2004) aludiendo al calentamiento global como desencadenante contraintuitivo de un repentino y catastrófico enfriamiento de la Tierra, tuvo su continuidad –no fue el único, y a partir de ahora abundarán– en Contagio, dirigida por Steven Soderbergh (2011), poniendo de relieve que todo es susceptible de (re)crearse en las industrias del ocio. El divertimento, siempre fugaz, al igual que sucede con la literatura o la filmografía bélica, no compromete ni responsabiliza a nadie más allá de asistir –incluso con placidez y cierto distanciamiento– a las vidas paralelas que en ellas se reflejan. Su drama nunca parece el nuestro, hasta que invade la cotidianidad que nos envuelve, cerca o lejos. La globalización, que para buena parte de la población mundial consistía en poco más que tener la oportunidad de estar permanentemente conectados, adquiere nuevos e insospechados significados. Se acabaron, si en algún momento existieron, las metáforas que expulsaron de su interior la condición humana, eludiendo sus límites y los del crecimiento, con todas las variantes que ha ido adoptando al paso del tiempo: progreso, desarrollo, bienestar, etc.

Un organismo muy simple, cuya aparición fue notificada por primera vez el 31 de diciembre de 2019 en Wuhan (China), que se propaga principalmente de persona a persona a través de las gotículas que salen despedidas de la nariz o la boca de quien esté infectado al toser, estornudar o hablar, ha puesto en jaque a un sistema extremadamente complejo como el que se encarna

actualmente en la civilización humana. En pocas semanas, casi todas las consistencias atribuidas al desarrollo económico, científico-tecnológico, institucional, sociopolítico... se observan a sí mismas desconcertadas. Como nunca antes, ni en las pestes literarias ni en las pandemias testimoniadas por las crónicas del pasado, miles de millones de personas inducidas por los medios de comunicación, las redes tecnológico-sociales y los responsables políticos, asumieron la gravedad de sus impactos y la urgencia de afrontar sus consecuencias para detener la expansión del virus, ya fuese para salvar vidas o la economía.

El bicho, como se le ha llamado coloquialmente, vuelve a poner sobre la mesa algunas cuestiones que, aun siendo anticipadas y analizadas reiteradamente por la ciencia y otros saberes, distan mucho de haber sido interiorizadas y aceptadas por el conjunto de la población, más allá de proclamas y acuerdos proambientales tan ambiciosos como, por lo que se constata, inútiles. Detengámonos, sin ir más lejos, en la Declaración de Río sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo, en la Agenda 21 o en la Carta de la Tierra, en cuyas recomendaciones, estrategias, etc. ya se mencionaba expresamente que la salud pública no puede desvincularse de la del Planeta y de la pérdida de biodiversidad. Como se afirma en un documento de la World Wide Found España (Suárez, Asunción, Rivera y otros, 2020: 4), “la destrucción y alteración de la naturaleza debido al creciente impacto humano sobre los ecosistemas y la vida salvaje, combinado con el cambio climático, debilita los ecosistemas naturales y facilita la propagación de patógenos, aumentando el riesgo de contacto y transmisión al ser humano con los consiguientes efectos negativos sobre nuestra salud”. La pérdida de hábitat, la creación de entornos artificiales, la manipulación y el comercio de animales salvajes... en síntesis, la destrucción de un Planeta cada vez más “saturado” de humanos y sus actividades explica la propagación de cualquier enfermedad que siendo propia de animales se comunique incidentalmente a las personas. El COVID-19 es otra forma, anunciada pero sorprendente, con la que la biosfera nos recuerda que estamos friccionando con sus límites y que, como todos los seres que la habitan, somos absolutamente contingentes. Un cuestionamiento objetivo de la impostura antropocéntrica.

La situación actual recupera uno de los anhelos más propiamente humanos, y al mismo tiempo que mejor define nuestra condición animal: la elusión del sufrimiento y la maximización del bienestar. Además, como argumenta Boaventura de Sousa Santos (2020: 45), lo hace sin que podamos engañarnos: “cualquier cuarentena es siempre

discriminatoria, más difícil para algunos grupos sociales que para otros”. En particular, para las mujeres, los cuidadores, los trabajadores precarizados, los vendedores ambulantes, las personas sin hogar o que viven en la calle, los refugiados, los inmigrantes y desplazados, los discapacitados, los presos, los ancianos... La cuarentena ante un listado que está lejos de ser exhaustivo no solo hace más visibles a estas personas, “también refuerza la injusticia, la discriminación, la exclusión social y el sufrimiento inmerecido que provocan. Resulta que tales asimetrías se vuelven más invisibles ante el pánico que se apodera de quienes no están acostumbrados a él” (Ibíd.: 59). Al dolor indebido se añade su injusta distribución social, como una clave más en los compromisos éticos y políticos, no solo pedagógicos, que la praxis de la EA debe adquirir ante la trasgresión de los límites planetarios, cuando no de colapso socio-ambiental. Para José Manuel Gutiérrez (2019: 99), la transformación ecosocial será construida educando y formando a “una ecociudadanía que permita, saliendo de su círculo de comodidad poner las bases socio-políticas de una nueva sociedad más justa y bien relacionada con la naturaleza”.

Sin duda, la crisis pandémica del COVID-19 explotó en toda su intensidad, concentrándose y expandiéndose por los mismos hilos que han tejido el mundo global actual. Lo expresó hace una década Welzer (2010: 315) al señalar que “el proceso de globalización también puede describirse de este modo: como un proceso de entropía social que se acelera, desintegra las culturas y al fin, cuando termina mal, solo deja tras de sí la indiferenciación de la voluntad de supervivencia”. La crisis sanitaria actual no es, exactamente, el colapso, sobre el que especulábamos originalmente en el título; de hecho, no sabemos realmente en qué tiempo verbal debe conjugarse el verbo colapsar: ¿estamos colapsando? ¿colapsaremos?, o, lo que resulta aún más contraintuitivo, ya hemos colapsado, pero carecemos de una perspectiva histórica que permita ser conscientes de ello. Lo decía con otras palabras Ken Rogoff, uno de los principales responsables en la gestión económica del Fondo Monetario Internacional, cuando en 2012 afirmaba que “los sistemas a menudo duran más de lo que piensas, pero eventualmente colapsan mucho más rápido de lo que imaginas” (cit. por Servigne y Stevens, 2015: 11). Su criterio de autoridad nos exime de explicaciones más profundas.

En todo caso, la excepcionalidad en la que nos ha sumergido el COVID-19 sí contiene algunos elementos de ese “posible colapso” que no pueden ni deben ignorarse; tampoco minimizarse, sea cual sea su evolución en los próximos meses y años. La educación, la política, la economía, etc.

como prácticas sociales directamente afectadas por la pandemia –sin olvidar sus impactos en la salud biológica y psicológica de las personas– no podrán sustraerse de las necesidades que emergen, para quedarse durante varios años o décadas, en los campos de la educación, la transición ecológica, los sistemas de producción/consumo o en el terreno de la convivencia. Ante desafíos como los que se abren, sin que pueda preverse de qué modo serán resueltos, “se trata de comprender que la realización, así como la reorganización de los itinerarios de vida, exigen la capacidad de afrontar los riesgos, las fases indefinidas, las mutaciones, las fluctuaciones, que no tienen nada que ver con la rigidez de los principios abstractos, ni con la consistencia de las prácticas estables, ni con la seguridad de los comportamientos acordados” (Dias de Carvalho, 2016: 13).

El prepotente “fin de la historia”, anunciado por Francis Fukuyama a mediados de la década de los ochenta del pasado siglo, podría tener ahora de forma objetiva y material opciones para llegar a algún final. No el que preveía el politólogo estadounidense de origen japonés, situando en las supuestas virtudes de la democracia neoliberal, en su alianza con los mercados, la última etapa en la evolución ideológica de la humanidad, confiando en el fin de las guerras y los conflictos sangrientos. En su opinión, ahora las personas podrán satisfacer sus necesidades a través de la actividad económica, sin arriesgar sus vidas con ello.

A pesar de sus intentos para contrarrestar las críticas que se formularon a sus tesis más discutidas (Fukuyama, 2015), todo indica que la “historia” puede “terminar”; también la de la especie humana, no tanto por haber llegado a un “modelo político-económico” definitivo, sino porque, paradójicamente, ese modelo es capaz de autodestruirse y, con ello, autodestruirnos. Acaso intuyendo esa posibilidad el mismo Fukuyama cerraba su ensayo declarando que “el fin de la historia será un momento muy triste. La lucha por el reconocimiento (...). Tal vez esta misma perspectiva de siglos de aburrimiento al final de la historia servirá para que la historia nuevamente se ponga en marcha” (Fukuyama, 1989: 18). Pues bien, no hemos necesitado que pasasen varios “siglos de aburrimiento” para que la historia se reactive. Ni para que, al hacerlo, dé por concluida una de sus etapas más controvertidas, cuyos orígenes se remontan a las expansiones demográficas y materiales asociadas a la Primera Revolución Industrial, a mediados del siglo XIX, para acelerarse definitiva y exponencialmente con la Segunda Revolución Industrial en los años cincuenta del siglo pasado.

3. El COVID-19, los riesgos globales y la Educación Ambiental

El mundo que teme infectarse por/con el coronavirus no es distinto, pero es otro; no es lo mismo ni es igual. Los vértices o, si se prefiere, las texturas en las que se asienta evidencian –como no lo habían hecho hasta ahora– que nadie es imbatible, que lo pequeño no siempre es hermoso, y que hasta los dispositivos considerados más solventes siguen precisando del cuestionado juego de ensayo y error. No deja de ser llamativo que la idea de normalidad (vieja y nueva), entendida como la cualidad o condición de “normal” se convierta en la alternativa hacia un futuro inmediato. Con dos palabras ausentes en el debate social –ya no digamos en las conversaciones cotidianas– hasta hace pocos días: transición y desescalada. De la transición en el Diccionario de la Academia de la Lengua Española, en su actualización de 2019, se ofrecen tres acepciones: “acción y efecto de pasar de un modo de ser o estar a otro distinto”, “paso más o menos rápido de una prueba, idea o materia a otra, en discursos o escritos”; “cambio repentino de tono y expresión”. La voz “desescalada” no figura en los Diccionarios.

No habrá mucho que objetar siempre que ambas expresiones –transición y desescalada– sirvan para entender, aunque sea coyunturalmente, por qué y para qué se emplean, clarificando cómo deberán llevarse a cabo los procesos que cada una de ellas implica. Máxime si, como podría suscribir Habermas (1987), con ellas se contribuye a desvelar el mundo de la vida como un correlato de los procesos de entendimiento, tanto en su significación cognitiva como en la práctico-moral. Recordemos que el filósofo alemán consideraba que debemos estar dispuestos a cualquier sacrificio con tal de conjurar el caos y sobreponernos a las contingencias. Daría algunas orientaciones en su propia obra, traducida al castellano como “tiempo de transiciones” (Habermas, 2004), cuestionando la globalización impuesta por la necesidad de construir una sociedad que haga realidad el pleno ejercicio de los derechos humanos, con un Estado que los preserve y refrende en su quehacer político. No será fácil cuando, como declaró en una entrevista concedida a Markus Scwering para el periódico alemán *Kölner Stadt-Anzeiger*, publicada el 3 de abril de 2020, del coronavirus “una cosa se puede decir: nunca habíamos sabido tanto de nuestra ignorancia ni sobre la presión de actuar en medio de la inseguridad”.

Algo cabe añadir, aunque sea en términos hipotéticos: el COVID-19, con todas las complejidades que encierra, es un exponente más –dramática y socialmente perceptible– del choque de

nuestro modelo de desarrollo con los límites de la Biosfera. Sin ella no tenemos ninguna garantía de perdurabilidad, ni como civilización ni como especie. Como se sabe, muchos de los viejos y nuevos y patógenos están causados por fenómenos estrechamente ligados a la degradación ambiental y a los riesgos inherentes a sistemas de producción y consumo ecológicamente insostenibles: incesante explotación de los recursos naturales, reducción de la biodiversidad y colapso de los ecosistemas (terrestres y marinos), fenómenos meteorológicos extremos, quema de combustibles fósiles, deforestación de los bosques tropicales, captura de animales salvajes para el consumo local y para comerciar a escala planetaria, etc. Como se ha expuesto en el último Informe Riesgos Globales 2020, elaborado por el World Economic Forum (2020), al que no cabe atribuirle ningún afán especialmente crítico con el sistema y sus poderes estables, por primera vez en los últimos diez años, los cinco principales riesgos planetarios en términos de probabilidad son todos ambientales:

- Incidentes climáticos extremos con daños importantes en propiedades e infraestructuras llegando, incluso, a ocasionar la pérdida de vidas humanas.
- Limitada incidencia, cuando no fracaso, en las políticas de afrontamiento, mitigación y/o adaptación al cambio climático por parte de gobiernos y empresas.
- Daños y desastres ambientales provocados por la intervención humana, en ocasiones derivados de agresiones ambientales, como derrames de carburantes y contaminación radiactiva.
- Pérdidas crecientes e importantes de biodiversidad, agotamiento y colapso de los ecosistemas (terrestre o marino), con consecuencias irreversibles para el medio ambiente.
- Incremento de grandes desastres naturales como terremotos, tsunamis, erupciones volcánicas y tormentas geomagnéticas.

Resulta llamativo que, aludiendo a las turbulencias geopolíticas existentes, dificultando o impidiendo alcanzar acuerdos que den respuesta a los desafíos globales, y también a los ataques cibernéticos a infraestructuras críticas (en sectores relacionados con la energía, la salud o el transporte), se apele a una “nueva normalidad” (World Economic Forum, 2020: 11 y 62), asumiendo que se trata de acontecimientos que se han instalado en la sociedad del nuevo milenio. Nada en el informe hacía presagiar que pocos meses después de su difusión, la lucha contra una pandemia se convertiría en la principal prioridad de más de 200 países, afectando a finales del mes de junio de 2020

a más de diez millones de personas, con más de 500.000 fallecidos.

La EA, a la que en situaciones como las que estamos viviendo se nombra poco o casi nada, desde sus orígenes –en los años centrales de siglo XX– ha insistido en que reconciliar la vida humana con los ecosistemas, manteniendo su equilibrio, es una condición sine qua non para cualquier desarrollo humano que se pretenda sostenible, justo y equitativo. Sin embargo, ni tan siquiera sus enfoques menos críticos y radicales, han llegado a generalizarse en las políticas educativas y ambientales. Hasta ahora, y todo indica que podrá continuar sucediendo en los próximos años, compatibilizar crecimiento y bienestar con medio ambiente ha mostrado las resistencias del modelo social y económico dominante a adoptar alternativas que además de cuestionar sus modos de producir y consumir sugieran que el binomio mercado-democracia no es el único factible. De ahí que la crisis ecológica no se explique únicamente por ignorar sus impactos en la vida de los pueblos y del Planeta, sino también por la pervivencia de dinámicas alentadas o exculpadas por los poderes públicos, las corporaciones económicas y los intereses geopolíticos que las amparan. Como señala Roca (2016: 136), “la cultura del crecimiento económico es históricamente muy reciente, pero se difundió con gran apoyo de instituciones internacionales y ha arraigado profundamente en las sociedades contemporáneas”. Mantener e, incluso, aumentar el ritmo de crecimiento “sostenible” a lo largo del tiempo continúa siendo la meta.

Una de las tragedias de la EA, desde finales de los años sesenta del pasado siglo, es que su proyecto pedagógico y social surge a la par que el neoliberalismo se impone como paradigma hegemónico para el desarrollo económico. Si la EA nació como la aspiración de catalizar “toda” la educación hacia un desarrollo humano consciente de los límites –el “ecodesarrollo”, como se definió en la Declaración de Cocoyoc en 1975–, su convivencia con la imposición del pensamiento único neoliberal acabará diluyendo sus objetivos en la levedad gaseosa de la Educación para el Desarrollo Sostenible.

Lo que se proyectó como una alternativa necesaria para un cambio civilizatorio, por lo que los organismos internacionales –fundamentalmente la UNESCO–, apostaron durante casi más de dos décadas sucumbiría ante respuestas educativas a la crisis socio-ambiental más propias de un bricolaje ambientalista: para transformar el ilusorio “hombre económico racional”, pieza clave del núcleo antropológico de la economía ortodoxa (Raworth, 2018), en el aún más ilusorio “hombre económico ambientalmente racional”. Parafraseando a la

misma Kate Raworth (2018: 44-46), la Educación para el Desarrollo Sostenible ha sido –y quizá aún lo es en el marco de los ODS– el huevo que el cuco del neoliberalismo puso en el nido de la EA para salvaguardar uno de sus dogmas más nocivos desde el punto de vista social y ecológico: que no hay desarrollo y bienestar sin crecimiento (de la producción, del consumo, del capital, de los beneficios, del PIB). El huevo se puso “oficialmente” en la Cumbre de las Naciones Unidas sobre Medio Ambiente y Desarrollo, celebrada en Río de Janeiro en 1992. Con ella comenzó una fractura que, en el campo de las respuestas educativas a la crisis socio-ambiental, todavía perdura: entre la EA y la Educación para el Desarrollo Sostenible.

En este escenario hay dos circunstancias que continúan obviándose: la eco-dependencia de la condición humana y el retorno al pasado, no como un mito sino como una realidad vieja y nueva en la historia de la Humanidad. Nos detendremos, brevemente, en ambas realidades.

La primera cuestión es que, a pesar de nuestra complejidad social y tecnológica, seguimos siendo animales y, como tales, inevitablemente eco-dependientes. Nuestra existencia como especie obedece al azar de la evolución y se concreta en base a las condiciones ecológicas del medio que nos acoge y dentro de la que mantenemos relaciones con otros seres vivos, pero también con elementos y procesos que no lo son. Ahora hemos descubierto que los virus no entran en la categoría de “seres vivos” al no cumplir algunas condiciones que permitirían catalogarlos como tales; lo que también demuestra que no acabamos de comprender que la ciencia es una “representación de la realidad” y no la realidad. Seres, elementos y procesos de los que dependemos en muchos sentidos, pero con los que mantenemos relaciones no siempre convergentes o saludables; lo que no deja de ser una señal más de nuestras dependencias, individuales y colectivas, con el medio que nos da y sostiene la vida. Desde el punto de vista biológico y ecológico, no somos ni más ni menos que este virus que ahora sentimos y experimentamos como una amenaza vital. ¿Incorporamos esta verdad fundamental, y a la vez incómoda, al currículum escolar y/o en otros procesos socio-educativos? ¿Forma parte la ecodependencia de las agendas educativas, desde las grandes finalidades de la educación a los contenidos que se trasponen en la praxis educativa? ¿Cambiará la educación sus prioridades, más allá de sustituir la presencialidad en las aulas por la virtualidad de las TICs?

La segunda cuestión recuerda que no hay ninguna ley de la Historia que garantice ad infinitum las sendas del progreso y la prosperidad; menos aún las que aventuran las leyes de un mercado

globalizado cuya expansión no contradiga ni los derechos humanos ni los ecológicos. Como tampoco hay nada que garantice que como especie nos mantendremos indefinidamente sobre la Tierra, hagamos lo que hagamos a favor de la sostenibilidad o de cualquier otra dinámica que salga al paso de los desequilibrios generados en la nueva era geológica que identificamos como el Antropoceno; un término que propuso el Premio Nobel de Química Paul Crutzen, en 2000, para referirse a una etapa caracterizada por el protagonismo que ha adquirido la humanidad en un cambio medioambiental focalizado por su capacidad para modificar los procesos geológicos a escala planetaria (Arias, 2018; Rull, 2018; Díaz-Fierros, 2019; Jarias, 2020).

La historia de la Humanidad es una sucesión de colapsos más o menos radicales y rápidos, de civilizaciones que desaparecieron o entraron en decadencia por múltiples factores internos y externos; con bastante frecuencia, provocados o agravados por el desconocimiento de sus límites ambientales regionales, o por entrar en fricción con otras comunidades que competían por el mismo espacio o por recursos relativamente escasos (Tainter, 1988; Diamond, 2005). La vida humana, que representa –como recuerda Sousa Santos (2020)– apenas el 0,01% de la vida en la Tierra, pero que en pocos años contabilizará a ocho mil millones de personas, está sometida a retos de magnitudes que parecen escapar al control de las gobernanzas, tengan un alcance nacional o supranacional: cambio climático, pobreza y hambre, migraciones, contaminación del agua y los océanos, pérdida de biodiversidad, concentración de la población en núcleos urbanos, pandemias, etc.

En estas condiciones, el tiempo –una variable casi siempre infravalorada en las respuestas educativas a la crisis ambiental– juega en contra. De hecho, aún es fácil leer en los documentos y declaraciones institucionales sobre EA, principalmente en las que emanan de las entidades supranacionales, que es prioritario educar a las nuevas generaciones en “nuevas formas” de relacionarse con el ambiente para no incurrir en los “errores” del pasado. Siendo un discurso ingenuamente paidocéntrico, reitera –con diferentes modulaciones– lo que viene manifestándose desde hace varias décadas sin que nada cambie. Stevenson, Nicholls y Whitehouse (2017: 67) reclaman romper con sus tópicos, ya que “no podemos prometer a los jóvenes una atmósfera estable en sus vidas”, para situar después una cuestión que remite directamente a la necesidad de educar en o para una biosfera definitivamente alterada por nuestros impactos: “entonces, ¿qué y cómo debemos enseñar? ¿Y cómo los estudiantes se

comprometerán y aprenderán a prepararse para este futuro incierto?”.

Ahora y siempre, concientizar sobre las realidades contingentes de nuestra especie y, más aún, sobre las que explican al mundo contemporáneo, continúa siendo uno de los grandes retos para la EA; y, sin exagerar, para la educación, en general. A esta dificultad se añade –o lleva implícita– la dificultad para entender y, consecuentemente, asumir que se debe actuar sin más demoras. No hay tiempo para revertir la situación. En el mejor de los casos podrán minimizar sus impactos más catastróficos para las sociedades humanas, derivando en una Biosfera cada vez más inhabitable para nuestra especie. La emergencia climática expresa, como pocos “fenómenos” ambientales, la naturaleza estructural de estos desajustes: no estamos ante un “problema” que podamos aislar y eliminar quirúrgicamente sin cuestionar quién somos y quién queremos ser como especie y como civilización.

La cuestión climática nos interpela globalmente. Su explicación e interpretación requiere lecturas holísticas y transdisciplinares. Las propuestas y respuestas que se activen, ecológica y socialmente, también deben serlo. Con frecuencia se argumenta que la resolución exitosa del deterioro de la capa de ozono, ejemplifica una gobernanza global exitosa de la que podemos tomar nota para combatir la crisis climática. Como señalan Oreskes y Conway (2018), apenas transcurrió una década entre que la ciencia “descubrió” la degradación del ozono estratosférico a causa de las emisiones humanas de clorofluorocarbonos y el consenso internacional del Protocolo de Montreal, en 1987, para eliminar progresivamente estos compuestos. Esta celeridad no se ha podido replicar y, de hecho, no puede hacerse con el cambio climático. Los esfuerzos iniciales de la industria química para cuestionar la representación científica de la degradación del ozono por la interferencia humana se disolvieron fácilmente cuando sus propios técnicos descubrieron que substituir los gases responsables que causaban el problema por productos asociados a nuevas patentes, podía ser una gran oportunidad de negocio (Oreskes y Conway, 2018); esto es, resolver la cuestión del ozono no implicaba cuestionar el proyecto neoliberal –Ronald Reagan y Margaret Thatcher lo comprendieron enseguida– ni el modo de producción y consumo asociado, sino introducir un cambio puntual en un componente secundario de la tecnología industrial. Los consumidores tampoco tuvimos que alterar significativamente nuestro estilo de vida por dejar de utilizar sprays desodorantes sustituyéndolos por otros dispositivos, aparentemente menos inocuos para la atmósfera;

además de la motivación extra que supondría reducir el riesgo de padecer un cáncer de piel.

Aunque la controversia climática se traslada a la opinión pública en los años noventa del siglo pasado, lo cierto es que la ciencia ya tenía evidencias de sus efectos desde finales del siglo XIX (Weart, 2008; Oreskes y Conway, 2018). A pesar de todo, sería hasta la Cumbre de Río, en 1992, con la aprobación de la Convención Marco de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático, cuando se iniciaría oficialmente el intento de una solución mundialmente consensuada a un problema que, a diferencia del deterioro de la capa de ozono, está íntimamente ligado al desarrollo de la civilización que nace con la Revolución Industrial. Como viene sucediendo año tras año desde hace décadas, en la primavera de 2020 se superará, una vez más, el récord de concentración de CO₂ atmosférico. El descenso de emisiones ocasionado globalmente por el COVID-19 apenas se notará en la presencia de gases de efecto invernadero en la atmósfera. De hecho, la progresiva reactivación de las economías paralizadas puede producir un efecto rebote que recupere los gases no emitidos durante el confinamiento (estimados entre un 6-8% inferiores que los generados en 2019).

Siendo el problema más grave y acuciante para la Humanidad sorprende la escasa atención que le ha prestado la EA y la nula preocupación que ha recibido y recibe en la educación, en particular del sistema escolar. A pesar de que el concepto de emergencia climática se extiende e, incluso, declara oficialmente –por la Unión Europea y el Gobierno español, por ejemplo, en declaraciones recientes–, la crisis climática sigue siendo un tema marginal tanto en el currículum y en los proyectos educativos de centro, como en el campo de la educación social en sus múltiples expresiones y ámbitos. También ha sido y sigue siendo un tema marginal para la investigación educativa (García-Vinuesa y Meira, 2019) y los saberes científicos vinculados al cambio social (Meira, González-Gaudiano y Gutiérrez, 2018). Por lo demás, la dimensión educativa ha sido marginal en las, de por sí, débiles políticas climáticas; de igual modo que la cuestión climática, a pesar de su trascendencia para el devenir humano, ha sido marginal –y continúa siéndolo– en las políticas educativas (UNESCO, 2016).

Como ya hemos expuesto en otros textos, el cambio climático está presente en los procesos educativos institucionales como un “tema” ligado al conocimiento científico y a su trasposición (como sucede en los enfoques de la alfabetización-científica/climática o del déficit de información), pero no como un “problema socialmente controvertido”, con ramificaciones transdisciplinares que

implican a las Ciencias Naturales, a las Ciencias Sociales –incluida la Economía– y a las Humanidades, en las que la dimensión ética es fundamental para cualquier definición de horizontes sociales alternativos al colapso en marcha (García Vinuesa y Meira, 2019; Caride y Meira, 2019; González-Gaudio y Meira, 2019; Meira, 2020).

No ha sido hasta el Acuerdo de París de 2015 que la educación se ha incorporado como una herramienta mediante la que conseguir los objetivos de mitigación establecidos, básicamente limitar las emisiones de gases de efecto de invernadero para que la temperatura media del Planeta no se incremente en más 1,5° o 2,0° a finales de este siglo. En su artículo 12 afirma, textualmente, que “las Partes deberán cooperar en la adopción de las medidas que correspondan para mejorar la educación, la formación, la sensibilización y participación del público y el acceso público a la información sobre el cambio climático, teniendo presente la importancia de estas medidas para mejorar la acción en el marco del presente Acuerdo” (ONU, 2015: 17-18). Sin embargo, no se dan orientaciones pedagógicas, exceptuando una vaga alusión a la necesidad de promover la participación del público en las políticas que se adopten para lograr los objetivos del Acuerdo. Su inhibición “educativa” se hace extensiva a todo el texto: establece el objetivo de reducción de temperatura, pero no cómo llegar a él. Lo que explica, como se ha podido comprobar en la COP25, celebrada en Madrid en diciembre de 2019, resultados que apenas han permitido avanzar en los mecanismos concretos para aplicar y evaluar lo acordado en París.

Entre 2015 y el momento actual, el IPCC (2018) ha producido uno de los informes más trascendentes, tanto por su relevancia para orientar las políticas generales frente al cambio climático, en línea con los objetivos del Acuerdo de París, como por las recomendaciones que se hacen para que la educación contribuya a amortiguar el impacto antropogénico en el clima terrestre y en el sufrimiento humano. No podemos entrar en detalle, pero sí es preciso considerar qué escenario dibuja este informe: para tener alguna posibilidad de limitar el incremento de la temperatura a 1,5° o 2,0° a final de siglo es preciso reducir las emisiones globales actuales de GEI a la mitad en 2030 y prácticamente a 0 emisiones netas en 2050 (emitir lo mismo que los sumideros naturales de carbono son capaces de reabsorber). De cumplirse esta previsión tenemos alguna posibilidad de que el escenario deseable pueda conseguirse. Cualquier otro supuesto o ritmo de mitigación nos lleva a un mundo profundamente hostil para la especie humana. No obstante, estamos muy lejos de seguir la trayectoria de descarbonización marcada, lejos de pisar el

freno en las emisiones seguimos acelerando a un ritmo superior al 1% anual, cuando la ruta de mitigación trazada por el IPCC exigiría una reducción de emisiones entre el 6% y el 7% anual para poder cumplir los hitos intermedios de 2030 y 2050.

¿Qué se dice en este informe sobre el papel de la educación en el logro de esta trayectoria? Expresamente considera que “Los enfoques educativos, informativos y comunitarios, incluidos los que se basan en los conocimientos indígenas y locales, pueden acelerar los cambios de comportamiento a gran escala que sean coherentes con la adaptación al calentamiento global de 1,5 °C y su limitación”. También destaca que estos enfoques “son más eficaces cuando se combinan con otras políticas y se ajustan a las motivaciones, las capacidades y los recursos de los actores y los contextos específicos. La aceptabilidad pública puede permitir o impedir la aplicación de políticas y medidas destinadas a limitar el calentamiento global a 1,5 °C y a adaptarse a las consecuencias” (IPCC, 2018: 28). La palabra clave es “acelerar”. Es decir: alinear la acción educativa, dentro y fuera de las escuelas, con tres objetivos clave: lograr que se perciba la emergencia y la urgencia climática; promover cambios estructurales en los estilos de vida; y potenciar la demanda y la aceptabilidad pública de las políticas de mitigación y adaptación imprescindibles para labrar un futuro menos inhóspito e insostenible. La transición no sólo es necesaria, sino que debe hacerse con urgencia. En ella, a la educación, sin adjetivos, se le pide que actúe como catalizador –otra vez– y, sobre todo, como “acelerador”.

4. La transición ecológica: otra vuelta de tuerca en la sociedad

Acudimos al título de una de las obras más emblemáticas del escritor y crítico literario estadounidense Henry James, publicada originalmente en 1898, para ilustrar los significados que cabe atribuirles a algunas de las expresiones alternativas a los estilos de desarrollo que se han ido asentando en las sociedades contemporáneas; no sin tener presente que el libro de James nos sumerge en una narración tan magistral como inquietante, a veces incluso asfixiante, basada en el terror psicológico y fantasmagórico que invade a sus personajes ante hechos reales, o no.

Aunque referirse a “otra vuelta de tuerca” suele asociarse a un giro inesperado, forzando una situación más allá de los límites establecidos hasta ese momento, asumimos que asociarla a lo que hemos dado en llamar “transición ecológica” la acomoda mucho más a un proceso constituyente e institucionalizado que a un cambio de rumbo radical. O, si se prefiere, a lo que es posible; no a lo necesario.

Una evolución en la gobernanza –entendida como afrontamiento– de los problemas ambientales que afectan a una determinada sociedad, como sucede en Francia con la creación del Ministère de la Transition Écologique et Solidaire, o en España con la creación de un Ministerio para la Transición Ecológica y el Reto Demográfico. Elogiable, sin duda, teniendo en cuenta los antecedentes en los que han ido inscribiendo las políticas socioambientales sus propuestas en las últimas décadas, tanto en España como Europa; máxime si entre sus primeras actuaciones situamos la elaboración y tramitación parlamentaria del Plan Nacional de Adaptación al Cambio Climático (PNACC) 2021-2030 para –tal y como se expone en su exposición de motivos – apartado III del Proyecto de Ley de Cambio Climático y Transición Energética enviado a las Cortes el 19/05/2020– poner en el centro de la acción política distintas iniciativas “como vector clave de la economía y la sociedad para construir el futuro y generar nuevas oportunidades socioeconómicas” (MITECO, 2020).

Con todo, de la expresión “transición ecológica” se ha afirmado que es “bastante vaga e imprecisa... [siendo] lo que suele ocurrir con términos cuyos orígenes y usos son principalmente políticos. Lo mismo pasa, más o menos, con las ideas de desarrollo sostenible, economía circular, transición energética, modernización ecológica, crecimiento verde, etc.” (García, 2018: 86). Su concepto, al que ha contribuido significativamente el activista y escritor sobre temas ambientales Rob Hopkins (2008 y 2011), se asocia a un conjunto de principios y prácticas que implican la participación de individuos, grupos, pueblos, ciudades... en los cambios que deberán permitir evolucionar hacia un modelo económico y social que renueve las formas de producir y consumir, de vivir y convivir para afrontar los principales desafíos ambientales que tiene la Humanidad en los inicios del tercer milenio: cambio climático, escasez de recursos, pérdida acelerada de la biodiversidad, riesgos para la salud, etc. Buscando la convergencia con un modelo de “desarrollo sostenible” se insiste en la importancia de adoptar medidas orientadas a la gestión eficiente de residuos, la preservación del suelo, la lucha contra la contaminación (lumínica, acústica, etc.), la producción y gestión energética renovable, o la progresiva reordenación del territorio y del hábitat hacia estructuras ecológica y socialmente más saludables.

Siendo un proyecto-trayecto de amplias avenidas científicas, tecnológicas, demográficas, políticas, económicas, culturales, éticas, etc. no resulta extraño que se asocie la transición ecológica con una verdadera emergencia social: la “condición póstuma”, que dirá Marina Garcés (2017), el “motín

de la Naturaleza” en palabras de Philipp Blom (2019), la “edad de la ira” según Pankaj Mishra, o el “planeta inhóspito” según David Wallace-Wells (2019). Lo que está en juego, dirán, no es solo un cambio en el clima sino la transformación integral de las sociedades humanas, de sus modos de vida, sus economías e ideas. Todo indica que como especie no podremos adaptarnos sin un profundo cambio de lo que somos biológica y psicológicamente, del lugar que ocupamos (o nos atribuimos) en la Naturaleza y en la Historia, en la Tierra y dentro de ella. Garcés (2017: 13), lo argumenta remitiéndose a nuestro tiempo, como “aquél en que todo se acaba, incluso el tiempo mismo. No estamos en regresión. Dicen, algunos, que estamos en proceso de agotamiento o de extinción. Quizá no llegue a ser así como especie, pero sí como civilización basada en el desarrollo, el progreso y la expansión”. Nuestro tiempo, añadirá más adelante en su obra, no es el de la posmodernidad sino el de la insostenibilidad.

En este escenario, refiriéndose a las Humanidades en transición, también Garcés (2017: 59) advierte que “bajo la idea de ‘en transición’, la constatación de la crisis se vincula directamente a la posibilidad de la crítica y el presente de la transformación”, pero con el riesgo de edulcorar la realidad, de ver lo que no hay. Insistiendo en que “lo relevante es el giro del punto de vista. Es decir, en vez de plantearse qué estamos perdiendo y qué tenemos que preservar, o qué modelos futuros tendríamos que soñar, pone el foco en lo que está pasando y en lo que estamos haciendo. También, por tanto, en lo que podemos hacer aquí y ahora” (Ibíd.). No será suficiente con un cambio de modelos energéticos, ni de medidas técnicas y económicas, sino de valores y mentalidades que comporten otros modos de ser y estar en el mundo. Lo que, como se viene reivindicando desde hace décadas, conlleva modos de educar y educarnos alternativos, que no contraríen los propósitos emancipatorios que deben guiar la educación en cualquier tiempo y lugar, ni las oportunidades que podemos y debemos darnos para reconciliar la humanidad con la Biosfera y la vida en toda su diversidad.

En esta tarea, como hemos afirmado recientemente (Caride y Meira, 2019), debe asumirse como un imperativo ético en el que no podemos dar más pasos hacia atrás en los compromisos con la vida y su diversidad. Sin una EA será difícil que cualquier transición ecológica, en lo local y lo global, a corto y largo plazo, permita articular el diálogo educación-sociedad-ambiente (véase representación gráfica n.º 1) abrazando los derechos humanos y los derechos ecológicos en la construcción de alternativas ecológicas, pedagógicas, éticas y socialmente responsables.

Educación Ambiental

realidades y perspectivas en el diálogo educación-sociedad-ambiente



Representación gráfica, n.º 1

Realidades y perspectivas de la Educación Ambiental en el diálogo educación-sociedad-ambiente.

Elaboración propia.

En su logro, la EA continúa siendo, a pesar de las resistencias y adversidades en las que inscribe sus teorías y prácticas, un referente clave, pedagógica y socialmente. Invocando una ecociudadanía crítica y activa (Gutiérrez, 2019; Limón, 2019), promoviendo la cultura de la sustentabilidad, dinamizando aprendizajes a lo largo de todo el ciclo vital, motivando la participación democrática... hoy tanto o más que ayer debe mostrarse como una práctica social crítica, estratégica y coherente con la renovación del pensamiento, el conocimiento y la acción humana, alzando la mirada hacia horizontes más comprensivos y dialogantes con los sistemas que sostienen la vida (Caride y Meira, 2001).

Una EA que en/para la “transición ecológica” no podrá obviar retos que impliquen, entre otros, logros: asumir el alcance estructural de la crisis climática, cuestionando los dogmas de la economía capitalista y sus estilos de desarrollo; desvelar las contradicciones y conflictos socioambientales del ‘sistema’, ya que no se puede crecer indefinidamente en un mundo finito ni el crecimiento puede ser condición para el bienestar; repensar las relaciones local-global ante las exigencias de la descarbonización; educar en y para la cultura de la sustentabilidad, con criterios de equidad y justicia social; comprometerse con todo lo que pueda significar paliar el sufrimiento humano.

5. Concluyendo

La Segunda Guerra Mundial representó, al menos durante algunos años, el comienzo de un final. La pandemia que nombra el COVID-19, asociada a muchas otras circunstancias de índole económica, social, ambiental, etc. nos lleva a concluir imaginando que “la cruel pedagogía del virus” (Sousa Santos, 2020) tiene connotaciones similares, ante la necesidad de superar la grave situación de crisis a la que se verá sometida la población mundial. Una vez más, deberá hacerlo procurando superar el desasosiego con la esperanza, la frustración con la utopía, las adversidades de un modelo civilizatorio que colapsa con alternativas que den nuevos aires a la vida en toda su diversidad. Un giro, casi radical, para que los derechos humanos y ecológicos sean el denominador común de la dignidad que se requiere para construir un mundo más habitable.

Al igual que sucede con el cambio climático y con otras realidades que desvelan las grandes desigualdades existentes en las sociedades contemporáneas (pobreza y riqueza extremas, hambre y obesidad, extinción de especies y explosión demográfica, los valores del dinero y los de la convivencia, etc.), los desafíos del futuro son, ante todo –aunque no solo–, éticos y de justicia social. Y, por ello, de una incuestionable trascendencia política y cívica. Dos ámbitos en los que la educación, tanto

por su naturaleza política como por su vocación humanista, deberá alentar otros modos de ser y de desarrollarnos, individual y colectivamente, cuando pronto poblarán la Tierra 10.000 millones de personas. Una educación que, como argumentó años atrás Paolo Gentili (2007), no transforma el mundo, pero sí le corresponde un papel fundamental en la formación de quienes serán capaces de transformarlo, posibilitando que sea más humano y solidario, más justo, democrático y igualitario.

No se trata de cualquier educación o formación. Ni tan siquiera de la que, con ambigüedad calculada, insiste –como se hace en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible– en “proteger el planeta contra la degradación, mediante el consumo y la producción sostenibles, la gestión sostenible de sus recursos naturales y con medidas urgentes para hacer frente a cambio climático, de manera que pueda satisfacer las necesidades de las generaciones presentes y futuras”. Tampoco será la educación que confíe su porvenir a los avances tecnológicos y a las virtualidades que se atribuyen a sus redes, obviando a quienes negocian con sus recursos y potencialidades. Por muchas oportunidades que brinden, los cambios inherentes a una cultura de la sostenibilidad, que no maltrate esta palabra en lo que pueda tener de cuidado del Planeta y de quienes habitamos en él,

exigen repensar los modos de educar y educarnos socio-ambientalmente, de abrir nuevos horizontes al conocimiento y a las interacciones sociales.

La cuestión reside, posiblemente como nunca antes, en evitar que la Humanidad se precipite en el vacío: de un lado, conteniendo las sinrazones que incitan las actitudes y los comportamientos del mundo desbocado en el que nos hemos instalado bajo la hegemonía ideológica y económica del neoliberalismo globalizado; de otro, generando dinámicas que agranden las oportunidades educativas y sus contribuciones cotidianas a una globalización alternativa, a favor del bien común como principio moral y de los bienes comunes como un patrimonio simbólico y material heredado, que tenemos la obligación conservar y mejorar. Para ello será inevitable cuestionar la invocación al crecimiento como condición del desarrollo y el bienestar humano. La Educación Ambiental viene contribuyendo a ello de forma limitada pero inequívoca desde hace décadas, asumiendo que, al hacerlo, además de adjetivar una educación, convoca y sustantiva a toda la educación. La historia de la Humanidad, como podría decir hoy Herbert George Wells (1949), continúa siendo una larga carrera entre la educación y la catástrofe. Una misión ante la que la Pedagogía Social, en sus convergencias con la Educación Ambiental, no puede ni debe inhibirse.

Referencias

- Arias, M. (2018). *Antropoceno: la política en la era humana*. Madrid: Taurus.
- Blom, Ph. (2019). *El motín de la Naturaleza*. Barcelona: Anagrama.
- Caride, J. A., & Meira, P. Á. (2001). *Educación y desarrollo humano*. Barcelona: Ariel.
- Caride, J. A., & Meira, P. Á. (2019). Educación, ética y cambio climático. *Innovación Educativa*, 29, 61-76. <https://doi.org/10.15304/ie.29.6336>
- Diamond, J. (2005). *Colapso: por qué unas sociedades perduran y otras desaparecen*. Madrid: Debate.
- Dias de Carvalho, A. (2016). *Acerca del exilio de la condición humana: desafíos para la educación y el trabajo social*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Díaz-Fierros, F. (coord.) (2019). *O Antropoceno e a 'Grande Aceleración'. Unha ollada desde Galicia*. Santiago de Compostela: Consello da Cultura Galega.
- Emmerich, R. (2004). *The Day After Tomorrow* (film). EEUU: 20th Century Studios.
- Fukuyama, F. (1989). The end of History. *The National Interest*, 16, 3-18.
- Fukuyama, F. (2015). *¿El fin de la historia? y otros ensayos*. Madrid: Alianza.
- Garcés, M. (2017). *Nueva ilustración radical*. Barcelona: Anagrama.
- García, E. J. (2018). La transición ecológica: definición y trayectorias complejas. *Ambienta*, 125, 86-100. Retrieved from https://www.mapa.gob.es/ministerio/pags/Biblioteca/Revistas/pdf_AM%2FPDF_AM_Ambienta_2018_125_86_100.pdf
- García-Vinuesa, A., & Meira, P. Á. (2019). Caracterización de la investigación educativa sobre el cambio climático y los estudiantes de educación secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24 (81), 507-535. Retrieved from <http://comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/1276/1205>
- Gentili, P. (2007). *Desencanto y utopía: la educación en el laberinto de los nuevos tiempos*. Rosario: Homo Sapiens.
- González-Gaudiano, E.J., & Meira, P. Á. (2019). Environmental education under siege: Climate radicality. *The Journal of Environmental Education*, 50 (4-6), 386-402.

- Gutiérrez, J. (2019). Antropoceno: tiempo para la ética ecosocial y la educación ecociudadana. *RES. Revista de Educación Social*, 28, 99-113. Retrieved from <http://www.eduso.net/res/winarcdoc.php?id=1228>
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*, 2 vols. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (2004). *Tiempo de transiciones*. Madrid: Trotta.
- Hopkins, R. (2005). *The Transition Handbook: From Oil Dependency to Local Resilience*. Cambridge: Chelsea Green Publishing.
- Hopkins, R. (2011). *The Transition Companion: Making Your Community More Resilient in Uncertain Times*. Cambridge: Chelsea Green Publishing.
- IPCC (2018). *Global Warming of 1.5°C. An IPCC Special Report on the impacts of global warming of 1.5°C above pre-industrial levels and related global greenhouse gas emission pathways, in the context of strengthening the global response to the threat of climate change, sustainable development, and efforts to eradicate poverty*. Geneva: World Meteorological Organization.
- Jarias, J. (2020). *La constitución del Antropoceno*. Valencia: Tirant Humanidades.
- Limón, D. (coord.) (2019). *Ecociudadanía: retos de la educación Ambiental ante los objetivos de desarrollo sostenible*. Barcelona: Octaedro.
- Meadows, D.H., Meadows, D.L., Randers, J., & Behrens, W. (1972). *Los Límites del crecimiento: informe al Club de Roma sobre el predicamento de la humanidad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Meira, P. Á., González-Gaudiano, E., & Gutiérrez, J. (2018). Climate crisis and the demand for more empiric research in social sciences: emerging topics and challenges in environmental psychology. *Psychology*, 9 (3), 259-271
- Meira, P. Á. (2020). La respuesta educativa a la crisis climática: necesitamos ir más allá de la alfabetización climática. En Rodrigo, D. & Fernández, R. (Coord.), *XV Aniversario. Respuestas desde la Educación y la Comunicación al Cambio Climático* (pp. 41-54). Madrid: Ministerio para la Transición Ecológica y el Reto Demográfico.
- Mishra, P. (2017). *La edad de la ira: una historia del presente*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- MITECO (2020). *Proyecto de Ley de Cambio Climático y Transición Energética*. Madrid: Ministerio para la Transición Ecológica y el Reto Demográfico. Retrieved from <https://www.miteco.gob.es/es/>
- Oreskes, N., y Conway, E.M. (2018). *Mercaderes de la duda*. Madrid: Capitán Swing.
- ONU (2015). *Acuerdo de París*. Retrieved from https://unfccc.int/files/essential_background/convention/application/pdf/spanish_paris_agreement.pdf
- Raworth, K. (2018). *Economía Rosquilla. 7 maneras de pensar la economía del siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Rivas, M. (2019). Otro fin del mundo es posible. *El País Semanal*, 01 de septiembre, 2240, p. 10. Retrieved from https://elpais.com/elpais/2019/08/26/eps/1566825803_319050.html
- Roca, J. (2016). *Crecimiento contra medio ambiente*. Barcelona: RBA.
- Rockström, J., W., Steffen, K., Noone, Å., Persson, F. S., et al. (2009). Planetary boundaries: exploring the safe operating space for humanity. *Ecology and Society*, 14 (2). Retrieved from <http://www.ecologyandsociety.org/vol14/iss2/art32/>
- Rull, V. (2018). *El Antropoceno: ¿qué sabemos de?* Madrid: CSIC-Libros de La Catarata.
- Servigne, P., & Stevens, R. (2015). *Comment tout peut s'effondrer: petit manuel de collapsologie à l'usage des générations*. Paris: Seuil.
- Servigne, P., Stevens, R., & Chapelle, G. (2018). *Une autre fin du monde est possible: vivre l'effondrement (et pas seulement y survivre)*. Paris: Seuil.
- Sousa Santos, B. de (2020). *La cruel pedagogía del virus*. Buenos Aires: CLACSO.
- Soderbergh, S. (2011). *Contagion* (film). EEUU: Warner Bros Pictures.
- Suárez, L., Asunción, M., Rivera, L., et al. (2020). *Pérdida de naturaleza y pandemias: un planeta sano por la salud de la humanidad*. Madrid: WWF España. Accesible en: https://d8og3k8vowjyp.cloudfront.net/downloads/naturaleza_y_pandemias_wwf.pdf
- Tainter, J. A. (1988). *The Collapse of Complex Societies*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Tamames, R. (1979). *Ecología y desarrollo: la polémica sobre los límites al crecimiento*. Madrid: Alianza.
- UNESCO (2016). *La educación al servicio de los pueblos y el planeta*. París: UNESCO.
- Wallace-Wells, D. (2019). *El planeta inhóspito: la vida después del calentamiento*. Madrid: Debate.
- Ward, B., & Dubois, R. (1972). *Only One Earth: The Care and Maintenance of a Small Planet*. New York: W. W. Norton.
- Weart, S. (2008). *El calentamiento global: historia de un descubrimiento científico*. Pamplona: Laetoli.
- Wells, H. G. (1952). *Esquema de la Historia Universal: historia sencilla de la vida y de la humanidad* (3 tomos). Buenos Aires: Anaconda.
- Welzer, H. (2020). *Guerras climáticas. Por qué mataremos (y nos matarán) en el siglo XXI*. Madrid: Katz Editores.
- World Economic Forum (2020). *The Global Risks: Report 2020, 15th Edition*. Cologny-Ginebra: World Economic Forum. Retrieved from http://www3.weforum.org/docs/WEF_Global_Risk_Report_2020.pdf

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Caride, J. A., & Meira, P. Á. (2020). La educación ambiental en los límites, o la necesidad cívica y pedagógica de respuestas a una civilización que colapsa. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 3, 21-34. DOI: 10.7179/PSRI_2020.36.01

DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

JOSÉ ANTONIO CARIDE. E-mail: joseantonio.caride@usc.es

PABLO ÁNGEL MEIRA CARTEA. E-mail: pablo.meira@usc.es

PERFIL ACADÉMICO

JOSÉ ANTONIO CARIDE. Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación (Pedagogía) por la Universidad de Santiago de Compostela (USC). Catedrático de Pedagogía Social en el Departamento de Pedagogía y Didáctica de la Facultad de Ciencias de la Educación. Ha sido Comisionado de la USC para el proyecto “Campus da Cidadanía”, que integra las áreas de Ciencias Sociales y Jurídicas, Artes y Humanidades. Dirige el Grupo de Investigación “Pedagogía Social y Educación Ambiental” (SEPA-interea) y la Red de Grupos de Investigación en Educación y Formación para la Ciudadanía y la Sociedad del Conocimiento (RINEF-CISOC). Sus líneas de investigación y publicaciones se vinculan a: “Pedagogía Social, desarrollo comunitario e iniciativa cívica”, “Tiempos educativos y sociales”, “Educación Social, Ciudadanía y Derechos Humanos”, “Educación Ambiental, cultura de la sustentabilidad y desarrollo humano”. De 2002 a 2013 presidió la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social (SIPS), de la que es miembro fundador. En 2004 le fue concedida la “Orden al Mérito Institucional” del Consejo Mundial da Educación-World Council For Curriculum and Instruction, distinción a la que se añaden otros reconocimientos académicos y científicos.

PABLO ÁNGEL MEIRA CARTEA. Profesor Titular de Educación Ambiental (EA) en la Universidad de Santiago de Compostela. Miembro del Grupo de Investigación en Pedagogía Social y Educación Ambiental (SEPA). Su investigación se centra en el estudio teórico y metodológico de la EA, el diseño de políticas de EA, las representaciones sociales del cambio climático y la educación para responder a la emergencia climática. Premio María Barbeito de Investigación Pedagógica (2009). Director del Proyecto Resclima (www.resclima.info). Cofundador y expresidente de la Sociedade Galega de Educación Ambiental, de la Rede Lusófona de Educação Ambiental y de la Rede de Pesquisadores Internacionais em Educação Ambiental e Justiça Climática (REAJA). Autor y coautor de más de 200 publicaciones, entre las que destacan Educación Ambiental y desarrollo humano (2001), In Praise of Environmental Education (2005), Comunicar el Cambio Climático (2009), Climate Change, Education and Communication: A Critical Perspective on Obstacles and Resistences (2010), La sociedad ante el cambio climático. Conocimientos, valoraciones y comportamientos en la población española (2009, 2011 y 2013), Climate literacy among university students in México and Spain (2017), Climate Change and Education (2019).

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA AGENDA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEIRAS: UMA ANÁLISE A PARTIR DO CONCEITO DE CICLO DE POLÍTICAS
ENVIRONMENTAL EDUCATION ON THE BRAZILIAN PUBLIC POLICY AGENDA: AN ANALYSIS BASED ON THE CONCEPT OF POLICY CYCLE
LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN LA AGENDA DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEÑAS: UN ANÁLISIS DESDE EL CONCEPTO DE CICLO POLÍTICO

Solange REIGUEL VIEIRA*, Josmaria LOPES DE MORAIS** & Marília Andrade TORALES CAMPOS*

* Universidade Federal do Paraná, **Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Fecha de recepción: 25.V.2020
Fecha de revisión: 24.VI.2020
Fecha de aceptación: 26.VI.2020

<p>PALAVRAS-CHAVE: Política pública Política educacional Ciclo de políticas Avaliação</p>	<p>RESUMO: Este artigo apresenta uma revisão analítica da agenda política da Educação Ambiental (EA) no Brasil. Tem por objetivo embasar a (re)elaboração de avaliação dos resultados e dos processos de EA, por meio do ciclo de políticas (Ball & Bowe, 1992). A Educação Ambiental ocupa a agenda política brasileira desde 1970, onde a problemática ambiental se tornou pauta efetiva para as agências internacionais. As análises que serão apresentadas neste artigo mostram que a noção de sustentabilidade ambiental está contemplada nos textos da legislação e determinam a sua introdução e debate na educação brasileira. Contudo, na atualidade, o tema tem passado por um silenciamento e uma desarticulação institucional no âmbito federal. Se infere que a Educação Ambiental possui uma força importante no contexto social e nos sistemas de ensino, propício para a atuação/implementação e o desenvolvimento de processos de avaliação das políticas públicas.</p>
<p>KEY WORDS: Social pedagogy Environmental education Project Innovation Climate change</p>	<p>ABSTRACT: This article presents an analytical review of the Environmental Education (EA) political agenda in Brazil. They have the objective of supporting an (re) elaboration of the evaluation of the processes and results of EA, through the cycle of policies (Ball & Bowe, 1992). Environmental Education has been on the Brazilian political agenda since 1970, when the environmental problem has become an important agenda for international organizations. The analysis shows that the right of environmental sustainability is contemplated in the legislation texts and determines its presence in the social debates and in the Brazilian education system.</p>

CONTACTO CON LOS AUTORES
SOLANGE REIGUEL VIEIRA. E-mail: solangerv@ufpr.br

	However, Environmental Education today has been institutionally silenced and disjointed at the federal level. It is deduced that the Environmental Education has an important strength in the school context, conducive to the performance / implementation and development of public policy evaluation processes.
PALABRAS CLAVE: Política pública Política educativa Ciclo de políticas Evaluación	RESUMEN: Este artículo presenta una revisión analítica de la agenda política de la Educación Ambiental (EA) en Brasil. Tiene el objetivo de apoyar una (re)elaboración de la evaluación de los resultados y de los procesos de EA, por medio del ciclo de políticas (Ball & Bowe, 1992). La Educación Ambiental ha estado en la agenda política brasileña desde 1970, donde el problema ambiental se ha convertido en una agenda importante para los organismos internacionales. El análisis muestra que la noción de sustentabilidad ambiental está contemplada en los textos de la legislación y determina su presencia en los debates sociales y en sistema de enseñanza brasileño. Sin embargo, la Educación Ambiental hoy en día ha sufrido un silenciamiento y una desarticulación institucional a nivel federal. Se deduce que la Educación Ambiental tiene una fuerza importante en el contexto escolar, lo que favorece el desempeño/ implementación y desarrollo de procesos de evaluación de las políticas públicas.

1. Introdução

Neste artigo, apresentamos uma revisão analítica do processo de construção da agenda política da Educação Ambiental (EA) no Brasil, com o objetivo de embasar a (re)elaboração de avaliação dos resultados e dos processos de EA. Nosso ponto de partida é a problemática ambiental como uma demanda social na disputa pela definição da agenda das políticas públicas. Afinal, as questões socioambientais são prioritárias em função das intervenções antrópicas no planeta, fruto do modo de produção e consumo do sistema capitalista. Entretanto, a literatura atual indica ausência de uma análise contínua de políticas de EA, no qual buscamos preencher essa importante lacuna, contribuindo no aprimoramento dos processos avaliativos das políticas educacionais.

De acordo com Brasil (2018), ao estudar sobre as políticas públicas, é necessário compreender as relações entre Estado e sociedade em diversos momentos (formulação, implementação e avaliação) para entender suas prioridades, o nível de democracia, o funcionamento das instituições e o papel dos diversos atores envolvidos no processo de ação governamental. Nesta perspectiva, já de antemão, o presente estudo se insere na esfera da política, representada pela terminologia *policy*, que se refere ao processo pelo qual são elaborados os conteúdos das decisões políticas e implementados programas de ação pública em torno de objetivos explícitos (Muller & Surel, 2000; Frey, 2000).

Assim, compreende-se a EA como uma política pública, inserida nas agendas políticas, por meio da produção de documentos como legislações, programas, projetos e normas, que se desdobram nas áreas da educação formal e não formal, para serem implementadas (Sorrentino et al., 2005; Biasoli & Sorrentino, 2018).

Considerando o ciclo de políticas, a construção coletiva de indicadores de avaliação de EA para escolas, deve-se ao fato de que “os indicadores ganharam um papel mais relevante nas arenas de discussão político-social da sociedade brasileira” (Januzzi, 2017: 14) e ao mesmo, de constituírem um instrumento que contribuirá para a avaliação da execução e resultados da política para ser utilizado pela comunidade escolar.

Em diálogo com Januzzi (2017), Ball, Maguire e Braun (2016), Biasoli e Sorrentino (2018), reconhecemos que os indicadores são elementares em todas as fases do ciclo de política. Ao relacionar a política (*Policy*) com a prática, se acrescenta a política do cotidiano, pela participação das forças sociais instituintes na arena política, ligada aos componentes pedagógicos e subjetivos que motivam a participação, especialmente nas políticas públicas de EA. Sendo assim, define-se como objeto de estudo desta pesquisa a agenda da política pública brasileira no que se refere a EA.

2. Metodologia

Para alcançar o objetivo proposto utilizamos como metodologia principal a revisão de literatura com perspectiva qualitativa por ser a “base teórica de sustentação para a análise dos dados, fornecendo ao estudante/pesquisador importantes referenciais para interpretar e explorar o seu tema de investigação” (Nóbrega-Therrien & Therrien, 2010: 38). Com o propósito de realizar uma revisão analítica, selecionamos fontes documentais da política nacional e identificamos autores potenciais com publicações específicas sobre o tema de pesquisa para compor a revisão, tomando por base o conceito de ciclo de políticas. Os textos e documentos analisados foram selecionados por sua relevância nas agendas de políticas públicas no contexto brasileiro.

O ciclo de políticas é uma abordagem teórico-metodológica formulada por Ball e Bowe (1992), utilizada para fundamentar a análise crítica de políticas educacionais. Sua constituição toma por base uma estrutura de fases da agenda das políticas, da formulação do documento da política, implementação e avaliação, representadas por cinco contextos descritos por Mainardes (2006):

1. o **contexto de influência** – se relaciona aos interesses e ideologias, onde as políticas públicas são iniciadas nas arenas públicas e os discursos de base política são construídos “para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado” (Mainardes, 2006: 51);
2. o **contexto da produção de texto** – “são produtos de múltiplas influências e agendas e sua formulação envolve intenções e negociação dentro do Estado e dentro do processo de formulação da política” (Mainardes, 2006: 53). Resulta de disputas e acordos, traduzido em textos políticos que tomam forma de textos legais oficiais e políticos, que representam a política, carregam limitações materiais e possibilidades;
3. o **contexto da prática** – corresponde materialização das políticas, vivenciadas na prática. No contexto escolar, os atores (professores e demais profissionais) têm “um papel ativo no processo de interpretação, reinterpretação e implantação das políticas educacionais” (Mainardes, 2006: 53);
4. o **contexto dos resultados** – deve considerar os efeitos das políticas, em vez de resultados simplesmente, a exemplo: “[...] as mudanças na prática ou na estrutura e são evidentes em lugares específicos ou no sistema como um todo. [...] impacto dessas mudanças nos padrões de acesso social, oportunidade e justiça social” (Mainardes, 2006: 55);
5. o **contexto da estratégia política** – é um componente essencial por envolver a “identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada” (Mainardes, 2006: 55).

A revisão analítica está estruturada da seguinte forma: iniciamos com um panorama da EA na agenda política internacional e atuação do Brasil no processo, seguido pelos debates para a inserção da EA na agenda nacional e a trajetória da formulação de políticas públicas, apresentamos uma análise dos resultados com base nos contextos do ciclo de políticas e por fim, as considerações finais com as potencialidades e limites da pesquisa.

Panorama da Educação Ambiental na agenda política internacional

Para ter um panorama dos marcos históricos da EA na agenda política, Sorrentino *et al.* (2005: 288) nos dizem que “resgatar a política é fundamental para que se estabeleça uma ética da sustentabilidade resultante das lutas ambientalistas”. Assim, a temática ambiental, por força da ação social e da evidência dos limites ecológicos do planeta, ganhou espaço nas agendas políticas internacionais, estimulando a criação de organizações não governamentais (ONGs) e a realização de conferências e convenções das Nações Unidas. Tendo em vista a conexão deste estudo com o campo da EA – inter-relação entre o ser humano e o meio ambiente – e o das políticas educacionais, esses discursos são indispensáveis para compreender as políticas públicas e suas múltiplas dimensões contextuais (Ball, Maguire e Braun, 2016); e para a aprendizagem e exercício de uma cultura de sustentabilidade (Sauvè, 2005).

Neste momento, a fase da agenda política que se configura no contexto internacional, de acordo com Lotta (2010: 26) está centrada nos “argumentos teóricos de como são construídas as decisões e os assuntos que serão trazidos e debatidos na esfera pública [...] quais as dinâmicas sociais e processos de disputa que fazem com que um assunto se torne (ou não) público”. Nesta mesma direção, Souza (2006), afirma que nesta fase questiona-se o porquê de algumas questões entrarem na agenda e outras serem ignoradas. Na mesma perspectiva, para Frey (2000: 227) a fase *agenda setting* é o momento de considerar a relevância do tema para ser inserido na pauta política atual, “assim como uma avaliação das chances do tema ou projeto se impor na arena política” e mobilizar os atores políticos envolvidos.

A partir do entendimento da agenda política como um conjunto de problemas e pautas que necessitam de atenção dos governos para compor o debate e a construção das políticas públicas, a problemática ambiental poderia situar-se em diferentes espaços e discursos: nos governos, organizações não governamentais, mídia, empresas, instituições de ensino – escolas e universidades, partidos políticos, dentre outros (Biasoli & Sorrentino, 2018).

A discussão sobre a problemática ambiental incorporou-se oficialmente na agenda internacional a partir da década de 1970. Dentre as principais mobilizações mundiais, com estratégias de repensar o desenvolvimento da sociedade por meio da EA, ocorreram três grandes eventos: 1972 – primeira Conferência sobre o Meio Ambiente Humano das Nações Unidas organizada pelas Nações Unidas em Estocolmo, na Suécia, com o

objetivo de discutir de maneira global as questões ambientais; 1975 – Encontro Internacional sobre Educação Ambiental em Belgrado, na Sérvia, com a consolidação do Programa Internacional de Educação Ambiental da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura – UNESCO; 1977 – Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental em Tbilisi, na Geórgia, cujo documento oficial estabelece as finalidades, objetivos, princípios e estratégias para a promoção da EA. Os documentos resultantes dos eventos desta década são: Declaração de Estocolmo; Carta de Belgrado; e Declaração de Tbilisi.

Ao analisar as diferentes concepções ou correntes de pensamento ambientalista apresentadas durante os anos de mobilização internacional, Pierri (2005) as nominou como, corrente ecológica conservacionista, corrente desenvolvimentista/moderada e corrente humanística crítica, descritas a seguir:

Corrente ecológica conservacionista: expressa em uma série de obras de biólogos e ecologistas que convergem na tese dos limites físicos e na proposta de crescimento zero, formulada paradigmaticamente no primeiro relatório ao Clube de Roma.

Corrente ambientalista desenvolvimentista ou moderada: expressa na Declaração sobre o ambiente humano da ONU, em Estocolmo.

Corrente humanista crítica: busca propor uma alternativa à ordem dominante, expressa, por um lado, pela proposta do ecodesenvolvimento, mais ou menos integrada à proposta mais geral de uma nova ordem econômica internacional, defendida pelos países não alinhados e, de outro, pelo modelo global latino-americano elaborado pela Fundação Bariloche (PIERRI, 2005: 38, tradução nossa).

O Brasil fez parte da corrente desenvolvimentista, pois nesse período investiu em um amplo processo de industrialização, com vista a um acelerado crescimento econômico em detrimento a preservação ambiental. Por isso, durante a Conferência de Estocolmo o país se alinhou às reivindicações dos países desenvolvidos, desprezando todas as decorrências para o contexto ambiental brasileiro. Segundo o Relatório apresentado pela delegação brasileira à Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente (Brasil, 1972: 5), o Brasil, desde o início, se manteve em posição de indiscutível liderança, de forma intransigente, em defesa das “prioridades do desenvolvimento, isto sem prejuízo de uma atenção para com os problemas ambientais que sejam realmente compatível com as aludidas prioridades, tanto a curto como a médio e a longo prazo”.

Esse movimento neoliberal se manifestou nas políticas de educação e de meio ambiente, cujos documentos oficiais dos eventos promovidos por agências internacionais foram tomados como diretrizes pelas nações, com forte influência sobre o Brasil. Algumas características desses documentos são citadas a seguir: a) os documentos produzidos configuram-se como principais referenciais para a elaboração das políticas dos Estados (declarações, cartas, tratados, convenções e protocolos); b) Os documentos produzidos em âmbitos extra oficiais, podem ser resultantes da discussão de processos de consulta na sociedade civil, incluindo a participação de ONGs, movimentos sociais, representantes do setor privado, grupos de trabalho, cientistas e comunidade acadêmica, possuindo potencial contra hegemônico (fóruns e encontros paralelos aos eventos oficiais ou documentos); c) documentos publicados em vários idiomas com a intenção declarada de orientar a formulação política dos países signatários, e em desenvolvimento (Muceniecks, 2016).

Na década de 80 novas perspectivas foram adotadas para as políticas de EA, destacando-se o foco no desenvolvimento sustentável, sob influência dos resultados do Congresso Internacional da UNESCO no Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente sobre Educação e Formação Ambiental (Moscou, 1987). Neste evento foi finalizado e divulgado o Relatório *Brundtland* intitulado “Nosso Futuro Comum”, no qual propõe o conceito de desenvolvimento sustentável, visando atender às necessidades do presente sem comprometer as necessidades das gerações futuras. Tal documento fundamentou as ações da UNESCO (Década para o Desenvolvimento Sustentável – 2005/2014) e outras ações que se incorporaram às agendas políticas nacionais.

Na década de 90 ocorreu a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento – Eco-92, sediada no Rio de Janeiro (Brasil). Este evento marcou a consolidação do conceito de desenvolvimento sustentável e o lançamento da Agenda 21 global. De acordo com o diplomata brasileira Lindgren-Alves (2018), a década de 90 foi marcada pela constante participação das organizações da sociedade civil nas reuniões, encontros e eventos multiformes paralelos, sobre temas globais, para contribuir na construção de agendas políticas dos Estados. A sociedade civil brasileira teve um papel ativo e consagrado nos processos preparatórios de todas as conferências, negociações e tratados firmados sob a égide das Nações Unidas. Assim, os documentos oficiais da década das conferências internacionais foram fontes orientadoras para as políticas públicas.

Muceniecks (2016: 108), destaca os principais documentos em âmbitos extra oficiais nesta década, tais como, o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (1992) e a Carta de Terra (1992-2000). Conforme Raimundo *et al.* (2019: 32) o Tratado foi construído durante o Fórum Global das Organizações Não-Governamentais, simultaneamente à reunião de chefes de Estado da Rio-92 e “tornou-se a Carta de Princípios da Rede Brasileira de Educação Ambiental e das demais redes de EA a ela entrelaçadas. Além disso, o Tratado foi assumido pela Política e Programa Nacional de Educação Ambiental” e tem sido referenciais orientadores de diferentes pautas de discussão das agendas políticas, especialmente no contexto brasileiro.

O século XXI iniciou com grandes eventos mundiais: 2002 – Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável convocada pela Organização das Nações Unidas (ONU), denominada Cúpula de Joanesburgo ou Rio+10 teve por objetivo revisar o progresso alcançado na implementação dos resultados da RIO-92. Em 2012 a Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável chamada de Rio+20, no Brasil, discutiu a sustentabilidade e retomou os temas explorados na Eco-92, incluindo a economia verde e a governança para o desenvolvimento sustentável. Neste contexto, para se “adequar as estruturas do sistema da ONU de forma a fortalecer o multilateralismo, reduzir o déficit democrático e proporcionar maior integração entre as dimensões social, econômica e ambiental do desenvolvimento sustentável” (Patriota, 2013: 392), diferentes ações foram promovidas.

Na agenda da Rio+20 também foram definidos os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) com meta para 2030, criados para darem seguimento aos 08 Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) que deveriam ser alcançadas até 2015. O intervalo entre os eventos foi marcado pela intensificação do processo de mundialização do capital (Muceniecks, 2016: 143), o que afere contornos particulares ao cenário e merece ampliação do debate para compreensão dos contextos. Ademais, a Rio+20 garantiu a participação da sociedade civil, movimentos sociais e organização por meio dos diálogos para o desenvolvimento Sustentável e da Cúpula dos Povos. O Brasil também manteve posições construtivas junto aos países em desenvolvimento, nas negociações dos principais instrumentos sobre o meio ambiente (Patriota, 2013).

Fontoura, Moraes e Uziel (2015: 383) afirmam que ao se oferecer para sediar a Conferência Rio-92, o Brasil queria “livrar-se da posição de vilão ambiental e criar um clima de negociação internacional”. Posteriormente, na Rio+20, com a revisão

de progressos alcançados e pautas futuras de tratamento do desenvolvimento sustentável, esta perspectiva se reafirmou, mesmo com a evidência de graves problemas ambientais no país. Neste momento, em vários episódios de repercussão nacional e internacional, é possível notar que o governo brasileiro recuou em diversas pautas importantes do ponto vista social, ambiental e político. Ao analisar o caminho percorrido da Rio-92 à Rio+20, Guimarães e Fontoura (2012: 20) concluem que passadas quatro décadas da Conferência de Estocolmo, ainda há muitos desafios e frustrações, pois não houve avanços significativos nas propostas, “exceto o de manter o desafio do desenvolvimento sustentável na agenda de preocupações da sociedade, mas com um decisivo divórcio entre discursos e compromissos concretos por parte dos governos”.

Nesse sentido, a definição da agenda política das agências internacionais, com fortes repercussões nas agendas locais e regionais, se caracteriza por disputas e interesses econômicos, políticos, sociais e ambientais em diferentes níveis. E, em “situações em que ocorre articulação de segmentos da sociedade civil, como ONGs, movimentos sociais e setores específicos da sociedade, configurando um movimento de pressão externa, o direcionamento da agenda pode ser redimensionado” (Muceniecks, 2016: 115). Ainda seria importante destacar que, dentre os fatores que influenciam na definição da agenda política, as fontes de financiamento têm papel preponderante na definição das políticas nacionais e internacionais.

A partir das contribuições de Muceniecks (2016), Guimarães e Fontoura (2012), Fontoura, Moraes e Uziel (2015) é possível perceber a forte influência das agências internacionais nas políticas educacionais e de meio ambiente no Brasil, em especial pela dependência de fontes de financiamento para manter as diversas ações necessárias para atender a todo o território nacional. Tal fato, ligado as dinâmicas de um modelo de desenvolvimento do sistema capitalista globalizado, acaba por impor uma nova agenda educacional, sob o discurso da sustentabilidade do meio ambiente e balizados pelos objetivos do banco mundial.

As reflexões apresentadas evidenciam a força do movimento ambientalista e dos demais atores sociais envolvidos nas negociações da agenda política pela institucionalização da EA. Também é notável a realidade da crise socioambiental nas mídias, documentários, campanhas, filmes, acordos internacionais da ONU, alertas das ONGs ambientalistas, frustrações nos acordos internacionais, o descumprimento de metas e retrocessos em políticas públicas, flexibilizações de licenciamentos, revogação de crimes ambientais etc. Tudo isto são manifestações do efeito cascata do

neoliberalismo que tomou conta do mundo a partir do século XXI, cujo modelo de desenvolvimento econômico adotado é insustentável e evidencia que estamos inseridos numa sociedade de práticas contraditórias (Gonçalves, 2005).

Essa contradição permanece nos dias atuais, através de acontecimentos que põe em relevo contínuas intervenções humanas no meio ambiente, motivados por uma lógica estruturante que se fundamenta em parâmetros que desconsideram a grande importância das questões ambientais. Por exemplo, no contexto brasileiro poderíamos citar: extração ilegal de madeira em áreas de preservação permanente, desmatamento da Amazônia, ampliação das áreas de mineração sem cumprimento de normas de segurança, gerando crimes ambientais e desastres, como os rompimentos de barragens em Minas Gerais, de Mariana em 2015 e Brumadinho em janeiro de 2019, sob responsabilidade das empresas Samarco e Vale. Esses episódios, de grande impacto humano, ambiental e social, ocasionaram perdas de vidas e sérios problemas ao ambiente, como a poluição dos solos e recursos hídricos (rios, lagos, aquíferos, mananciais e nascentes). Tudo isto, é claro, por sua própria relação com as condições de manutenção das condições de vida no planeta, denota que vivenciamos uma fase de crise humanitária (Chesnais, 2008) e que precisamos estabelecer políticas ambientais globais efetivas, pautadas em novas lógicas econômicas e valores sociais.

Essa compreensão é importante para situar o campo de estudo em tela, a Educação Ambiental como política pública (*policy*) e como elemento fundamental de uma necessária agenda na disputa prioritária das políticas brasileiras, em especial tomando como referência a fase da formulação das bases que sustentam os indicadores para avaliação de políticas públicas de EA.

A agenda política nacional e a formulação de políticas socioambientais

A EA começou a ocupar a pauta da agenda política do Brasil a partir do século XX. Nas palavras de Muceniecks (2016: 132), este novo arranjo decorreu, em grande parte, dos resultados dos eventos internacionais que tornaram a problemática ambiental efetiva “na pauta das agências internacionais e para a agenda política dos Estados nacionais, desdobrando-se na criação de leis, programas e instituições governamentais específicas para a gestão do meio ambiente”. Essas influências “são sempre recontextualizadas e reinterpretadas pelos Estados-nação” (Mainardes, 2006: 52), e neste sentido é possível compreender a fase da formulação da política, que segundo Lotta (2010), é o momento

em que os governos tomarão decisões sobre alternativas às problemáticas sociais em disputa no processo de formulação de políticas.

Na tensão das disputas no campo político e social, é preciso assegurar que “uma política pública represente a organização da ação do Estado para a solução de um problema ou atendimento de uma demanda específica da sociedade” (Sorrentino *et al.*, 2005: 290). Sobre isto, ressalta-se que a emergência no plano político da EA no Brasil é marcada pela participação e pelo diálogo democrático com os diferentes sujeitos da política: movimento ambientalista, sociedade civil, professores, estudantes, escolas e universidades com atividades educativo-ambientais. A participação no processo da política é justificada por Lotta (2010: 15) exatamente “por compartilharem tanto o mundo das políticas públicas (do Estado) como o mundo dos usuários (da comunidade)”.

As discussões para o estabelecimento da legislação nacional que ocorreram a partir das décadas de setenta e oitenta, foram fundamentais para a fase da formulação da política. O quadro 1 apresenta uma síntese dos textos das principais políticas públicas nacionais relativas à Educação Ambiental vigentes.

Quadro 1: publicação de textos das políticas nacionais de EA

Ano	Textos das políticas
1981	Política Nacional de Meio Ambiente (PNUMA)
1988	Constituição da República Federativa do Brasil (CF)
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)
1997	Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)
1999	Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA)
2003	Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA) - 1ª edição
2010	Programa Federal Mais Educação
2012	Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos
2012	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental
2013	Programa Dinheiro Direto na Escola - Escolas Sustentáveis (PDDE-ES)
2014	Programa Nacional de Escolas Sustentáveis - versão preliminar.
2018	Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA) - 5ª edição
Fonte: As autoras (2020).	

A partir da criação da Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA) em 1973, tendo como uma de suas atribuições o desenvolvimento de capacitações da sociedade para as questões ambientais e da construção da Lei Federal n.º 6.938/1981, que dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente (PNMA), se constitui um novo cenário nacional. No texto da PNMA, se introduz a responsabilidade de ofertar a Educação Ambiental a todos os níveis de ensino, inclusive a educação nas comunidades não-escolares, objetivando capacitá-las para participação ativa na defesa do meio ambiente. A promulgação da Constituição Federal de 1988, que dedicou o Artigo 225 ao meio ambiente, como um direito das gerações presentes e futuras, incumbindo ao poder público a promoção da Educação Ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente (Sorrentino *et al.*, 2005).

No contexto do sistema de ensino, a EA brasileira está contemplada nos textos base da legislação, os quais são aporte legal e determinam a presença da temática ambiental em todos os níveis e modalidades de ensino. Em sua estrutura, apresenta-se “um campo de conhecimentos e ação de caráter híbrido que envolve a relação que se estabelece entre diversas disciplinas e áreas de conhecimento” (Torales-Campos, 2015: 267). Como parte das políticas educacionais, a possibilidade de inserção de novas alternativas curriculares, sugere o fortalecimento do tema como demanda ao contexto escolar (mas, não somente ele) e legitima as ações que já denotam preocupação com a sustentabilidade ambiental.

Nos anos 90 se constitui um conjunto de leis educacionais e documentos fundamentais: a Lei Federal n.º 9.394 de 1996, que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, e prevê a formação básica do cidadão assegurando a compreensão do ambiente natural e social; a Carta Brasileira para a Educação Ambiental durante a Rio-92, com participação do Ministério da Educação e Cultura (MEC); O lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, em 1997, como subsídio às escolas para tratar de temas sociais urgentes, os quais estabelecem que os conteúdos de meio ambiente devem ser integrados às áreas; a Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA (Lei n.º 9.795), em 1999, regulamentada pelo Decreto Federal n.º 4.281 de 2002.

Neste mosaico de novos documentos balizadores das políticas públicas, a EA foi impulsionada no país pela união de diversos atores sociais, com destaque ao movimento ambientalista e a Rede Brasileira de Educação Ambiental, que se materializou no processo de organização da Rio-92 dentro do Fórum Brasileiro, de ONGs e

diferentes movimentos sociais. Ao longo de décadas, a atuação dos educadores ambientais se constituiu como instrumento de luta para fomentar iniciativas de normatização mais progressista, democrática e equânime da EA.

Este processo de avanço das políticas públicas de EA contou com o apoio do Órgão Gestor da Educação Ambiental, criado em 2003, por meio do Departamento de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente (MMA) e da Coordenação Geral de Educação Ambiental do Ministério da Educação e Cultura. A partir de 2003 incrementou-se e intensificou-se a presença da EA nas normas legais e nas políticas públicas. Essa parceria interministerial possibilitou a implantação de programas e projetos junto às redes públicas de ensino e demais espaços educadores, tais como as unidades de conservação, comitês de bacias hidrográficas, entre outros (Sorrentino *et al.*, 2005).

Entre os anos 2000 e 2010 ocorreram consideráveis avanços nas políticas públicas educacionais com a inserção da EA nos currículos e em programas voltados para as escolas e para a sociedade em geral, dentre eles se poderia citar: o Programa Parâmetros em Ação – meio ambiente na escola; a criação das Comissões Interinstitucionais de Educação Ambiental (CIEA) nos estados da federação, os Coletivos Educadores, os Coletivos Jovens de Meio Ambiente e as Comissões de Meio Ambiente e Qualidade de Vida. Também a realização de eventos como os fóruns locais da Agenda 21, os Fóruns Brasileiros de Educação Ambiental e as Conferências Nacionais de Meio Ambiente; bem como a ampliação das Redes de EA temáticas nos estados, regiões e municípios do país (Brasil, 2014).

Em atendimento à Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), no ano de 2003, foi lançada a primeira versão do Programa Nacional de Educação Ambiental. Sua organização ficou sob responsabilidade do Órgão Gestor da PNEA e pelo seu Comitê Assessor, composto por representantes do MEC, do MMA e um amplo leque de representações da sociedade, protagonizado pela Rede Brasileira de Educação Ambiental e pelos Fóruns Brasileiros de Educação Ambiental. Este documento foi construído por meio do diálogo direto com a sociedade, “fundamentado no Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global. Desse modo, houve o fortalecimento da institucionalização da Educação Ambiental como política pública de caráter participativo descentralizado” (Raymundo *et al.*, 2017: 339).

No bojo dessas ações que visavam ampliar e fortalecer a EA como parte do processo de formação cidadã, no ano de 2003 foi realizada a I

Conferência Nacional do Meio Ambiente, na versão adulta e infanto-juvenil, cujo documento resultante contemplou deliberações para a EA e se constituiu em evento de importante papel no fortalecimento das ações nas escolas e suas comunidades.

Também foram lançados pelo Governo Federal, no âmbito do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), programas de incentivo a escolas sustentáveis: o Programa Mais Educação em 2010 e o Programa Dinheiro Direto na Escola - Escola Sustentável (PDDE-ES) em 2013, que contemplam, dentre suas propostas, o desenvolvimento da sustentabilidade socioambiental nas escolas. Estes programas destinaram recursos financeiros às escolas públicas municipais, estaduais e distritais que possuíam alunos matriculados na educação básica, visando favorecer a melhoria da qualidade do ensino.

No ano de 2012 foram aprovados dois importantes documentos pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que reafirmaram a necessidade do desenvolvimento da Educação Ambiental no contexto escolar: as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos pela Resolução CNE/CP n.º 01/2012, que tem como um de seus princípios a sustentabilidade socioambiental; e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental no Sistema de Ensino Superior e Educação Básica prevista a Resolução CNE/CP n.º 02/2012, que estimulam a materialização da EA na perspectiva crítica, e define as formas de inserção de conhecimentos de temas e práticas pedagógicas relacionadas com o meio ambiente e a sustentabilidade socioambiental.

No ano de 2014, foi apresentada a proposta brasileira do Programa Nacional Escolas Sustentáveis (PNES), inspirada no modelo inglês *Sustainable Schools*, elaborada pela Coordenadoria Geral de Educação Ambiental do Ministério da Educação em parceria com as Universidades Federais do Mato Grosso - UFMT, Mato Grosso do Sul - UFMS e Ouro Preto - UFOP (Steuck, Weiler & Mota, 2015). Esta proposta teve várias alterações, mas sustentou-se oficialmente nos documentos nacionais: Decreto n.º 7.083/2010 - Programa Federal Mais Educação; Resolução CNE/CP n.º 02/2012 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental; Resolução n.º 18/2013 - PDDE Escola Sustentável; Programa Nacional de Escolas Sustentáveis - PNES/2014 - Versão preliminar. Destaca-se nestes documentos, o papel da Educação Ambiental no estímulo à constituição de instituições de ensino como espaços educadores sustentáveis, por meio da articulação entre currículo, espaço físico/edificações, gestão e relações escola-comunidade (Brasil, 2012; Brasil, 2013; Brasil, 2014).

O avanço das ações e a emergência de novas perspectivas teórica e metodológicas no campo da EA, motivaram a elaboração de uma nova versão do ProNEA no ano de 2018. Este novo texto teve por objetivo a atualização dos marcos legais e normativos e a indicação de novos caminhos necessários frente aos desafios para reafirmar o compromisso e a participação no desenvolvimento da Educação Ambiental, com vista a ações promotoras da sustentabilidade no país. De certa forma, tal documento promoveu uma renovação nos coletivos de educadores ambientais, pois também denotava uma preocupação governamental com a formação da cidadania.

No caso mais específico do Paraná, estado localizado na região sul do Brasil, houve a implementação de uma Política Estadual de Educação Ambiental (PEEA/PR / Lei n.º 17.505/2013), regulamentada pelo Decreto Estadual n.º 9.958/2014 e pela Deliberação CEE/CP n.º 04/2013 que institui as Normas Estaduais para a Educação Ambiental no Sistema Estadual de Ensino. Esta normativa orienta as ações a serem desenvolvidas nas instituições de ensino públicas e privadas que atuam todos os níveis e modalidades do Sistema Estadual de Ensino do Paraná. Este marco legal, representou uma importante inovação para o cenário regional. Por um lado, a condução participativa na elaboração do documento foi uma importante oportunidade de mobilização das comunidades e dos coletivos de educadores ambientais, e por outro, deu origem a um contexto político e institucional mais favorável e legitimador das ações de sustentabilidade ambiental.

Estes novos documentos balizadores das políticas pública articularam a EA ao sistema de ensino e a sociedade em geral tomando a bacia hidrográfica como eixo estruturante das ações socioambientais, orientadas ao estímulo a participação social. Segundo Rosa e Carniatto (2015), considera-se a necessidade de uma postura firme de decisão política e a prática de gestão pública para a efetivação da política e a atuação da escola como liderança social. Assim, ao analisar o avanço promovido com a participação de diferentes atores e comunidades, percebe-se amadurecimento e expansão das políticas até aqui descritas no contexto nacional. O aporte legal apresentado são referenciais para a fase de implementação, definida por Lotta (2010: 27) como a fase que “diz respeito ao momento em que as políticas já formuladas entram em ação e são colocadas em prática”.

Assim, com base nos documentos da Política Nacional de Educação Ambiental (Brasil, 1999), das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (Brasil, 2012), Programa Nacional

de Escolas Sustentáveis (Brasil, 2014), Política Estadual de Educação Ambiental e o Sistema de Educação Ambiental /PR (Paraná, 2013a) e a Deliberação 04/13 (Paraná, 2013b) se fundamenta parte do objeto desta análise, ou seja, os processos de avaliação da EA e a forma como estes foram desenvolvidos nas e para as escolas revisarem suas práticas, conforme preveem as fases da implementação e avaliação do ciclo de políticas.

Discussão dos resultados com base nos contextos do ciclo de políticas

Retomamos a discussão dos resultados da revisão da literatura e fontes documentais com base nos cinco contextos do ciclo de políticas: contexto de influência, contexto da produção de texto, contexto da prática, contexto dos resultados/efeitos e contexto de estratégia política (Mainardes, 2006).

Iniciando pelo contexto de influência, foi possível identificar que a problemática ambiental é pauta das discussões da agenda política internacional e nacional para a construção das políticas públicas (contextos macro, intermediário e micro). Na disputa pela definição da agenda política, as agências internacionais exercem fortes influências nas agendas políticas nacionais de caráter ideológico e financeiro, capazes de interferir nas mudanças dos textos das políticas educacionais, trazendo desafios decorrentes da imposição da agenda global que provoca mudanças curriculares sem perspectiva crítica e incentiva a privatização da educação, conforme apresentado por Muceniecks (2016), Guimarães e Fontoura (2012), Fontoura, Moraes e Uziel (2015).

Seguindo pelo contexto da produção do texto, a EA se insere nas políticas públicas brasileiras desde a década de 1970, como um elemento fundamental para o avanço das ações de formação para a sustentabilidade ambiental. A história de mais de quarenta anos de disputa do espaço da temática EA na arena política no país, ante as configurações geopolíticas e mudanças sofridas ao longo do processo, é “marcada pelo ativismo e pela reivindicação de novos arranjos sociais, que tenham em conta valores de transição para sociedades mais sustentáveis, equitativas e justas” (Torales-Campos & Carvalho, 2018: 185). Esses desafios dão identidade à EA, a qual se apresenta como uma alternativa para o enfrentamento de tal problemática e justificam a sua relevância política e social, bem como o seu importante papel educativo no desenvolvimento de uma consciência ambiental mais ampla, profunda e crítica.

As políticas públicas nacionais formuladas têm como principais interlocutores com o contexto da prática, o Ministério da Educação e Cultura e o

Ministério do Meio Ambiente. Nesta articulação há uma pressão social, mais ou menos perene, para tensionar a necessidade de estabelecimento de um processo dialético e partilhado do Estado com a sociedade civil, com o objetivo de inserir a EA no cotidiano da sociedade e das diferentes comunidades. Estas políticas precisam considerar que há “uma crescente capacidade do Estado de responder, ainda que com mínima intervenção direta, às demandas que surgem de um conjunto articulado de instituições atuantes na Educação Ambiental de forma crítica e emancipatória” (Sorrentino *et al.*, 2005: 285).

Contudo, os referenciais teóricos evidenciam que tais políticas que embasam e regulamentam as ações de EA a serem implementadas/materializadas nas escolas públicas e na sociedade foram se alterando nos últimos anos, em função das influências neoliberais. Ao analisar o contexto histórico e a construção das políticas públicas brasileiras, verifica-se um preterimento ou silenciamento da EA nos últimos anos. Frizzo e Carvalho (2018) apontam a exclusão da EA dos documentos que embasam e regulam as escolas e que devem orientar a política nacional na próxima década, nomeadamente, o Plano Nacional de Educação 2014-2024 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Este último documento tem como objetivo estabelecer os conhecimentos e habilidades essenciais que todos os estudantes brasileiros devem aprender em sua trajetória na Educação Básica, no entanto, “essas políticas elegeram conceitos do discurso ambiental global como desenvolvimento sustentável, em detrimento da noção de Educação Ambiental” (Frizzo & Carvalho, 2018: 115).

Dessa maneira, um dos desafios que se colocam refere-se ao aspecto conceitual da EA, na formulação de políticas com objetivo de contribuir para a construção de sociedades ambientalmente mais sustentáveis. Silva (2010: 58) destaca a importância de se “estabelecer um conjunto de ações cidadãs que articulem a educação ao escopo mais amplo das políticas e recupere a noção de sustentabilidade como vetor de ação sócio-política”. Cabe ressaltar a necessária compreensão do real significado de EA e de sustentabilidade, para não cair na armadilha das novas tendências de esvaziamento desse campo de estudo para a promoção de ações em prol do *slogan* do desenvolvimento sustentável.

Sendo assim, ao analisar uma política deve-se considerar os contextos do processo de formulação. Conforme Mainardes (2006: 53), os textos políticos resultam de disputas e acordos que competem para controlar as representações da política, “envolve intenções e negociação dentro do Estado e dentro do processo de formulação da

política. Nesse processo, apenas algumas influências e agendas são reconhecidas como legítimas e apenas algumas vozes são ouvidas”.

Ademais, a política em curso também passa por mudanças durante a sua fase da implementação no contexto da prática e se interrelaciona com o contexto da estratégia política. Ao confrontar com fontes documentais atuais encontramos decretos que aprovam uma nova estrutura institucional da EA no âmbito federal. Em 2019, no início da nova gestão do Governo Federal, a estrutura regimental e organizacional do MMA e MEC relativos à Educação Ambiental foram alteradas por meio do Decreto Nº. 9.672/2019 (Brasil, 2019a) que atribui a EA à Secretaria de Ecoturismo do MMA, no apoio à coordenação e definição de políticas públicas no seu Departamento de Fomento e Projetos. E, o Decreto 9.665/2019, que vincula a EA à Diretoria de Políticas e Regulação da Educação Básica da Secretaria de Educação Básica (MEC) corroborou com essas alterações, revogado pelo Decreto 10.195/2019 no mês de dezembro, vigente (Brasil, 2019b). Na atual organização, ao realocar a EA, esta deixa de ser tratada como uma política pública e programa, para ser caracterizada como uma ação ou projeto, o que significa a perda de recursos humanos e financeiros para suas ações, bem como, para sua capacidade de articulação institucional e de formação nos diversos níveis e modalidades de ensino.

Em resposta às ações políticas, a Carta aberta da Rede Brasileira de Educação Ambiental dirigida aos novos gestores do MMA e MEC em 2019, apresentou o detalhamento e os problemas que se apresentam no atual quadro das políticas públicas de EA no país, construídas ao longo dos últimos anos por educadores ambientais, especialistas, sociedade civil organizada e órgãos públicos ambientais e educacionais. O documento aponta para a importância cada vez maior dos processos de conservação da natureza e da sustentabilidade ambiental, bem como, são apontados alguns caminhos e propostas para a consolidação dos importantes compromissos do Estado com as políticas, programas e ações na área da EA (Rebea, 2019). No entanto, mesmo com ampla publicização e debates pelos atores políticos e midiáticos, a EA permanece na Secretaria do Ecoturismo no MMA e na Secretaria da Educação básica do MEC, vinculada às temáticas da BNCC.

Nesse sentido, os conflitos de influência na esfera central em relação aos recursos para o cumprimento das diretrizes da PNEA, resultou na perda institucional e estratégica do seu Órgão Gestor. Para Sorrentino, Maranhão e Diniz (2019: 47), esse fato interfere diretamente no processo de implementação da PNEA, que passa a ser

“simbólica, com falta de espaço institucional definido, o que implica na ausência de uma política pública estruturante e um espaço de não ação, o que, no médio e longo prazo, pode ter reflexos em âmbito estadual e municipal”. Os autores mencionam ainda que, nos 20 anos da lei que instituiu a PNEA, ocorreram muitas ausências, equívocos e barreiras para implementação da PNEA nas três esferas governamentais e organização da sociedade civil, tais como, os retrocessos institucionais, diminuições orçamentárias, equipes técnicas e demandas de ações pontuais.

Nesta tessitura, com base nas publicações e documentos recentes (Brasil, 2019b, Sorrentino, Maranhão & Diniz, 2019, Silva & Loureiro, 2020), é possível dizer que as análises aqui apresentadas apontam para um cenário de mudanças em que se evidencia o silenciamento da EA e uma desarticulação institucional no âmbito federal como efeitos das políticas adotadas pelo atual governo. Um dos silêncios se manifesta no documento final da BNCC, pois este documento normativo, que orienta as redes de ensino e as instituições públicas e privadas, não insere a EA de forma obrigatória na elaboração dos currículos escolares e projetos políticos pedagógicos, reduzindo a temas contemporâneos transversais. Silva e Loureiro (2020) criticam essas mudanças curriculares influenciadas por ideais neoliberais e meritocráticos, que visam a secundarização da educação e a desqualificação da formação cidadã pela ausência de abordagem crítica no processo educativo. Por outro lado, o desmonte do órgão Gestor da PNEA representa uma ruptura no caráter político dos sujeitos da política, e traz desafios aos estados e aos municípios para buscarem formas de implementação de suas políticas de EA e encontrarem caminhos para mantê-la viva.

A partir destas constatações e da interpretação baseada em Mainardes (2006) é observada uma interrelação entre os contextos da influência, da produção do texto e da estratégia política, que por sua vez, influenciará nos contextos da prática e dos resultados/efeitos da política. Nesse sentido, se poderia dizer que os efeitos das mudanças dos textos da política e estruturas seriam percebidos na prática, pela avaliação dos impactos nos currículos e práticas pedagógicas, nas interfaces setoriais da PNEA e principalmente nas questões que geraram a demanda na agenda política como a justiça social, o direito à educação e a sustentabilidade e/ou questões mais amplas. Conforme Mainardes (2006: 55) “a abordagem do ciclo de políticas traz várias contribuições para a análise de políticas, uma vez que o processo político é entendido como multifacetado e dialético, necessitando articular as perspectivas macro e micro”.

Contudo, ao fazer uma relação entre a política (*policy*) e a prática, é possível vislumbrar que a EA possui uma força importante no país, nos contextos de materialidade para a política (escolas, instituições de ensino superior, ONGs etc.), onde os atores das políticas estão envolvidos em processos, lutas e negociações sobre o que certas políticas significam e o que precisa ser feito na prática, ou seja, como torná-las vivas e atuantes (Ball, Maguire & Braun, 2016).

Mesmo diante de uma conjuntura desfavorável, são muitos os esforços para o fortalecimento e efetivação da EA no campo do ensino público básico e superior, bem como, no campo comunitário e social, por meio do reconhecimento da relevância das ações das Redes de Educação Ambiental, articulações coletivas e associações de meio ambiente e educação, dentre elas: a Rede Universitária de Programas de Educação Ambiental, com a Política de Educação Ambiental no Ensino Superior, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), a Associação de Pós-Graduação em Ambiente e Sociedade (ANPPAS), o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Nacionais Anísio Teixeira (Inep) e os Encontros de Pesquisa em Educação Ambiental (EPEA), no desenvolvimento e socialização de pesquisas, produção de materiais e formação continuada (Brasil, 2018).

As análises mostram a importância da participação nos processos de construção compartilhada na manutenção da temática ambiental na agenda, “atribuindo legitimidade às políticas públicas oriundas de outros atores para enfrentar a aparente contradição entre fortalecer o Estado e não depender exclusivamente de um centro formulador e implementador de políticas públicas” (Biasoli & Sorrentino, 2018: 9). Especificamente, os atores da política formados por professores, pesquisadores, ambientalistas e sociedade civil exercem papel fundamental de pressão para a manutenção da agenda da política pública educacional. A partir da agenda política da EA, colocam-se em tela as seguintes questões apresentadas por Biasoli e Sorrentino (2018: 10, grifos nossos):

Mas como despertar um olhar crítico dos distintos atores para estabelecerem prioridades e formar competências para identificar interesses implícitos e estarem preparados para a **participação nas arenas políticas**? Como garantir a ocorrência por **todo o ciclo da política de espaços concretos de participação** para que determinados temas sejam incluídos como **pauta política**? Como superar os obstáculos reiteradamente apontados, reconhecendo e compreendendo os meandros institucionais na **implantação efetiva de políticas públicas**? E, mais ainda, na

implantação de uma política, como garantir que ela ocorra de forma participativa, com **avaliações processuais** que possibilitem o constante monitoramento e adaptações incrementais no percurso?

Essas questões vêm ao encontro do propósito que guiou esta análise, e reforçam a importância do processo de (re)elaboração de um modelo avaliativo específico para os resultados da EA. Segundo Lotta (2010: 27), “a fase de Avaliação das políticas públicas é um processo que pode acontecer: em diversos momentos da implementação (conceituada como monitoramento) ou pós implementação das políticas”. O processo de avaliação é um elemento necessário e fundamental ao ciclo de políticas, pois possibilita o realinhamento da política pública, na busca dos impactos desejados ou na definição de novas estratégias.

Neste sentido, se poderia considerar que o resgate histórico das políticas de EA no contexto brasileiro nos permite analisar o cenário atual à luz de avanços alcançados nas últimas décadas, mas nos alertam para a necessidade de vigilância e resistência em relação aos retrocessos e silenciamentos que se apresentam. Sobretudo após vinte e um anos da construção da PNEA, que instituiu a EA como um componente essencial na educação brasileira, tendo como um dos princípios básicos a permanente avaliação crítica do processo educativo.

3. Considerações finais

O presente artigo trouxe para o debate acadêmico uma revisão analítica do processo de construção da agenda da EA no contexto brasileiro. Os resultados visaram embasar a (re)elaboração de avaliação de processos na implementação das políticas públicas de EA.

A abordagem teórico-metodológica utilizada na revisão analítica se mostrou flexível para compreender a trajetória da EA na agenda política brasileira e a complexidade do processo político que envolve a formulação e a implementação de políticas públicas educacionais. A reflexão sobre os contextos evidenciou a importância da avaliação em todo o ciclo de políticas, sinalizando a necessidade de investigações sobre o desenvolvimento de instrumentos que possibilitem o acompanhamento e a avaliação das políticas de EA, principalmente para compreender como essas políticas são efetivamente colocadas em prática em diferentes ações realizadas ao longo do país diante das múltiplas demandas políticas impostas. Por fim, ainda seria importante destacar que o estudo possui limitação em relação a generalização dos resultados, mediante os contextos e

circunstâncias atuais, e apresenta a possibilidade de ampliação da pesquisa em outras bases de dados ainda não analisadas para uma análise mais

aprofundada sobre as interrelações entre os contextos do ciclo de políticas.

Referencias

- Ball, S. J., Maguire, M. & Braun, A. (2016) *Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias*. Trad. Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG.
- Ball, S.J. & Bowe, R. (1992) Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies*, London, 24 (2), 97-115. <https://doi.org/10.1080/0022027920240201>
- Biasoli, S. & Sorrentino, M. (2018) Dimensões das Políticas Públicas de educação Ambiental: a necessária inclusão da política do cotidiano. *Ambiente & Sociedade*. [online]. São Paulo, 21, 1-18. https://www.scielo.br/pdf/asoc/v21/pt_1809-4422-asoc-21-e00144.pdf.
- Brasil, F. G. (2018) *Políticas públicas e a interações sociedade e estado*. *Revista de Discentes de Ciência Política da UFSCAR*, 6 (2), 3-5. <http://dx.doi.org/10.31990/agenda.2018.2.0>
- Brasil (1972). *Relatório da delegação do Brasil à Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente Humano*. V1. Brasília: Ministério do Interior. https://cetesb.sp.gov.br/proclima/wp-content/uploads/sites/36/2013/12/estocolmo_72_Volume_1.pdf
- Brasil (1999). *Política Nacional de Educação Ambiental*, Lei 9795. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF.
- Brasil (2012) Resolução n.º 02. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Ministério da Educação, Conselho Nacional da Educação, Brasília, DF.
- Brasil (2013) Resolução n.º 18. Dispõe sobre a destinação de recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola-PDDE. Ministério da Educação, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, Brasília, DF.
- Brasil (2014) *Programa Nacional de Escolas Sustentáveis*. Versão preliminar. Ministério da Educação. Brasília, DF.
- Brasil (2018). *Programa Nacional de Educação Ambiental*. Ministério do meio Ambiente. Educação Ambiental por um Brasil sustentável: ProNEA, marcos legais e normativos [recurso eletrônico]. Ministério do Meio Ambiente - MMA /Ministério da Educação - MEC. Brasília-DF: MMA.
- Brasil (2019a) Decreto 9.672. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério do Meio Ambiente, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e substitui cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS por Funções Comissionadas do Poder Executivo - FCPE. Presidência da República, Brasília, DF.
- Brasil (2019b) Decreto 10.195. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação e remaneja e transforma cargos em comissão e funções de confiança. Presidência da República, Brasília, DF.
- Chesnais, F. (2008) Crise vem pôr a nu os limites históricos do sistema capitalista. *O comuneiro*. (Revista Eletrônica). 7. http://ocomuneiro.com/nr07_02_francoischesnais.html
- Fontoura, P. R. C. T. da, Moraes, M. L. E. de & Uziel, E. (2015) *O Brasil e as Nações Unidas: 70 anos*. Brasília: Fundação Alexandre Gusmão.
- Frey, K. (2000) Políticas Públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática de políticas públicas no Brasil. *Planejamento e políticas públicas*, Brasília, 21, 212-259. <https://www.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/view/89/0>
- Frizzo, T. C. E. & Carvalho, I. C. M. (2018) Políticas públicas atuais no Brasil: o silêncio da Educação Ambiental. *Revista Eletrônica de Mestrado em Educação Ambiental*. Rio Grande, Ed. Especial EDEA, 1, 115-127. <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/8567>
- Guimarães, R. P. & Fontoura, Y. S. R. da. (2012) Rio+20 ou Rio-20? Crônica de um fracasso anunciado. *Ambiente & Sociedade*, São Paulo v. XV, 3, 19-39. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-753X2012000300003>
- Gonçalves, C. W. P. (2005) *Os (Des)caminhos do meio ambiente*. 13 ed. São Paulo: Contexto.
- Jannuzzi, P. de M. (2017) *Indicadores sociais no Brasil: conceitos, fontes de dados e aplicações*. e técnicas. 6.ed. Campinas: Alínea.
- Lindgren-Alves, J. A. (2018). *A década das conferências: 1990-1999*. 2 ed. Brasília: FUNAG.
- Lotta, G. S. (2010). 295f. *Implementação de políticas públicas: o impacto dos fatores relacionais e organizacionais sobre a atuação dos burocratas de nível de rua no Programa Saúde da Família*. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo. São Paulo.

- Mainardes, J. (2006) Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*, Campinas, 27 (94), 47- 69. <https://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>
- Muceniecks, R. S. (2016) *Políticas de Educação e Meio Ambiente: O Brasil como Articulador Político no MERCOSUL*. 2016. 236f. Tese (Doutorado em Educação) –Universidade Estadual de Maringá. Maringá.
- Muller, P. & Surel, Y. (2002) *A Análise das Políticas Públicas*. Pelotas: Educat.
- Nóbrega-Therrien, S. M. & Therrien, J. (2011). Os trabalhos científicos e o Estado da Questão: reflexões teórico-metodológicas. *Estudos em avaliação educacional*, v.15, n.30, jul.-dez. 2004. Publicado igualmente In: Farias, I. M. S., Nóbrega-Therrien, S.M. & Nunes, J.B.C.. (Org.). *Pesquisa científica para iniciantes: caminhando no labirinto*. Fortaleza: EdUECE, 1, 33-51. <http://dx.doi.org/10.18222/eae153020042148>
- Paraná. *Lei n.º 17.505* (2013a). Institui a Política Estadual de Educação Ambiental e o Sistema de Educação Ambiental. Diário Oficial do estado do Paraná, n.º 8875, Curitiba, PR.
- Paraná. *Deliberação n.º 04* (2013b). Normas estaduais para a Educação Ambiental no Sistema Estadual de Ensino do Paraná. Conselho Estadual de Educação, Curitiba, PR.
- Patriota, A. de A. (2013). *Política externa brasileira: discursos, artigos e revistas (2011-2012)*. Brasília: FUNAG.
- Pierrri, N. (2005) Historia del concepto de desarrollo sustentable. In: *Sustentabilidad? Desacuerdos sobre el desarrollo sustentable*. Faladori, G. & Pierrri, N. (Coor). Universidad Autónoma de zacatecas. México.
- Raymundo, M. H. A., Branco, E. A., Biasoli, S., Sorrentino, M. & Maranhão, R. (2017) Indicadores de monitoramento e avaliação de projetos e políticas públicas de Educação Ambiental no Brasil. *Revista AmbientalMENTE Sustentable*. Jan.dez/2017, ano XII, 1 (23-24), 25-39. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6482975>
- Raymundo, M. H. A., Branco, E. A., Biasoli, S., Sorrentino, M. & Maranhão, R. (2019) *Caderno de Indicadores de avaliação e monitoramento de políticas públicas de Educação Ambiental: processo de construção participativa e fichas metodológicas*. São José dos Campos: INPE.
- Rebea. *Rede Brasileira de Educação Ambiental* (2018). Carta da REBEA aos ministros da educação e do meio ambiente. Disponível em: <<http://rebea.org.br/index.php/noticias/88-noticias/155-carta-da-rebea-aos-ministros-da-educacao-e-do-meio-ambiente>>. Acesso em: 07 jan. 2019.
- Rosa, M. A. & Carniatto, I. (2015) Política de educação Ambiental no Paraná e seus desafios. *Revista Eletrônica de Mestrado em Educação Ambiental*. 32(2), 339-360. <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/5547>
- Sauvè, L. (2005) Educação Ambiental: possibilidades e limitações. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 31(2), 317-322. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000200012>
- Silva, R. M. D. da. (2010) Políticas Públicas e Sustentabilidade: Desafios para uma Abordagem em Educação Ambiental. *Pensamento & Realidade*. Ano XIII, 25(1), 47-59. <https://revistas.pucsp.br/pensamentorealidade/article/view/7092>
- Silva, S. do N. & Loureiro, F. B. (2020) As Vozes de Professores-Pesquisadores do Campo da Educação Ambiental sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação Infantil ao Ensino Fundamental. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 26, 1-15. <https://doi.org/10.1590/1516-731320200004>
- Sorrentino, M., Trajber, R., Mendonça, P. & Ferraro-Júnior, L. A. (2005) A Educação Ambiental como política pública. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 31(2), 285-299. <https://www.scielo.br/pdf/ep/v31n2/a10v31n2.pdf>
- Sorrentino, M., Maranhão, R. & Diniz, N. (2019). A Política Nacional de Educação Ambiental e os indicadores para sua avaliação. In: *Avaliação e monitoramento de políticas públicas de Educação Ambiental no Brasil: transição para sociedades sustentáveis* [recurso eletrônico]. Raymundo et al. orgs. Piracicaba: MH-Ambiente Natural.
- Souza, C. (2006) Políticas Públicas: uma revisão da literatura. *Sociologias*, Porto Alegre,16, 20-45. <https://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>
- Steuck, E. R., Weiler, J. M. A. & Mota, J. C. (2015) As instituições de ensino como Espaços Educadores Sustentáveis no Brasil: algumas reflexões. *AmbientalMENTE Sustentable*, ano X, 2(20), 89-109. <https://doi.org/10.17979/ams.2015.02.020.1594>
- Torales-Campos, M. A. (2015) A formação de educadores ambientais e o papel do sistema educativo para a construção de sociedades sustentáveis. *Revista Eletrônica Mestrado em Educação Ambiental*, 32(2), 266-282. <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/5543/3451>
- Torales-Campos, M. A. & Carvalho, A. M de. (2018) A construção do campo da Educação Ambiental e suas perspectivas: o que dizem os pesquisadores e educadores ambientais? In: Battestin, C. & Dickmann, I. (Orgs.). *Educação Ambiental na América Latina*. 1.ed. Chapecó: Plataforma Acadêmica.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Reiguel, S., Lopes, J., & Torales, M. (2020). A Educação Ambiental na agenda das políticas públicas brasileiras: uma análise a partir do conceito de ciclo de políticas. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 36, 35-48. DOI: 10.7179/PSRI_2020.36.02

DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

SOLANGE REIGUEL VIEIRA. E-mail: solangerv@ufpr.br

JOSMARIA LOPES DE MORAIS. E-mail: jlmorais@utfpr.edu.br

MARÍLIA ANDRADE TORALES CAMPOS. E-mail: mariliat.ufpr@gmail.com

PERFIL ACADÉMICO

SOLANGE REIGUEL VIEIRA. Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Mestre em Ciência e Tecnologia Ambiental pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Especialista em Educação Ambiental com Ênfase em Espaços Educadores Sustentáveis. Graduada em Geografia. Atuou como Técnica Pedagógica de Educação Ambiental na Secretaria de Estado da Educação do Paraná entre 2012 e 2014. Professora de Geografia da Rede Estadual de Ensino do Paraná desde 2005. Pesquisadora na área da Educação Ambiental.

JOSMARIA LOPES DE MORAIS. Professora do Programa de Mestrado e Doutorado Profissional em Ensino de Ciências e do Programa de Pós-Graduação em Formação Científica, Educacional e Tecnológica da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Desenvolve pesquisas relacionadas com Meio Ambiente, Educação Ambiental, Metodologias de Ensino de Química e de Ciências. Doutora em Química (UFPR), Mestre em Ciências (UTFPR), Especialista em Metodologia Científica, Graduada em Química.

MARÍLIA ANDRADE TORALES CAMPOS. Professora Associada da Universidade Federal do Paraná. Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação. Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Santiago de Compostela. Mestre em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande. Licenciada em Pedagogia. Líder do Grupo de Pesquisa em Educação Ambiental e Cultura da Sustentabilidade (GPEACS).

EDUCAÇÃO AMBIENTAL LOCAL E GLOBAL: POLÍTICAS PÚBLICAS E PARTICIPAÇÃO SOCIAL EM FERNANDO DE NORONHA*

**LOCAL AND GLOBAL ENVIRONMENTAL EDUCATION: PUBLIC POLICIES
AND PARTICIPATION IN FERNANDO DE NORONHA**

**LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN LA AGENDA DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS
BRASILEÑAS: UN ANÁLISIS DESDE EL CONCEPTO DE CICLO POLÍTICO**

Vivian BATTAINI & Marcos SORRENTINO

Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz” - Universidade de São Paulo

Fecha de recepción: 27.V.2020
Fecha de revisión: 17.VI.2020
Fecha de aceptación: 29.VI.2020

PALAVRAS-CHAVE:

Participação
Políticas Públicas
Ilha Fernando de
Noronha
Educação Ambiental

RESUMO: Tendo como linha de base os relatos fundamentados em pesquisa e experiências de educação ambiental (EA) que ocorreram na Ilha de Fernando de Noronha - Pernambuco/ Brasil, este artigo busca analisar fatores que podem fomentar ou dificultar o incremento da participação social ambientalista e da educação ambiental, bem como o papel das políticas públicas no fomento de uma cultura de procedimentos democráticos voltados à construção de sociedades sustentáveis. A pesquisa propiciou melhor conhecer a realidade local e ofereceu oportunidades para o amadurecimento de diálogos voltados a definir princípios e iniciativas que possam contribuir para o ciclo de formulação e implantação de políticas públicas de EA. É uma pesquisa-intervenção qualitativa realizada junto a uma instituição conservacionista, que atua no campo da EA. Dialoga com pesquisas etnográficas na área da educação e utilizou como técnicas de coleta de dados: análises de documentos oficiais, observação participante, intervenções educadoras e entrevistas semi-estruturadas. A análise dos trabalhos

CONTACTO CON LOS AUTORES

CÁTIA EMANUELA AUGUSTO VAZ, Rua Prior do Crato Nº1 2º esquerdo, 5300-043 Bragança, Portugal. Tel.: 9386501434.
Email: catia.vaz@ipb.pt/catiaema@hotmail.com. ID ORCID 0000-0001-5771-7510

* Esse texto é desdobramento da tese de doutorado “Educação Ambiental e políticas públicas em Fernando de Noronha: a participação na construção de escolas e sociedades sustentáveis” elaborada pela autora principal sob orientação do segundo autor do presente artigo e defendida em 2017 junto ao Programa de Pós Graduação Interunidades em Ecologia Aplicada da Universidade de São Paulo (USP), campus de Piracicaba. A pesquisa só foi possível pela parceria com o Projeto Golfinho Rotador de Fernando de Noronha/Pernambuco, Brasil, financiado pela Petrobrás, no qual a autora atuou como educadora ambiental no ano de 2013.

	<p>de campo, enriquecida por outras vivências do Laboratório de Educação e Política Ambiental (Oca) da Universidade de São Paulo, evidenciam a necessidade de políticas públicas que propiciem uma EA permanente, continuada, articulada e com a totalidade da população de cada território e aponta alguns possíveis caminhos para isto ocorrer, tendo centralidade na participação dialógica que articula iniciativas por meio de um projeto político pedagógico interinstitucional.</p>
<p>KEY WORDS: Participation Public policy Fernando de Noronha Island Environmental education</p>	<p>ABSTRACT: This article seeks to analyse factors that may foster, hinder or increase environmental social participation and environmental education (EE) on the Island of Fernando de Noronha - Pernambuco / Brazil. The role of public policies in fostering a culture of democratic procedures aimed for building sustainable societies is another aim in this study. The relationships between research and experimentation in EE are the basis for this analysis. A survey provided a better understanding of the local reality and offered opportunities for the dialogues maturation focused on the definition of principles and initiatives that can contribute to the cycle of public policies formulation and implementation for EE. This was a qualitative research-intervention carried out with a conservationist institution, which operates in the field of EE. It dialogues with ethnographic research in the field of education and used as techniques of data collection: analysis of official documents, participant observation, music and semi-structured interviews. The analysis of the fieldwork were enhanced by other experiences of the Laboratory of Education and Environmental Policy (Oca) of the University of São Paulo and showed the need for public policies able to provide a permanent, continuous and articulated EE with the population of each territorial group. It also indicates some possible ways for that betting on the centrality of dialogical participation which articulates initiatives through an interinstitutional pedagogical political project.</p>
<p>PALABRAS CLAVE: Participación Políticas públicas Isla Fernando de Noronha Educación ambiental</p>	<p>RESUMEN: Con base en los informes fundamentados en investigaciones y experiencias en educación ambiental (EA) que tuvieron lugar en la Isla de Fernando de Noronha - Pernambuco / Brasil, este artículo busca analizar los factores que pueden alentar o dificultar el aumento de la participación social ambientalista y la educación ambiental, bien como el papel de las políticas públicas en el fomento de una cultura de procedimientos democráticos destinados a construir sociedades sostenibles. La investigación nos permitió tener una mejor comprensión de la realidad local y ofreció oportunidades para la maduración de diálogos destinados a definir principios e iniciativas que puedan contribuir al ciclo de formulación e implementación de políticas públicas para EA. Es una investigación-intervención cualitativa realizada con una institución conservacionista, que opera en el campo de la EA. Hace diálogo con la investigación etnográfica en el campo de la educación y ha usado como técnicas de recopilación de datos: análisis de documentos oficiales, observación participante, intervenciones educativas y entrevistas semiestructuradas. El análisis del trabajo de campo, enriquecido por otras experiencias del Laboratorio de Educación y Política Ambiental (Oca) de la Universidad de São Paulo, muestra la necesidad de políticas públicas que brinden una EA permanente, continua y articulada con toda la población de cada territorio, y señala algunas formas posibles para que esto ocurra, donde debería tener un papel central la participación dialógica que articula iniciativas a través de un proyecto político pedagógico interinstitucional.</p>

1. Introdução

O desafio para as políticas públicas de educação ambiental é de serem permanentes, continuadas, articuladas e junto à totalidade dos habitantes de um determinado território (Portugal *et al.*, 2012). O que exige voltar-se ao Bem Comum, perpassando todo o tecido social, desde escolas e demais equipamentos sociais, até mecanismos, institucionalizados ou não, de tomada de decisão. Para tanto, precisam fazer parte da cultura e dos programas, projetos e da própria constituição de governos locais, comprometendo-os com a promoção de uma “ecocidadania”, que passa pela geração de trabalho e renda, economia circular, “infraestrutura e tecnologias verdes” e pesquisas/ações comprometidas com o “bem viver”.

Dialogar com propostas presentes na Política e no Programa Nacional de Educação Ambiental do Brasil e em outros documentos da área pode auxiliar na criação e aprimoramento de políticas públicas voltadas à efetividade na sua implantação.

Os procedimentos voltados à promoção de mudanças culturais e no modo de produção e consumo no sentido da sustentabilidade socioambiental necessitam ser problematizados e repactuados. Polaridades do tipo local/global, aprofundamento disciplinar e complexidade transdisciplinar, teoria/prática e forma/conteúdo, mudanças individuais/mudar o sistema, dentre outras, devem ser questionadas, na busca por “uma nova cultura da Terra, terra e território” (Sorrentino *et al.*, 2020).

Considerando a urgência dos desafios socioambientais e a sua emergência, por exemplo, nos eventos climáticos extremos e em pandemias como a do Covid19, é necessário compreender como as políticas públicas se realizam localmente para tornar possíveis estratégias que contribuam para aprimorar o seu ciclo de formulação, implantação e avaliação.

1. Educação ambiental como política pública estruturante

Segundo Battaini e Sorrentino (2018, p. 156 e 157), as políticas públicas, conforme aponta Frey (2000), têm três dimensões: conteúdos (*policy*), institucional (*polity*) e processual (*politics*).

“Os conteúdos são as leis, os programas, os projetos, entre outros. A dimensão institucional se refere ao sistema político-administrativo, às instituições e às dinâmicas envolvidas no processo. A dimensão processual abrange as relações políticas e os interesses presentes. Para o autor, em qualquer situação de elaboração e implantação de políticas públicas, sobremaneira aquelas participativas, as três dimensões precisam ser consideradas, já que estarão presentes implícita ou explicitamente e exercerão influências sobre os conteúdos produzidos. A pesquisadora Biasoli (2015) defende a inclusão da política do cotidiano como quarta dimensão, considerando as motivações subjetivas dos atores sociais e as forças instituintes das políticas públicas, reforçando o fazer político cotidiano e os processos educadores”.

Dye afirma que “a política pública é tudo o que os governos decidem fazer ou deixar de fazer” (2005, p. 1, *apud* Heidemann, 2010, p. 30), mas Souza (2006), Sorrentino *et al.* (2005), Heidmann (2010), Morimoto (2014) e Biasoli (2015) apresentam uma visão multicêntrica de políticas públicas.

Na visão estadocêntrica o Estado e seus governos formulam e implantam as políticas públicas, sendo de sua competência promover universalidade, poder coercitivo e legitimidade das mesmas. Na segunda perspectiva, a multicêntrica, valoriza-se a participação de todos os atores da sociedade em conjunto com o Estado. Certamente há variações em cada visão sobre o grau de envolvimento e efetiva participação da sociedade e sobre o papel do Estado, mas a tendência atual em ambas é a de ressaltar-se que fortalecer a sociedade não significa enfraquecer o Estado (Sorrentino *et al.*, 2005), mas aproximá-lo da cidadania. Fortalecendo-a para manter o equilíbrio dos três pilares do estado-nação contemporâneo - estado, comunidade e mercado, na promoção

dos processos de regulação e emancipação demandados pela vida em sociedade (Santos, 2008).

No presente artigo parte-se da compreensão de um Estado comprometido com uma educação que promova simultaneamente as pactuações regulatórias estabelecidas por instrumentos legais e por outros acordos coletivos, a emancipação humana e o envolvimento de cada um e de todos com as transformações de seu território (Sorrentino, 2013).

Uma EA comprometida com o fortalecimento da cidadania ambiental, a participação na gestão do território e a formação de seus sujeitos focada no indivíduo e no coletivo ao mesmo tempo. Processos que incentivem cada pessoa a buscar seus sentidos existenciais exercitando o diálogo Eu-Tu (Buber, 1974), ao mesmo tempo em que, promove estratégias de atuação em coletivos, intervenções no território, mudanças culturais e incidência em políticas públicas. Dessa forma, atuam em processos pedagógicos e nas políticas públicas sendo que os dois processos ocorrem concomitantes e se retroalimentam (Andrade *et al.*, 2014).

Estratégias pedagógicas e políticas públicas de EA capazes de formar sujeitos participativos e atuantes na transição para sociedades sustentáveis balizam-se em princípios, utopias, concepções filosóficas e ideologias comprometidas com “uma nova cultura da Terra, da terra e do território” (Sorrentino *et al.*, 2020).

Pessoas e coletivos comprometidos com o cuidado com a terra, com o cuidar das sementes, o fazer com as próprias mãos e ser o mais autônomo possível na sua sobrevivência. Isso implica questionar e reduzir o consumismo, produzir e/ou preparar os próprios alimentos, diminuir o uso de combustíveis fósseis, entre outros comportamentos, atitudes e valores unidos pelo objetivo de questionar as necessidades materiais simbólicas, reconhecendo o compartilhar um mesmo Planeta. Partilha que exige solidariedade sincrônica e diacrônica, ou seja, atenção e cuidados com contemporâneos e com as gerações que por aqui já passaram e as que virão ainda a habitar este complexo e belo Planeta.

Uma cultura fundamentada em valores de cuidado com a vida em toda a sua diversidade, no diálogo com o Outro, forjando pactos coletivos para cuidar de Gaia, a mãe comum que sustenta a vida. Dela cuidar é conectá-la com o território no qual se atua cotidianamente, procurando fomentar circuitos curtos de produção e consumo, relações dialógicas e solidárias que contribuam, ao mesmo tempo e como exemplo, para lançar menos gás carbônico na atmosfera e cultivar as amizades, tão essenciais na busca da felicidade individual e coletiva.

O presente artigo busca nos trabalhos de campo da pesquisa relatada elementos que possam fortalecer uma EA na perspectiva de políticas públicas que atuam por uma nova cultura da Terra, da terra e do território, comprometidas com a transição para sociedades sustentáveis.

2. Sociedades Sustentáveis

O Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (1992 *apud* Viezzer, 2004) enfatiza a importância dos processos educadores ambientalistas terem por horizonte a construção de sociedades diversas e plurais, nas quais o diálogo tenha centralidade para a compreensão de uma utopia necessariamente processual, forjada a partir de cotidianos capazes de exercitar o fazer político voltado ao Bem Comum.

O conceito de transição para sociedades sustentáveis reconhece a necessidade de romper com o que está estabelecido, dialogando com o instituído que permita transitar para transformar. Quando se fala de transição fica forte a necessidade de mudança na matriz energética e nas tecnologias, importantes, porém insuficientes, pois a transição exige processos educadores ambientalistas capazes de fomentar mudanças culturais que influenciem nas diversas áreas do existir; que formem sujeitos comprometidos com o Bem Comum e que atuem em distintas dimensões e temáticas da construção de “novos mundos possíveis”.

Propor caminhos para formular, executar e fortalecer políticas públicas estruturantes em Fernando de Noronha aponta para um diálogo com as políticas públicas instituídas. Como explicitado, a transição para sociedades sustentáveis necessita dialogar com o instituinte, mas não pode ignorar e deixar de dialogar com o instituído, que se explicita, por exemplo, nos documentos oficiais.

Alguns desses documentos, no campo da educação, educação ambiental e unidades de conservação são mencionados aqui com a finalidade de oferecer subsídios para as análises posteriores:

(a) Leis de Diretrizes de Bases da Educação - LDB (1996)

Nela estão estabelecidos as diretrizes e bases da educação nacional, sendo mencionadas algumas relações vinculadas a compreensão do ambiente natural e do meio em que vive associados à preparação para o exercício da cidadania.

(b) Política Nacional de Educação Ambiental - PNEA (1999)

A lei 9.795, específica para EA, a indica como componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo. Regulamentada por decreto em 2002, teve o seu Órgão Gestor, composto pelos Ministérios do Meio Ambiente e da Educação e o seu Comitê Assessor, compostos por diversas organizações da sociedade brasileira, implantado em junho de 2003, no entanto foi desativado no início de 2019, por ato arbitrário do governo federal.

(c) Programa Nacional de Educação Ambiental - ProNEA (1997, 2003, 2005, 2014, 2018)

Apresenta “diretrizes, princípios, visão, missão, objetivos, público e linhas de ação que orientam a educação ambiental no Brasil” (MMA, 2018, p. 13).

(d) Sistema Nacional de Unidades de Conservação - Snuc (2000)

Regulamenta os usos das unidades de conservação e fomenta a realização da educação ambiental na gestão das unidades e com o público visitante.

(e) Programa Nacional de formação de educadoras e educadores ambientais, por um Brasil educado e educando ambientalmente para a sustentabilidade - ProFEA (2006)

Construído com a perspectiva de qualificar as políticas federais e estimular a descentralização da formação.

(f) Comissão de meio Ambiente e qualidade de Vida - Com-vida (2007)

Visa consolidar “um espaço estruturante e permanente para realizar ações voltadas à melhoria do meio ambiente e da qualidade de vida, com intercâmbio entre as escolas e comunidades” (MEC, MMA, 2007, p. 9).

(g) Diretrizes Curriculares Nacionais de EA - DCN de EA (2012)

Orienta a implementação com foco na educação escolar, do determinado pela Constituição Federativa (1988) e pela PNEA, relativo à obrigatoriedade de promover-se a EA da sociedade brasileira. Substitui, como diretriz produzida pelo governo federal, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), de 1997.

(h) Programa Nacional Escolas Sustentáveis (2012)

É uma proposta focada na educação básica, voltada a apoiar a transição das escolas rumo à sustentabilidade. Vem sendo desenvolvida de forma assistemática, com falta de recursos financeiros, humanos e políticos para a sua implantação.

(i) Plano Nacional de Educação - PNE (2014)

O PNE incentiva que estados, municípios e distrito federal construam suas políticas locais, expressas no artigo oitavo.

(j) Projeto Político Pedagógico do Ministério do Meio Ambiente da República Federativa do Brasil e suas vinculadas¹ - PPP do MMA (2015)

Objetiva “organizar e estruturar o conjunto de processos educativos do MMA e suas entidades vinculadas, com vistas à articulação, integração, coesão e sinergia entre os setores, a sociedade e as políticas públicas socioambientais” (Raymundo *et al.*, 2015, p. 153). No documento sugere-se que as unidades de conservação construam Projetos Políticos Pedagógicos territoriais.

(k) Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017)

“é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (site oficial²).

A versão final da BNCC foi criticada por diversos setores da sociedade brasileira, devido à desconsideração do acúmulo de sugestões do Conselho Nacional de Educação. Na área da educação ambiental representou um retrocesso desconstruindo parte dos avanços já presentes nos PCN e nas DCN de EA. Na BNCC a educação ambiental está ausente. Um tema transversal chamado Meio Ambiente foi incluído de forma bastante tímida.

Inspirados por estes documentos que enfatizam de forma diversa a importância da participação qualificada no “estabelecimento das agendas e conseqüentemente implementação das políticas públicas estruturantes desejadas e necessárias para a construção de sociedades sustentáveis” (Morimoto, 2014, p. 65), e no referencial anteriormente citado, desenvolveram-se os trabalhos de campo da pesquisa abaixo relatada.

2. Metodologia

A metodologia da pesquisa em foco é qualitativa. O caráter qualitativo ressalta a relação direta do pesquisador com o território (Ludke y André 1986) e seu caráter subjetivo e não neutro (Goldenberg, 1999).

Dentre as vertentes qualitativas, a pesquisa-intervenção que:

“consiste em uma tendência das pesquisas participativas que busca investigar a vida de coletividades na sua diversidade qualitativa, assumindo uma intervenção de caráter socioanalítico” (Aguiar, 2003; Rocha, 1996, 2001 *apud* Rocha, 2003, p. 66).

Nesse sentido, a intervenção realizada em Fernando de Noronha foi essencial para o desenvolvimento da pesquisa, pois facilitou a aproximação e o “fazer junto” com instituições que atuam no Arquipélago e com pessoas que ali residem e trabalham.

Para André (2012), “a etnografia no seu sentido mais amplo, pode ser definida como um processo sistemático de observar, detalhar, descrever, documentar e analisar o estilo de vida de uma cultura para apreender seu modo de viver em seu ambiente natural” (Battaini, 2017, p. 51). Um trabalho pode ser caracterizado como do tipo etnográfico em educação “em primeiro lugar quando ele faz uso das técnicas que tradicionalmente são associadas à etnografia, ou seja, a observação participante, a entrevista e a análise de documentos” (André, 2012, p. 28).

Becker afirma que “as situações de pesquisa qualitativa incentivam, poder-se-ia dizer exigem, a improvisação” (1994, p. 11). Dessa forma, adaptações metodológicas foram realizadas ao longo do desenvolvimento da pesquisa e as técnicas de coleta de dados foram sendo incrementadas.

As técnicas de coleta de dados utilizadas nesta pesquisa foram: análise de documentos oficiais, observação participante, intervenções educadoras e entrevistas semiestruturadas³.

Os documentos oficiais são ricas fontes para o conhecimento de uma determinada problemática, “[...] uma fonte tão repleta de informações sobre a natureza do contexto nunca deve ser ignorada, quaisquer que sejam os outros métodos de investigação escolhidos” (Guba y Lincon, 1981, *apud* Ludke y André, 1986, p. 39). Optou-se por analisar documentos relacionados à educação, educação ambiental e participação de Fernando de Noronha⁴.

A observação participante, durante todo o período vivencial da pesquisadora, 2013, junto ao cotidiano de Fernando de Noronha, permitiu⁵:

“o acesso a informações privilegiadas, incluindo aquela que ele recebe de sua própria experiência (Caplow, 1970), graças a uma compreensão mais intensa do vivido dos participantes observados” La-perrière, 1984 *apud* Jaccound e Mayer, 2008, p. 264).

As três intervenções educadoras ambientalistas⁶ ocorreram:

“através de projetos pedagógicos em uma perspectiva freireana.[...] O projeto é um desafio que se coloca para, ao entender a realidade, procurarmos enfrentar os problemas transformando a realidade e a nós, reciprocamente” (Guimarães, 2005 p. 196).

Por fim, a entrevista é “uma das principais técnicas de trabalho em quase todos os tipos de pesquisa utilizados nas ciências sociais” (Ludke y André, 1986, p. 33) que permite “a captação imediata e corrente da informação desejada” (ibidem, p. 34). Foram realizadas 27 entrevistas em junho de 2016 com 45 indivíduos.

Como apoio no registro dos dados coletados foi utilizado um caderno de campo: “nele diariamente podemos colocar nossas percepções, angústias, questionamentos e informações que não são obtidas através da utilização de outras técnicas” (Neto, 2002, p. 63). A pesquisadora buscava registrar os fatos e suas impressões o mais rápido possível após tê-los vivenciados.

Os trabalhos de campo foram realizados em Fernando de Noronha. Linsker (2011, p. 14), descreve o Arquipélago com 26 Km², formado por 21 ilhas, ilhotas ou rochedos, distante 375 Km de Natal e 575 Km de Recife. A ilha principal é a única habitada com população estimada entre 3.061 habitantes (IBGE, 2019) distribuídos em uma área de 17 Km². Fernando de Noronha é um Distrito Estadual de Pernambuco (artigo 96 da Constituição Estadual)⁷ formado por duas unidades de conservação: Área de Proteção Ambiental (APA) de Fernando de Noronha - Rocas - São Pedro e São Paulo (Decreto Federal 92.755/1986) e Parque Nacional Marinho - Parnamar - (Decreto Federal 96.693/1988).

A gestão do território é compartilhada entre a Administração do Distrito Estadual de Fernando de Noronha (ADEFN) e o Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio)⁸.

3. Resultados e discussão

Neste item são apresentados os resultados já acompanhados da discussão sobre os mesmos, sob a ótica da literatura apresentada. Na primeira parte, uma interpretação retrospectiva dos trabalhos vivenciados ou identificados nas atividades de campo, com especial enfoque na questão da

participação e do diálogo. A segunda parte é dedicada à prospecção fundamentada nos aprendizados de campo e no diálogo com a literatura.

1. Resultados e interpretações retrospectivas

Os resultados apresentados nessa seção são um aprofundamento daqueles discutidos na tese de doutorado citada e de artigos resultantes dela que contribuem para a compreensão do que é central neste texto - a participação dialógica e sua relação com a formulação e implantação de políticas públicas comprometidas com a construção de uma nova cultura da Terra, da terra e do território.

Os resultados estão organizados a partir das “dimensões” das políticas públicas citadas na introdução deste artigo: conteúdo, institucional e processual (Frey, 2000) e subjetiva ou do cotidiano (Biasoli, 2015).

Conteúdo

A institucionalização de políticas e programas no território, alinhadas com acordos internacionais e políticas nacionais e estaduais, são importantes para garantir sua continuidade e recursos para a sua realização. Em Fernando de Noronha, os principais documentos regulatórios são a Lei Orgânica do Distrito e os Planos de Manejo da APA e do Parnamar.

Para Battaini e Sorrentino (2018), a ausência da EA na Lei Orgânica do Distrito fragiliza a sua realização, articulação, continuidade de ações e previsão e destinação de recursos para a área. As duas unidades de conservação, APA e Parnamar, construíram planos de manejos, obrigatório segundo Snuc, que trazem de forma explícita compromissos com a EA, porém as dificuldades para a sua concretização podem ser atribuídas ao fato de ser uma ação secundária nos objetivos conservacionistas e não central aos processos de formulação e implantação de políticas públicas na área.

Em relação à Educação, o PNE (2014) determina a necessidade de elaboração de planos estaduais e municipais que regulamentem a educação conforme especificidades locais. No caso de Noronha, a imposição se fortalece pela particularidade de ser uma ilha turística, porém havia pouca mobilização neste sentido em 2013⁹ e, em 2020, em consulta feita no mês de abril, a uma conselheira distrital, a informação é que havia uma minuta de Plano elaborada para Noronha, mas ainda não aprovada¹⁰.

Duas outras fragilidades são a ausência da EA no PPP da EREM AFN e a educação ambiental institucionalizada enquanto disciplina obrigatória seguindo as Orientações Pedagógicas para a

Inserção da Educação Ambiental no Ensino Básico de Pernambuco (Pernambuco, 2013), o que rompe com seu aspecto transdisciplinar apontado por PNEA, ProNEA e DCN de EA. Transdisciplinaridade, proposta na literatura (Morin, 2003; Nicolescu, 1999), que tem nas relações de cidadania e interações da escola com a comunidade, um importante caminho facilitador. Assim como o Programa do MEC “Escola Sustentável”¹¹, por exemplo, que orienta quatro eixos para a atuação no sentido de ambientalizar a Escola: gestão, equipamentos, conteúdos (voltados ao interior da escola), e a cidadania. Este último pode ser visto como transversal aos outros três, enfatizando a relação da escola com a comunidade. Nos dados coletados pela pesquisa também foi ressaltada a importância da interação das unidades escolares com o seu entorno.

Institucional

A Administração de Noronha tem duas diretorias (Administrativa e Financeira; e Infraestrutura e Obras¹²). Há um Conselho Distrital que fiscaliza e propõe ações para a Administração. Ele é fortalecido por conselhos consultivos: Área de Proteção Ambiental, Parque Nacional Marinho de Fernando de Noronha, Saúde, Assistência Social, Turismo, e Educação (Coned).

Dentro desta organização, a educação é vulnerável devido à ausência de uma Diretoria de Educação na ADEFN e as fragilidades do Coned. Uma conselheira distrital, em abril de 2020, destacou que o Coned estava parado por falta de pessoas para assumir sua presidência. O Coned, em 2013, já se revelava enfraquecido, com dificuldades para ter quórum para a realização das suas reuniões, segundo as anotações dos cadernos de campo (Battaini, 2017). Quando eram realizadas tinham centralidade as pautas relacionadas à EREM AFN, assemelhando-o a um Conselho Escolar (Battaini, 2017), apesar do Distrito ter outra Escola, um Centro de Educação Infantil, diversas atividades de educação em execução e demandas por outras atividades na área junto a todos os seus municípios.

Processual

Apesar das fragilidades de institucionalização da EA em Fernando de Noronha, projetos e ações são desenvolvidas no território. Nos trabalhos de campo descritos por Battaini (2017), foram identificadas dez instituições que realizavam 30 atividades de EA em Noronha - cinco públicas, duas não governamentais, duas privadas e um coletivo não formal de cultura, em 2013. Destaca-se que

a maior parte delas tem interface com a EREM e apresenta uma boa relação com a gestão escolar o que pode ser positivo para o desenvolvimento e fortalecimento da EA.

A existência de ações de EA e instituições promotoras são identificadas como positivas na pesquisa de campo, porém o seu desenvolvimento como política pública é limitado pelo fato delas não a terem como missão central ou não terem profissionais empoderados para trabalhar integralmente com a temática. Destacam-se ainda:

“fragilidades nas articulações interinstitucionais entre os proponentes de atividades de EA, relacionadas às divergências pessoais, filosóficas, conceituais e metodológicas, à ausência de espaço específico instituído de diálogo e ainda a projetos voltados apenas a demandas pessoais ou de uma instituição” (Battaini, 2017, p. 162).

A criminalização de práticas tradicionais que geram renda para a população nativa, mas implicam impactos na biodiversidade, a especulação imobiliária e as pressões para a ampliação da área urbana dentro da APA, influenciam a visão que moradores da Ilha têm do ICMBio - visto, muitas vezes, como preocupado apenas com a biodiversidade. A gestão partilhada entre ADEFN e ICMBio também se apresenta como um desafio constante tendo em vista as mudanças políticas que ocorrem em ambas e a sobreposição de atribuições.

Subjetiva ou do cotidiano

A dimensão das políticas públicas comprometida com a sua presença no cotidiano, lidando com a subjetividade dos sujeitos e buscando a sua construção participativa em todos os territórios de convivencialidade necessita o fortalecimento de processos pedagógicos voltados ao fomento do diálogo emancipador (Buber 1974; Monteiro, 2018).

Destaca-se a seguir os principais resultados e argumentos apresentados por Battaini (2017, p. 41 a 66), a partir da análise dos documentos oficiais e de suas observações participantes em atividades de EA em Fernando de Noronha, relacionados às técnicas utilizadas para fomentar a participação nas atividades de EA, mapeadas em 2013.

A autora utilizou, na análise dos dados, as categorias de participação propostas por Díaz Bordenave (1994): informativo, consultivo, corresponsável, assessorado, autogestionado. Os resultados apontaram uma maior frequência de atividades com foco no informar os participantes. A maior parte das informações veiculadas eram relacionadas ao território de Fernando de Noronha, indicando uma possível contribuição para

o fortalecimento dos vínculos de identidade e pertencimento ao mesmo¹³. Seguido por atividades que consultavam a comunidade¹⁴ e em menor frequência as que estimulavam a corresponsabilidade¹⁵. As propostas voltadas a uma participação assessorada e autogestionada foram incipientes, um caso em cada uma delas. A principal constatação foi:

“o uso de diferentes ferramentas participativas nas 30 atividades de EA mapeadas em Noronha, porém com um baixo potencial de formação de sujeitos participativos devido principalmente ao seu foco na informação, a não enunciação da participação enquanto objetivo das atividades e a não continuidade no tempo e no espaço das ações. Dessa forma, o conjunto de atividades de EA no Arquipélago tem contribuído de uma forma tímida para a formação de sujeitos participativos que possam auxiliar a transição para uma sociedade mais sustentável” (Battaini, 2017, p. 60-61).

2. Resultados e convites aos diálogos prospectivos

A importância das políticas públicas locais estarem em sintonia com documentos e políticas nacionais, já mencionados anteriormente, assim como com documentos e políticas internacionais, dos quais o Brasil é signatário, fundamenta-se na experiência dos autores com processos de formulação e implantação de projetos de leis, programas, projetos e ações de EA, em instituições públicas e privadas e em órgãos governamentais, nos quais o processo argumentativo com superiores hierárquicos ou com legisladores e financiadores sempre foram facilitados por meio da narrativa que expõe a fundamentação da proposta em documentos aprovados em esferas superiores de poder, nacionais e internacionais.

Como exemplo, pode-se citar: Agenda 21 Global, Convenção das Mudanças Climáticas, Declaração de princípios sobre florestas, Convenção da Biodiversidade, Convenção da Desertificação, Declaração do Rio sobre Ambiente e Desenvolvimento e demais documentos decorrentes do Fórum oficial da Rio 92 e do Fórum Internacional de ONG e Movimentos Sociais, dentre os quais destaca-se a Carta da Terra e o Tratado de EA para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global.

Esta reflexão, sobre conexões entre políticas e acordos e a realidade local, pode ser o primeiro convite ao diálogo problematizador com educadores ambientais e distintos atores sociais comprometidos com a elaboração de políticas locais de EA. Nos trabalhos de campo realizados, alguns

desses documentos fortaleceram projetos e legitimaram narrativas, conectando a necessidade de iniciativas locais aos desafios que são globais - conservação de espécies e da biodiversidade, turismo ecológico, sustentabilidade socioambiental planetária, conservação dos oceanos, mudanças climáticas, são alguns dos temas que justificam o convite às ações de proteção às tartarugas marinhas e aos golfinhos rotadores, à destinação adequada dos resíduos sólidos urbanos, dentre outras.

Um segundo convite, referente à problematização do principal procedimento adotado neste texto retrospectivo e prospectivo, é o da realização de mapeamentos e diagnósticos participativos sobre o “estado da arte”, desafiando os participantes a bem conhecerem a realidade para poder transformá-la.

As experiências vivenciadas em Noronha contribuem para dar materialidade ao Método Oca (2016). Ele aponta para um ciclo de procedimentos básicos para a realização de tais mapeamentos e diagnósticos: definição de uma temática problematizadora apropriada ao contexto, gerando o desafio de uma intervenção socioambiental educadora; criação de círculos de aprendizagem participativa e dialógica, que exercitam a enunciação de utopias, realização de análises de conjuntura, o desafiar-se a ler e escrever no sentido de estudar e aprender; realização, pelos participantes desses círculos, de todo o ciclo de uma intervenção educadora socioambientalista, junto ao território no qual pretendem atuar, incluindo nela as atividades educacionais produzidas pelos participantes.

Esse ciclo, sem fim, de mapear e diagnosticar por meio de processos praxiológicos, participativos e dialógicos, parece permitir o incremento da potência de agir e os sentimentos de identidade e pertença a uma comunidade e à paisagem que vão sendo conhecidas e problematizadas pelo agir/refletir do grupo.

O terceiro convite refere-se ao desafio de buscar compreender um determinado território geográfico, uma Ilha ou um município, como exemplos de uma totalidade composta por diversos territórios relacionais e interpretativos. Estes podem dialogar com os de dentro e com os de fora, na busca de realização de sonhos individuais e coletivos relacionados ao Bem Comum e à melhoria das condições existenciais.

Tal compreensão de totalidade e de unidade na diversidade permite enunciar o desafio de realização participativa de um projeto político pedagógico de EA que permita a sua incidência na realidade daquele território, de forma permanente, continuada, articulada e com a totalidade dos habitantes do mesmo. Este quarto convite,

exige a construção de um processo incremental de incorporação de novos participantes e uma estratégia de capilaridade e de tomada de decisões democráticas que permita caminhar-se sem negligenciar com as divergências, enfrentando-as de forma não excludente, mas sem imobilizar-se por elas.

O quinto e último convite, dentro dos limites deste texto, é o da inclusão, no PPP de EA do território, de mecanismos que o transformem em efetiva política pública, incidindo na formulação e implantação de outras voltadas à transição educadora em direção a sociedades sustentáveis. Para o seu cumprimento é preciso olhar simultaneamente para o futuro e para o presente.

Para o presente, garantindo que as quatro dimensões das políticas públicas anteriormente enunciadas estejam presentes nas estratégias de implantação do PPP. Para o futuro, compreendendo que a EA almejada e necessária para os dias atuais precisa comprometer-se com mudanças culturais profundas que além de garantir a continuidade da vida da espécie humana, possibilite a melhoria de suas condições existenciais, partilhando solidariamente o Planeta com as demais espécies e conservando a capacidade de suporte dos sistemas naturais para que outros possam por aqui passar. Mudanças culturais construídas a partir do presente exigem processos educadores potentes, no sentido de comprometer todas as pessoas e cada uma, com a construção das almeçadas transformações.

Aqui retoma-se a experiência vivenciada em Fernando de Noronha. No início, acreditou-se possível, em uma Ilha com aproximadamente quatro mil habitantes, formular-se e ver atendido o convite à participação dialógica para a construção de atividades de EA que resultassem na formulação e implantação de políticas públicas voltadas à sustentabilidade socioambiental, por meio de processos educadores. Acreditou-se que seria possível iniciá-la pela intervenção educadora socioambientalista, junto a pequenos grupos e, de forma incremental e articulada, ir ampliando-a junto à totalidade dos habitantes da Ilha. Sendo estes, artífices de processos permanentes, continuados e articulados de EA em todo o Arquipélago, com os moradores e com os visitantes.

Em um ano foi possível iniciar tal processo, mas a descontinuidade de seu avanço em direção a atender plenamente o terceiro e os seguintes convites aqui enunciados, não podem ser atribuídos apenas à finalização dos trabalhos de campo que sustentaram a pesquisa aqui relatada. Diversos fatores limitantes, externos e internos, apontados pelos participantes e observados no cotidiano do território, mostraram-se reais, dentre

eles pode-se mencionar: dificuldade de atuar com a educação de uma população que, muitas vezes, vive de forma transitória na Ilha; priorização de interesses institucionais frente aos relacionados aos interesses coletivos e ao Bem Comum; fragilidade da compreensão da EA como política pública estruturante, o que exige a formação dos formadores locais como educadoras e educadores em condições de dinamizar diálogos voltados a ela; pulverização das ações de EA; dificuldade de suspender os pressupostos de raízes (Bohm, 2005) e construir acordos e pactuações coletivas.

Os fatores externos apontam para a necessidade de políticas planetárias, regionais, nacionais e estaduais fortalecerem o planejamento e a realização de políticas locais de EA. Para além de diretrizes, legislação e documentos que subsidiem as práticas e reflexões no campo da EA local, seriam importantes políticas indutoras, por meio de editais públicos de financiamento, assessorias externas, para apoiar projetos locais que as demandem, além de, normatização que torne obrigatório a produção de PPP elaborados participativamente e orientações para realizá-los, dentre outras.

Os fatores internos indicam a essencialidade da quarta dimensão das políticas públicas trazidas neste artigo. A expectativa é que elas não apenas não negligenciem com os seus necessários desdobramentos na política do cotidiano, mas fortaleçam a percepção da importância da dimensão educadora ambientalista na conquista da Felicidade (Russel, 2012) e do Bem Viver (Acosta, 2016) para todos os seres com os quais se compartilha este Planeta. Para tanto será essencial, volta-se a enfatizar, a perspectiva da participação dialógica.

Qualificar a participação por meio do diálogo e qualificar o diálogo por meio da sua adequada conceituação e de procedimentos de aprendizados sobre ele (Buber, 1974; Freire, 1981; Andrade, 2014, 2016; Monteiro, 2018), que permitam a sua operacionalização no cotidiano dos trabalhos de EA.

4. Considerações finais

Os apontamentos deste artigo indicam a participação social como central para uma educação ambiental comprometida com mudanças culturais na busca por “uma nova cultura da Terra, terra e território”.

Indicam a relevância da implementação da EA enquanto política pública estruturante construída nas quatro dimensões apontadas, com especial atenção para a do cotidiano, que fortaleça a formação dialógica alicerçada nas buscas existenciais e utópicas, individuais e coletivas e no enfrentamento e superação dos desafios materiais

objetivos. A crise socioambiental exige caminhar-se na construção de sociedades sustentáveis sendo urgente a formação de pessoas que atuem nesta direção.

A situação planetária, neste momento, abril de 2020, de fragilidade política dos governos locais, nacionais e supranacionais para o enfrentamento da pandemia do Covid 19 e as causas do aquecimento global, por exemplo, aponta para a relevância da organização e atuação local, comprometida com o Bem Viver de todos que habitam este planeta. Organização e atuação que permitam à espécie humana superar as barbaridades do presente e mudar de direção para evitar outros eventos de igual ou maior magnitude no futuro.

Os ambientalistas têm apontado, já há algum tempo, os desafios que a humanidade enfrentará diante dos impactos das mudanças climáticas. As respostas a ele são de descrença, descrédito ou no máximo a pactuação de acordos, como o de Paris, que se implementados darão resultados tímidos no sentido de garantir a sobrevivência e a melhoria de condições de vida no Planeta Terra.

Os argumentos de que a economia não pode parar exigem respostas em direção a uma nova racionalidade. Uma proposta onde todos os seres humanos e não humanos estejam incluídos, o que exige um rompimento radical com o capitalismo excludente e degradante. Um mundo onde de fato a vida esteja acima do lucro.

Notas

1. As entidades vinculadas ao MMA são: Agência Nacional de Águas - ANA; Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis - IBAMA; Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade - ICMBio; Instituto de Pesquisas Jardim Botânico do Rio de Janeiro - JBRJ; e Serviço Florestal Brasileiro - SFB).
2. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acessado: 26/04/2020.
3. Todos os envolvidos na pesquisa assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido.
4. Os documentos analisados foram: Planos de Manejo da Área de Proteção Ambiental e do Parque Nacional Marinho; Projeto Noronha + 20, elaborado de forma participativa, fomentado pela parceria entre Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade e pela Administração do Distrito Federal de Fernando de Noronha que visa garantir o bem estar ambiental e social no Arquipélago; Orientações Pedagógicas para a Inserção da Educação Ambiental no Ensino Básico de Pernambuco; Projeto Político Pedagógico da Escola de Referência em Ensino Médio Arquipélago Fernando de Noronha; Lei Orgânica do Distrito Estadual de Fernando de Noronha; e Estatuto do Conselho Noronhense de Educação.
5. Vivências em reuniões dos conselhos, participação nas intervenções educadoras, reuniões sobre meio ambiente, mas também diálogos informais do cotidiano da pesquisadora.
6. As intervenções ocorreram por meio de três projetos: Projeto Noronha Além Mar na Escola de Referência em Ensino Médio Arquipélago Fernando de Noronha (março a dezembro de 2013); Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida da Escola de Referência em Ensino Médio Arquipélago Fernando de Noronha (de 2013 e em julho de 2014); e Projeto Férias Ecológicas (janeiro de 2014); todos eles têm o Projeto Golfinho Rotador como proponente.
7. Fernando de Noronha é o único Distrito Estadual do Brasil, diferente de Brasília - capital do país, que é um Distrito Federal.
8. "O Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade foi criado em 2007, pela Lei 11.516, é responsável pela gestão das unidades de conservação no Brasil. É uma autarquia vinculada ao Ministério do Meio Ambiente". <https://www.icmbio.gov.br/portal/>
9. Em 2016 (MEC, 2016), apenas 1,2% dos municípios não haviam sancionados os seus planos.
10. No site oficial da ADEFN não há nenhum decreto distrital formulado nesse sentido até 2020. <http://www.noronha.pe.gov.br/instLegislacao.php?cat=3>. Acessado em 29/04/2020.
11. (MEC & MMA, 2012; Trajber y Sato, 2010; Machado et al., 2015).
12. De acordo com site oficial: http://www.noronha.pe.gov.br/instAdmin_2.php. Acessado em: 30/04/2020
13. Utilizando-se de "encontros presenciais, vivências no território, produção de jornal virtual, página na internet, vídeos e spots de rádio" (Battaini, 2017, p. 58).
14. Por meio de "diálogos para levantar conhecimentos prévios; entrevistas; trabalhos em grupo para identificar, propor e apresentar soluções para questões ambientais locais; construção de acordos de convivência; questionário, roda de diálogos e produção de desenhos para identificar preferências de técnicas, temáticas e relação com as atividades" (Battaini, 2017, p. 58).
15. Empregando "sala de aula em formato de roda, manutenção do espaço de convivência coletivo, construção conjunta de Projeto de EA e de planos de aula, criação de spots de rádio, produção de material de divulgação, construção de acordos coletivos (local de encontro, ações e parceiros), atividades práticas e saídas a campo" (Battaini, 2017, p. 59).

Referencias

- Acosta, A. (2016). *Bem Viver: Uma oportunidade para imaginar outros mundos*. São Paulo: Editora Elefante.
- Andrade, D.F., Luca, A., Castellano, M., Rissato, C.G., & Sorrentino, M. (2014). Da pedagogia à política e da política à pedagogia: uma abordagem sobre a construção de políticas públicas em educação ambiental no Brasil. *Ciênc. educ. (Bauru)*, Bauru, 20, n. 4, 817-832.
- Andrade, D.F., & Sorrentino, M. (2016). O lugar e o difícil papel do diálogo nas políticas públicas de educação ambiental. In: *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, 25, n. 58, 139- 160.
- André, M.E.D.A. (2012). *Etnografia da prática escolar*. 18 ed. Campinas, SP: Papirus.
- Battaini, V., & Sorrentino, M. (2018). Desafios de Políticas Públicas Estruturantes de Educación Ambiental en Fernando de Noronha-Pe. *AmbientalMENTEsustentable*, 25(1), 155-170. Retrieved from <http://revistas.udc.es/index.php/RAS/article/view/ams.2018.25.1.4669>.
- Battaini, V. (2017). *Educação Ambiental e políticas públicas em Fernando de Noronha: a participação na construção de escolas e sociedades sustentáveis*. Tese (Doutorado em Ciência Ambiental). Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz. Centro de Energia Nuclear na Agricultura.
- Becker, H. S. (1994). *Métodos de pesquisas em ciências sociais*. 4 ed. São Paulo: Hucitec, 1994.
- Biasoli, S.A. (2015). *Institucionalização de políticas públicas de educação ambiental: subsídios para a defesa de uma política do cotidiano*. Tese (Doutorado em Ciência Ambiental). Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz. Centro de Energia Nuclear na Agricultura.
- Brasil. Decreto n. 92.755, 5 de junho de 1986. *Declara Área de Proteção Ambiental o Território Federal de Fernando de Noronha, o Atol das Rocas e os Penedos de São Pedro e São Paulo, e dá outras providências*. Distrito Federal.
- Brasil. Decreto n. 96.693, 14 de setembro de 1988. *Cria o Parque Nacional Marinho de Fernando de Noronha e dá outras providências*. Distrito Federal.
- Brasil, Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n.9.394/96. Brasília, DF: MEC/SEF.
- Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. (1997). *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental*. - Brasília: MEC/SEF.
- Brasil. Presidência da República. Lei n. 9.795/1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a *Política Nacional de Educação Ambiental* e dá outras providências.
- Brasil. Lei n. 9985/2000. *Institui o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza e dá outras providências*. Distrito Federal.
- Brasil, Ministério do Meio Ambiente & Ministério da Educação. (2006). *Programa Nacional de formação de educadoras(es) ambientais: por um Brasil educado e educando ambientalmente para a sustentabilidade*. Série Documentos Técnicos - 7. Brasília.
- Brasil, Ministério do Meio Ambiente & Ministério da Educação. (2007) *Comissão de meio ambiente e qualidade de vida na escola. Com-vida*. Série Documentos Técnicos - 7. Brasília.
- Brasil. Conselho Nacional de Educação. (2012). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental*. Resolução nº 2.
- Brasil. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, Ministério do Meio Ambiente. (2012). *Vamos cuidar do Brasil com escolas sustentáveis: educando-nos para pensar e agir em tempos de mudanças socioambientais globais*. Brasília.
- Brasil. Ministério do Meio Ambiente. Departamento de Educação Ambiental; Ministério da Educação, Coordenação Geral da Educação Ambiental. (2014). *Programa Nacional de Educação Ambiental*. 3. ed. Brasília.
- Brasil. Presidência da República. Lei n. 13.005/2014. *Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências*.
- Brasil.. Ministério da Educação. Retrieved from <http://www.deolhonosplanos.org.br/planos-de-educacao/> Acessado: 11/12/2016.
- Bohm, D. (2005). *Diálogo: comunicação e redes de convivência*. São Paulo: Palas Athena.
- Buber, M. (1974). *Eu e Tu*. São Paulo: Cortez & Moraes.
- Díaz, J.E. (1994). *O que é participação*. 8ª edição. São Paulo: Brasiliense.
- Heidemann, F.G. (2010). Do sonho do progresso às políticas de desenvolvimento. In: Heidemann, F.G., & Salm J.F. (Orgs). *Políticas públicas e desenvolvimento: bases epistemológicas e modelos de análise*. Brasília: UNB, 23-39.
- Freire, P. (1981). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Frey, K. (2000). Políticas Públicas: Um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. *Planejamento e políticas públicas*. n. 21, 211-259.
- Goldenberg, M. (1999). Objetividade, representatividade e controle de bias na pesquisa qualitativa. In: *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais*. 3 ed. Rio de Janeiro: Recard, 44-52.

- Goldenberg, M. (1999). Pesquisa qualitativa: problemas teóricos-metodológicos. In: *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais*. 3 ed. Rio de Janeiro: Recard, 53-60.
- Guimarães, M. Intervenção educacional. In: Ferraro, Luiz Antônio Júnior (Org.). (2005). *Encontros e Caminhos: formação de educadoras(ES) ambientais e coletivos educadores*. Vol1. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental.
- Instituto Brasileiro de geografia e estatística (IBGE). (2019). Retrieved from <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pe/fernando-de-noronha/panorama>. Acessado: 30/04/2020.
- Jaccound, M., & Mayer, R. (2008). A observação direta e a pesquisa qualitativa. In: Poupart, J., Deslauriers J., Groulx, L., Jaccound, M., Mayer, R., & Pires, Á. (Organizadores). *A pesquisa qualitativa. Enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 254-294.
- Linsker, R. (2011). *Arquipélago de Fernando de Noronha. O paraíso do vulcão*. 2 ed. São Paulo, Terra Virgem Editora.
- Ludke, M., & André, M.E.D.A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Machado J., Trovarelli, R., Battaini, V., Brianezi, T., Alves, D.M.G., Biasoli, S., Silva, L.S., & Sorrentino, M. (2015). Espaços educadores sustentáveis: a dimensão da cidadania incorporada a partir de processos educadores ambientalistas. *Comunicações*. Piracicaba. Ano 22. n. 2. 217-240. Ed. Especial.
- Monteiro, R.A.A. (2018). *O diálogo em processos de educação ambiental: análise das relações existentes entre uma ONG e pescadores artesanais marítimos do litoral paulista*. 2018. Dissertação (Mestrado em Ciência Ambiental) - Instituto de Energia e Ambiente, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Morimoto, I.A.T.O. (2014). *Direito e Educação Ambiental: Estimulo à Participação Crítica e à Efetiva Aplicação de Normas Voltadas à Proteção Ambiental no Brasil*. Tese (Doutorado em Ciência Ambiental) - Programa de Pós-Graduação em Ciência Ambiental (PROCAM), Universidade de São Paulo.
- Morin, E. (2003). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 8.ed. São Paulo: Cortez.
- Neto, O.C. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: Deslandes, S.F., Neto, O.C., & Minayo, M.C.S.(Org.). (2002). *Pesquisa social - teoria, método e criatividade*. 21 ed. Petrópolis - RJ: Editora Vozes, 51-66.
- Nicolescu, B. (1999). *O Manifesto da Transdisciplinaridade*. Triom: São Paulo.
- OCA (2016). O "método Oca" de educação ambiental: fundamentos e estrutura incremental. *Ambiente & Educação*. Vo.21, n.1. Retrieved from <https://ocaesalq.files.wordpress.com/2013/07/revista-amb-educ-metodo-oca-vol-21-no1-2016.pdf>
- Pernambuco. *Lei n. 11.304/1995. Institui o Distrito Estadual de Fernando de Noronha, aprova sua Lei Orgânica, dispõe sob medidas de natureza administrativa*.
- Pernambuco. Secretaria de Educação. (2013). *Caderno de orientações pedagógicas para a educação ambiental: rede estadual de ensino de Pernambuco /Secretaria de Educação; colaboradores Ana Rita Franco do Rego ... [et al.] ; coordenação pedagógica do caderno Walkiria Cavalcanti Prado... [et al.] ; apresentação Ana Selva. - Recife : A Secretaria*.
- Portugal, S., Sorrentino, M., & Viezzer, M. (2012). Educação Ambiental na Formação de Jovens e Adultos. In: Sorrentino, Marcos (Org.). *Educação Ambiental e políticas públicas: conceitos, fundamentos e vivências*. 1 ed. Curitiba: Appris, 225-243.
- Raymundo, M.H., Diniz, N., Maranhão, R., & Janke, N. (2015). Projeto Político Pedagógico como estratégia para inclusão da educação ambiental nas políticas públicas brasileiras. *Ambientalmente Sustentable*, xullo-decembro, ano X, vol. II, n. 29, 151-165.
- Rocha, M.L., & Aguiar, K.F. (2003). Pesquisa-Intervenção e a produção de novas análises. *Psicologia Ciência e Profissão*, 23(4), 64-73.
- Trajber, R., & Sato, M. (2010). Escolas Sustentáveis: incubadoras de transformações nas comunidades. *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*. ISSN 1517-1256. Retrieved from <https://periodicos.furg.br/reimea/article/view/3396/2054>. Acessado em: 29/04/2020.
- Russel, B. (2012). *A conquista da felicidade*. Saraiva de bolso.
- Santos, B.S. (2008). *Pela mão da Alice: o social e o político na pós modernidade*. 12 ed. São Paulo, Cortez, 348.
- Sorrentino, M., Trajber, R., Mendonça, P., & Ferraro Junior, L.A. (2005). Educação Ambiental como Política Pública. *Educação e Pesquis.*, São Paulo, v. 31, n. 2, 285-299.
- Sorrentino, M. Educador Ambiental Popular. In: Ferraro Junior, Luiz Antônio (Org.). (2013). *Encontros e Caminhos: Formação de Educadoras(es) Ambientais e Coletivos Educadores*. Vol. 3. Brasília: MMA/DEA, 143-153.
- Sorrentino, M., Portugal, S., Pazos, A.S.P. , & Vázquez, C.V. (2020). Por una nueva cultura de latierra, Tierra y territorio: rutas de transición para sociedade sustentables. *Carpeta Informativa del CENEAM*.
- Souza, C. Políticas públicas: uma revisão da literatura. (2006). *Sociologias*. Porto Alegre, v. 8, n. 16, 20-43.
- Rocha, M.L. Pesquisa intervenção e a produção de novas análises. (2003). *Psicologia, Ciência e Profissão*, 23 (4), 64-73.
- Viezzer, M. (2004). *Somos todos aprendizes: lembranças da construção do Tratado de Educação Ambiental*. Retrieved from: <<http://tratadodeea.blogspot.com.br/2008/06/somos-todosaprendizes-lembranas-da.html>>. Acesso em: 02 ago. 2014.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Battaini, V., & Sorrentino, M. (2020). Educação ambiental local e global: políticas públicas e participação social em fernando de noronha. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 36, 49-61. DOI: 10.7179/PSRI_2020.36.03

DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

VIVIAN BATTAINI. E-mail: vivian_battaini@yahoo.com.br

MARCOS SORRENTINO. E-mail: sorrentino.ea@gmail.com

PERFIL ACADÉMICO

VIVIAN BATTAINI. Doutora e Mestre em Ciências - Programa Ecologia Aplicada (ESALQ/CENA, 2017; 2011). Pesquisadora do Laboratório de Educação e Política Ambiental (Oca - ESALQ/USP, 2010 - 2019). Membro da Equipe Pedagógica da Especialização Educação Ambiental e Transição para Sociedades Sustentáveis (Oca - ESALQ/USP). Educadora Ambiental do Fundo Brasileiro de Educação Ambiental.

MARCOS SORRENTINO. Pedagogo, biólogo e ambientalista. Professor sênior da USP, campus de Piracicaba. Foi diretor de EA do Ministério do Meio Ambiente da República Federativa do Brasil, de 2003 a 2008. Coordenador do Laboratório de Educação e Política Ambiental (Oca - ESALQ/USP).

CLIMÁNTICA: UN PROYECTO PEDAGÓGICO-SOCIAL Y DE EDUCACIÓN AMBIENTAL EN LA LUCHA CONTRA EL CAMBIO CLIMÁTICO

**CLIMÁNTICA: A SOCIAL, PEDAGOGICAL AND ENVIRONMENTAL PROJECT
TO FACE CLIMATE CHANGE**

**CLIMÁNTICA: PROJETO DE EDUCAÇÃO PEDAGÓGICO-SOCIAL E AMBIENTAL
NA LUTA CONTRA A MUDANÇA CLIMÁTICA**

Francisco SÓÑORA LUNA & Antonio GARCÍA-VINUESA
Universidade de Santiago de Compostela

Fecha de recepción: 01-VI-2020

Fecha de revisión: 17.VI.2020

Fecha de aceptación: 29.VI.2020

PALABRAS CLAVE:

Pedagogía social
Educación ambiental
Proyecto
Innovación
Cambio climático

RESUMEN: La crisis climática supone el reto social, económico y ambiental más complejo al que se enfrenta la Humanidad. Las directrices internacionales para hacer frente al problema global que supone el cambio climático han quedado reflejadas en el Anteproyecto de *Ley de Cambio Climático y Transición Energética* del Ministerio para la Transición Ecológica y el Reto Demográfico, el cual resalta la necesidad de la Educación y la capacitación para lograr alcanzar los objetivos establecidos en el Acuerdo de París (Naciones Unidas, 2015). Ante esta situación la Pedagogía Social no puede mantenerse al margen, y sus respuestas no pueden ser sencillas ante la complejidad de la contingencia.

En este escenario, presentamos el análisis del proyecto *Climántica*, surgido en Galicia en 2007 y que se anticipó a estas exigencias, consiguiendo alcanzar y consolidarse en el ámbito de la Educación Ambiental en la esfera nacional e internacional creando redes de trabajo y colaboración a nivel local, nacional e internacional.

Se presenta en este artículo la descripción, planificación, prospectiva y objetivos del proyecto. Se aportan datos cuantitativos y cualitativos del alcance, con más de 2.025.000 visitas registradas en la web oficial del proyecto procedentes de más de 1.365.000 usuarios únicos registrados hasta el 31 de mayo de 2020 procedentes de un gran número de países de todo el globo. Los resultados permiten evaluar como exitosa la consecución de los objetivos establecidos. Finalizamos el texto realizando un acercamiento a una evaluación inicial del proyecto desde una perspectiva de Buenas Prácticas con la finalidad establecer una futura evaluación en profundidad y detectar debilidades para su futuro a corto, medio y largo plazo.

CONTACTO CON LOS AUTORES

FRANCISCO SÓÑORA LUNA. Universidade de Santiago de Compostela. E-mail: francisco.sonora@usc.es

<p>KEY WORDS: Social pedagogy Environmental education Project Innovation Climate change</p>	<p>ABSTRACT: The climate crisis means the most complex social, economic and environmental challenge facing humanity. International guidelines for addressing the global problem of climate change has been reflected in the Preliminary Draft of the <i>Climate Change and Energy Transition Law</i> of Ecologic Transition and Demographic Challenge Ministry, which highlights the need for education and training to achieve the objectives set out in the Paris Agreement (United Nations, 2015). In this situation, Social Pedagogy cannot be kept out, and its answers cannot be simple in the face of the complexity of the contingency.</p> <p>In this scenario, we present the analysis of the <i>Climántica</i> project, which emerged in Galicia in 2007 and which anticipated these demands, achieving and consolidating in the field of Environmental Education in the national and international sphere creating networks of work and collaboration at the local, national, and international levels.</p> <p>This article presents the project's description, planning, prospective, and objectives. Quantitative and qualitative data are provided, with more than 2.025.000 visits registered on the official project website from more than 1.365.000 unique users registered until 31 of May 2020 from a large number of countries around the globe. The results allow us to assess as successful the achievement of the established objectives. We finalize the text in an approach to an initial evaluation of the project from a Good Practices perspective in order to establish a future in-depth assessment and detect weaknesses for its short, medium and long term future.</p>
<p>PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia social Educação ambiental Projeto Inovação Mudanças climáticas</p>	<p>RESUMO: A crise climática representa o desafio social, económico e ambiental mais complexo que a Humanidade enfrenta. As diretrizes internacionais para fazer frente ao problema global que as alterações climáticas representam estão refletidas no Projeto de <i>Lei das Alterações Climáticas e Transição Energética</i> do Ministério para a Transição Ecológica e Desafio Demográfico, que sublinha a necessidade da Educação e capacitação para conseguir alcançar os objetivos estabelecidos no Acordo de Paris (Nações Unidas, 2015). Perante esta situação, a Pedagogia Social não pode manter-se à margem e as suas respostas não podem ser simples face à complexidade da contingência.</p> <p>Neste cenário, apresentamos a análise do projeto <i>Climántica</i>, que surgiu na Galiza em 2007 e que se antecipou em relação a estas exigências, conseguindo alcançar e consolidar-se, na área da Educação Ambiental, na esfera nacional e internacional criando redes de trabalho e colaboração tanto a nível local e nacional, como a nível internacional.</p> <p>Neste artigo expõem-se a descrição, planificação, prospetiva e objetivos do projeto. Disponibilizam-se dados quantitativos e qualitativos do alcance, com mais de 2.025.000 visitas registadas no site oficial do projeto procedentes de mais de 1.365.000 utilizadores únicos registados até 31 de maio de 2020 procedentes de um grande número de países de todo o planeta. Os resultados permitem avaliar a realização dos objetivos estabelecidos como bem-sucedida. Concluímos o texto realizando uma aproximação à avaliação inicial do projeto desde a perspectiva de Boas Práticas com o objetivo de estabelecer uma futura avaliação pormenorizada e assim detetar pontos fracos para o seu futuro a curto, médio e longo prazo.</p>

1. Introducción

La palabra “climántica” no aparece en los diccionarios, aunque si –desde hace poco más de una década– está presente en los relatos del cambio climático (CC, en adelante) y de las iniciativas que, en clave educativa, política y social, se han venido promoviendo en los últimos años para afrontarlo. Implicando a miles de personas –dentro y fuera de las aulas– en unas coordenadas geográficas que dibujan la hermosa orografía del noroeste ibérico que nombra Galicia como una de las 17 Comunidades Autónomas de España. Sus teorías y prácticas tienen una decidida vocación planetaria, asumiendo un reto pedagógico, cívico y ecológico inequívoco: dar respuesta a la necesidad –y, con ella, a la posibilidad– de llevar al quehacer cotidiano de la formación, de enseñanzas y los aprendizajes, una alternativa “razonable” para dotarnos de un futuro distinto, superando las resistencias, inercias, vacíos o inhibiciones que históricamente han

caracterizado nuestros modos de pensar y actuar, individual y colectivamente (Caride y Meira, 2018).

Aludimos a una misión que compromete a la Educación Ambiental (EA, en adelante) y a la Pedagogía Social –dos saberes que han incrementado su protagonismo en las últimas décadas, invocando la educación a lo largo de toda la vida– con la construcción de una cultura del bien común, de cuidado del clima y de un equilibrio global: no solo como una denuncia reiterada, informada científica y socialmente, aunque esta última con ciertos obstáculos y debilidades (Meira-Carrea, González-Gaudiano y Gutiérrez-Pérez, 2018), sino como una forma, entre otras, de ir de las palabras a los hechos, de la sensibilización a la concienciación, de la comunicación a la participación activa, crítica y responsable (González-Gaudiano y Meira, 2009). Todo indica que deberán ser las decisiones y actuaciones humanas las que acepten el desafío que implica mitigar y/o revertir sus impactos en la salud socioambiental del Planeta (Sauvé, 2014).

Para Enrique Leff “el cambio climático es el signo más elocuente de la crisis civilizatoria por la que atraviesa la humanidad... resultado de una historia de olvido de la naturaleza” (Leff, 2008, p. 134), en el que convergen la arrogancia que implica su dominio y explotación con una economía que ha socavado las bases de su propia sustentabilidad. Como se sabe, la lucha contra el CC, presenta logros muy dispares tanto en los discursos como en las soluciones adoptadas (González-Gaudiano y Meira-Carrea, 2019), fundamentalmente desde la firma del primer protocolo, el de Kyoto (Naciones Unidas, 1997), legalmente vinculante, con la intención de limitar las emisiones de los gases causantes del efecto invernadero, hasta el Acuerdo de París (Naciones Unidas, 2015), firmado en el año 2015 por 197 países para intentar reducir las emisiones de gases de efecto invernadero (GEI, en adelante), aunque con márgenes de libertad o flexibilidad que cuestionan, ya de partida, su eficiencia y viabilidad como una exigencia de alcance global.

Siendo así, luchar contra el CC está todavía lejos de conciliar las prioridades de las agendas políticas con las actitudes y los comportamientos personales en un mundo que sobrepasa los 7.500.000 millones de habitantes. Una demografía que al estar marcada por enormes desigualdades sociales (pobreza, hambre, incumplimiento generalizado de los derechos humanos, etc.), agranda las dificultades inherentes a las metas, declaraciones, programas, etc. que los organismos internacionales se dan a sí mismos, con el apoyo gubernamental y de diversas agencias, entidades u organismos supranacionales.

Siguiendo a la UNESCO en la asunción del principio de que la educación es un bien común, que debe replantear las concepciones y prácticas heredadas para asumir una visión más humanista en la sociedad de la información y del conocimiento, diversa e interconectada, es preciso estudiar y adoptar soluciones a nuestra creciente vulnerabilidad ecológica, al incremento de la intolerancia y la violencia, al cuestionamiento de la democracia y a una convivencia plural e inclusiva. Una tarea en la que la educación –en todas sus formas y contextos–, suscribiendo las aportaciones del *International Institute for Applied Systems Analysis* (Lutz, Mutarak y Striessnig, 2014), tiene “un papel capital con miras a crear una mayor conciencia y favorecer cambio de comportamientos, tanto para atenuar el cambio climático como para adaptarse a él” (UNESCO, 2015, p. 28).

Lamentablemente, muchas de las recomendaciones y propuestas que vienen haciendo para luchar contra el CC siguen sin concederle un lugar destacado a la educación, aunque así lo indique

el artículo 12 del Acuerdo de París (Naciones Unidas, 2015), ni tampoco al ámbito de la investigación ni de las prácticas en las Ciencias Sociales en general (Henderson *et al.*, 2017) limitando las iniciativas que se llevan a cabo para incrementar la información o la toma de decisiones individuales que estén al alcance de cada persona: reducir los consumos de recursos y energía, proteger la salud, contribuir a preservar la biodiversidad, exigir y aceptar políticas climáticas, etc. Compromisos y responsabilidades cívicas ineludibles, pero insuficientes para superar las inercias, los vacíos e inhibiciones del pasado, siendo preciso crear y consolidar redes, proyectos, dinámicas, etc. que vinculen la información con la formación, los saberes científicos con su transferencia, los movimientos de las comunidades en transición con la EA, la investigación con la innovación... Opciones que en Galicia, y con una creciente proyección internacional, desde el grupo de investigación SEPA-interea de la Universidad de Santiago de Compostela (USC), se vienen concretando en los proyectos *Resclima* (Meira *et al.*, 2018) *Descarboniza, que non é pouco!* (Pardellas *et al.*, 2018) y *Climántica* (Soñora, Alonso-Méndez y García-Vinuesa, 2019), entre otros, proyectos con una larga trayectoria avalada por los diversos organismos nacionales e internacionales que los han financiado.

En lo que sigue nos ocuparemos de este último, el proyecto *Climántica*, con la intención de mostrar cuáles han sido, desde sus inicios, los principales logros asociados a sus propuestas educativas, ambientales y sociales, poniendo de relieve la importancia de sus contribuciones en el diálogo escuela-universidad-sociedad en clave de EA y Pedagogía Social, dos líneas de investigación-acción que se afianzan en esta nueva etapa de colaboración con el grupo SEPA-interea (GI-1447) grupo de referencia competitiva en el Área de Ciencias Sociales y Jurídicas del Sistema Universitario Gallego. Un grupo con una larga trayectoria en docencia e investigación universitaria en Pedagogía Social y EA, figurando entre los pioneros en el sistema universitario español desde el curso académico 1983/84.

Entre la escuela y la sociedad: un proyecto de innovación educativa para afrontar el cambio climático

El proyecto *Climántica* nació con la finalidad de dar respuestas educativas transversales e interdisciplinarias al CC, teniendo como soporte teórico y metodológico la EA (Soñora, 2007). Al hacerlo, de forma implícita, declara su decidida vocación pedagógica y social, en una doble perspectiva: de un lado, la que permite transferir el conocimiento

científico al conjunto de la sociedad; de otro, enfatizando los múltiples modos de educar y educarnos a lo largo de toda la vida, procurando la máxima convergencia posible entre la dimensión social de la educación y la dimensión educativa de lo social (Caride, 2005).

Para comprender el alcance, la difusión y la extensión del proyecto, es necesario remontarse a sus orígenes. A lo largo del curso académico 2006-2007, el proyecto desarrolló sus actuaciones en varios centros de Educación Secundaria en Galicia, constituyendo el pilar educativo del *Plan Gallego de Acción frente al Cambio Climático* (Sóñora, 2007). En el curso 2008-2009 se incorporaron centros de Educación Primaria y se implantaron asignaturas en los títulos de Educación Social y Educación Primaria que se imparten en las Facultades de Ciencias de la Educación de Galicia, logrando así conectar los niveles de Educación Primaria, Secundaria y Superior del sistema educativo gallego.

En el curso escolar 2007-2008 incorporó en el sistema de predicción meteorológica de Galicia a una red de 99 escuelas. Se inició la participación de los jóvenes como comunicadores del cambio global mediante prácticas de laboratorio y simulaciones en ferias del CC, y se convocó el primer congreso de autores de trabajos de sensibilización sobre las evidencias, causas y consecuencias del CC (Sóñora, 2007a). Simultáneamente, y en línea con las sugerencias de Vaughter (2016) sobre la necesidad de una educación para el CC a lo largo de toda la vida e intergeneracional, se incorporó a una asignatura en el IV Ciclo de la USC, habilitando una web en la que se adaptaron recursos didácticos a formatos interactivos y descargables con la finalidad de informar y sensibilizar al mayor público posible.

A lo largo de estos primeros 10 años, en el curso académico 2017/18, *Climántica* llegó a más del 80% de los centros de Educación Secundaria en Galicia y a un 20% de los de Educación Primaria (Sóñora, s.d.). Se ha implantado una asignatura de libre configuración en diversos centros educativos, estando incorporado en los proyectos educativos de centro de siete Comunidades Autónomas españolas y con centros piloto en México, Portugal, Polonia y Argentina, países donde se organizaron eventos orientados a la necesaria formación del profesorado indicada por la literatura científica (Lombardi y Sinatra, 2013) y que, igualmente, han participado en los campus internacionales que se celebraron hasta el momento en España, Portugal y Costa Rica. Su dimensión internacional se vio reforzada por la recomendación para su uso docente por el Enviado Especial de la Naciones Unidas para el Cambio Climático en 2010, así

como por su diseño y participación en proyectos europeos (Figura 2).

Con esto, además de incorporar a los procesos de enseñanza-aprendizaje la participación de los distintos niveles educativos, el proyecto integró a distintos actores de la comunidad educativa (alumnado, equipo docente, gobiernos locales, nacionales e internacionales) y fortaleció su línea intergeneracional, dotándolo de una considerable proyección social e internacional.

Referentes teóricos, más allá de la escuela y las aulas

El proyecto se fundamenta en diversos campos de la psicopedagogía como el socio-constructivismo, incorporando los objetivos y principios de la EA (Novo, 1995; Caride y Meira, 2001). Con sus propuestas se pretende activar la toma de conciencia, el pensamiento crítico, la explicación e interpretación acerca de conocimientos sobre cuestiones científicas de actualidad, incrementando la capacidad de actuar sobre las mismas, siguiendo las recomendaciones (Prieto, Alfonso y Estévez, 2016) para que incidan en: determinar y asumir responsabilidades diferenciadas por parte de cada agente social; evitar políticas contradictorias; reducir emisiones aumentando la eficiencia y la sustitución de los combustibles o tecnologías más contaminantes; promover administraciones limpias que sean ejemplo de sostenibilidad; implicar a ciudadanos y consumidores, exigiendo mayores compromisos por parte de las empresas y Administraciones; etc. Actuaciones con sentido en sí mismas, pero que no pueden concebirse sin que se produzcan avances significativos en el logro de sociedades más sostenibles, justas y equitativas, replanteando nuestras democracias fracturadas y otorgándole un mayor protagonismo a las economías locales (Klein, 2015).

En este marco se contempla la necesidad de ampliar el concepto de transversalidad más allá del significado convencional de “atravesar” las disciplinas. Como se sabe, dar respuesta a los retos globales del CC, por su complejidad y urgencia, requiere de acciones educativas cotidianas, inmediatas y diversificadas que puedan trasladarse con eficacia desde las aulas a toda la sociedad y viceversa. Con el compromiso de desarrollar una educación para el cambio que no se supedite a una educación sobre el clima, característica de paradigmas positivistas (González-Gaudio y Meria-Carrea, 2020), *Climántica* defiende que la educación sobre el CC debería guiarse desde un enfoque transversal que articule cuatro dimensiones o procesos:

- 1) Superar las fronteras del conocimiento disciplinar. Para ello se fomenta y apoya en los centros educativos actividades diseñadas mediante la colaboración de diferentes áreas de conocimiento y departamentos didácticos, generando modelos con materiales didácticos y propuestas metodológicas (Sóñora y Lires, 2007; Sóñora, Fernández, Lires y Abalo, 2009; Sóñora y Anguita, 2011).
- 2) Avanzar desde las evidencias del CC en las realidades locales hacia la construcción de un modelo cognitivo interdisciplinar holístico, que permita situarlo en el alcance global del problema. (Sóñora y Alonso-Méndez, 2018).
- 3) Abrir las aulas a toda la comunidad educativa, como núcleo comunitario por excelencia. Para conseguirlo busca activar comunidades de escolares comunicadores y creadores de productos de sensibilización, además de consorcios mixtos de investigadores y escolares.
- 4) Finalmente, para situar el proyecto en el ámbito global del reto también se deben superar los límites del sistema educativo regulado para proyectar sus prácticas pedagógicas en distintos contextos educativos desde las comunidades locales próximas hasta las redes territoriales que permitan darle un alcance supranacional y planetario, poniendo énfasis en su potencial interactivo y colaborativo, como se ha comprobado a través de la plataforma 2.0 con la dirección www.climantica.org.

Una metodología para la participación, dentro y fuera del aula

El proyecto está planificado para que el alumnado ejerza un rol mediador entre la investigación científica y su actividad cotidiana en las aulas, desempeñando un papel clave en la transferencia del conocimiento a la sociedad. Para ello, la formación docente es una línea fundamental del proyecto, y esta, se realiza por investigadores de diversas universidades, impartiendo formación a los docentes con el fin de facilitar y acompañarlos en actividades de investigación de mayor complejidad, pudiendo dirigirlos directamente (Sóñora y Alonso-Méndez, 2018). Esta metodología también se caracteriza por capacitar al alumnado como agentes de comunicación y de sensibilización de la sociedad frente al CC a través de variados eventos y actividades que abarcan diversas dimensiones de la vida pública, escolar y familiar (Tabla 2 y 3).

Para implementar estos procesos metodológicos se deposita una confianza elevada en el alumnado, otorgándole un importante protagonismo para su empoderamiento y capacitación para el desempeño de distintos roles. Para favorecer su motivación e implicación se diseñan procesos de enseñanza-aprendizaje que requieren la utilización de materiales didácticos y de un sistema de formación docente *ad hoc*, orientados a la adquisición de competencias que les permitan mejorar su potencial intelectual y social, creativo y ético a lo largo de toda la vida; y, consecuentemente, su autoestima combinando razón con emoción, rigor con espíritu lúdico (Sóñora, Alonso-Méndez y García-Vinuesa, 2019). En el apartado de resultados, se presenta una síntesis de las intervenciones y prácticas socioeducativas que facilitan comprender la complejidad de un proyecto que busca la necesaria retroalimentación entre la escuela (el instituto y/o la universidad) y la sociedad, así como su proyección internacional.

2. Objetivos

Desde *Climántica* se han planteado los siguientes objetivos:

1. Desarrollar un modelo de EA colaborativa en soporte web para el intercambio, la evaluación y optimización de ideas, experiencias e iniciativas entre docentes, educadores, estudiantes e investigadores (Sóñora, 2011).
2. Enriquecer el currículo formativo, transfiriendo a la sociedad el conocimiento generado en el ámbito investigador de las universidades al tiempo que se promueve en y desde los centros escolares respuestas socioeducativas a problemas reales relacionados con el CC (Rivas y Pérez, 2011).
3. Promover un enfoque didáctico interdisciplinar usando como eje vertebrador el CC. Sus desarrollos metodológicos prevén que pueda ser utilizado de forma colaborativa en diferentes niveles, disciplinas y materias a través de una red educativa global, diseñada para su amplificación en cascada y conectada por intercambios que articulen la transferencia bidireccional entre el pensamiento global y las respuestas locales al CC (Sóñora, s.d.).
4. Generar intercambios presenciales y online entre comunidades educativas de diferentes dominios climáticos y modelos socio-económicos-culturales para superar las barreras entre lo local y lo global y responder al problema de forma conjunta, desde

el respeto a la dignidad humana y el análisis del clima y sus relaciones e influencias sociales, económicas y culturales (Sóñora, 2011).

5. Estimular y consolidar en la ciudadanía las competencias de comunicación lingüística, multimedia y artística para una eficaz sensibilización y formación ante la crisis climática; y, complementariamente, desarrollar las competencias científico-tecnológicas y cívicas para un aprendizaje autónomo y significativo (Sóñora y Alonso-Méndez, 2018).
6. Diseñar, construir y/o adaptar materiales didácticos a través de la participación de diferentes profesionales del ámbito educativo docente, técnico e investigador. (Sóñora, 2009a).
7. Adoptar un modelo de formación del profesorado con la participación de los profesionales que elaboran los materiales

didácticos, y con los docentes que desarrollan experiencias piloto (Sóñora, 2009b).

3. Planificación

En su planificación y organización se diseñó como una iniciativa comprometida con la necesidad de coordinar los diferentes ciclos y niveles del sistema escolar, prolongando sus actividades en otras prácticas sociales y educativas. Un proyecto dotado de mecanismos de trabajo que al mismo tiempo que focalizan la atención en la obtención de producciones educativas y comunicativas, no son indiferentes a la congruencia exigible de los procesos que los facilitan, a la participación de los diferentes agentes que los desarrollan y a la adopción de un modelo de formación inicial y continua del profesorado y de otros profesionales de la educación, para lo que se establecieron diversas etapas (Figura 1).

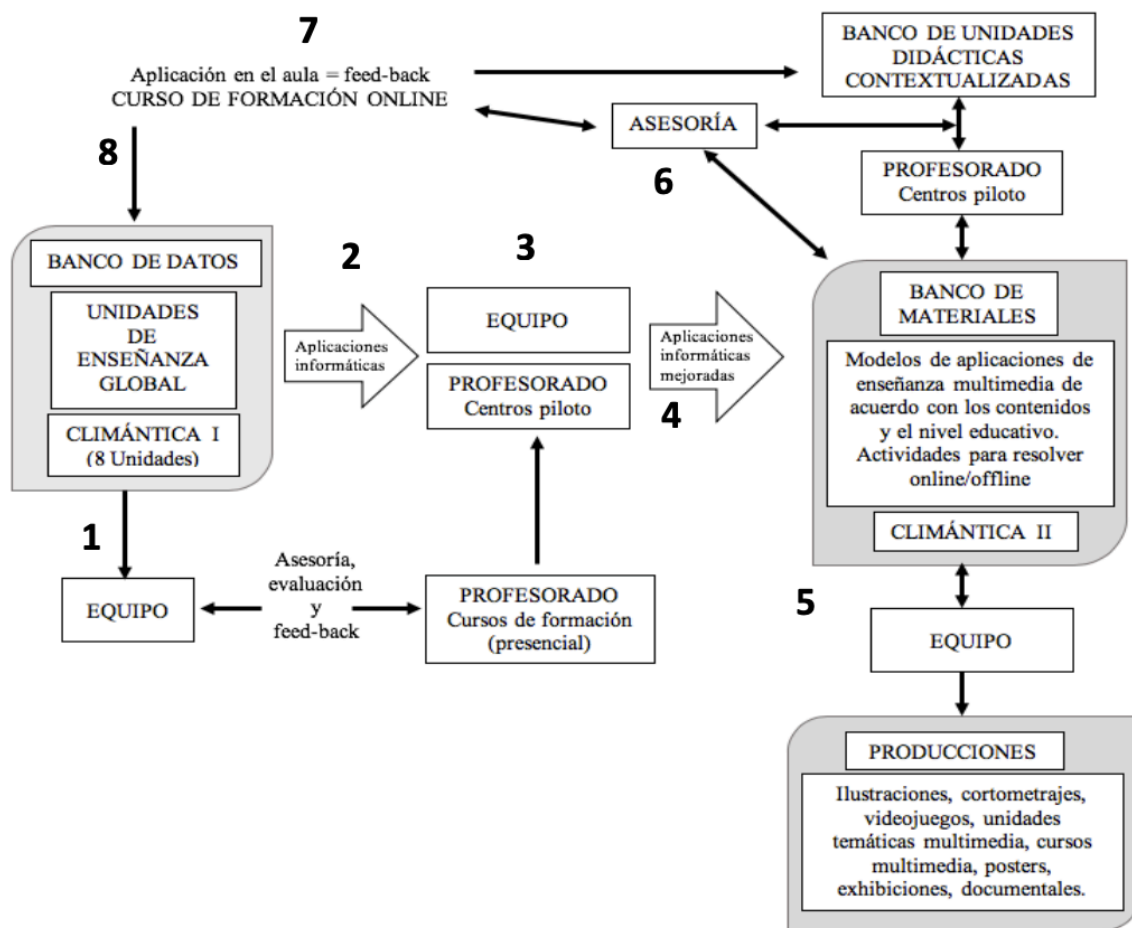


Figura 1. Estructura organizativa para la creación materiales didácticos y la formación del profesorado. Fuente: Adaptado de Sóñora (2007).

La primera etapa consiste en la elaboración de la base didáctica mediante la creación de un libro holístico global (1) que forma parte de la colección de libros unidades de enseñanzas globales (Sóñora y Anguita, 2011, Sóñora, *et al.*, 2009; y, Soñora, y Lires, 2007). Estas unidades contienen la base de datos para el desarrollo de toda la etapa del proyecto. La elabora un equipo interdisciplinar organizado en grupos de trabajo: ciencia, didáctica, edición gráfica, TIC y multimedia. El resultado es un libro editable en formato papel y distribuible en soporte físico y web. Igualmente, se reorganiza el contenido en un sistema *html* navegable y fragmentable que facilita la lectura en la pantalla y la captura de su contenido para usar en adaptaciones de materiales didácticos (2).

Cada unidad de enseñanza global consiste en el diseño, programación, organización y desarrollo de un sistema de formación presencial (3) al que asisten docentes del sistema educativo y del colectivo de profesionales de la educación no formal de la EA. En esos eventos de formación sobre cada unidad de aprendizaje global los diferentes miembros del equipo de producción de la base de datos expone las claves de su trabajo para la formación del profesorado. También se desarrollarán actividades de análisis interdisciplinar: mesas redondas, seminarios y simposios. Es aquí donde el profesorado tiene la oportunidad de proponer experiencias piloto.

La adaptación y mejora de las herramientas TIC (4) para poder desarrollar las experiencias piloto se proponen y retroalimentan entre los docentes y los miembros del equipo que elaboró la unidad global de aprendizaje.

Con las experiencias piloto y su implementación y difusión a través de las herramientas informáticas mejoradas para su adaptación a la experiencia piloto se configura un banco de materiales didácticos necesarios (5) para la réplica e implementación de esas experiencias piloto. La elaboración de estos materiales supone incrementar el grupo de didáctica con la incorporación de los docentes que participaron en experiencias piloto.

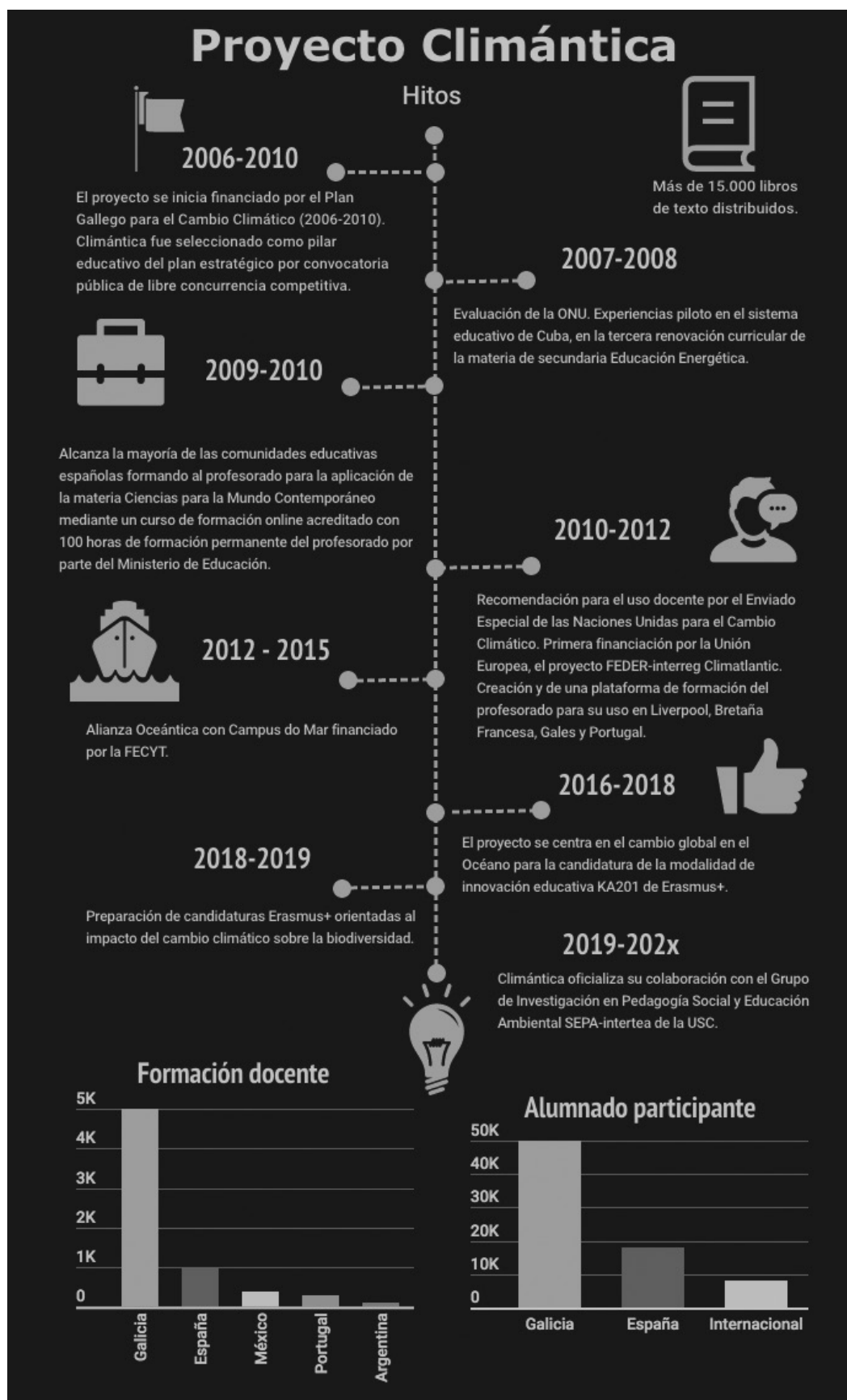
La incorporación de estos docentes coordinadores de experiencias pilotos se traduce en su

inmediata implicación en la formación del profesorado (6) de centros que replican y adaptan la experiencia piloto y retroalimentan ese proceso mediante procesos de formación telemática vinculados a los seminarios y talleres estableciendo así un plan de formación mixto semipresencial (7). De esta forma se cierra el proceso, y con la experiencia acumulada se analizan las conexiones y avances metodológicos a transferir para el fortalecimiento de este proceso cíclico (8).

La amplitud y flexibilidad de las unidades de aprendizaje permitieron una rápida adaptación a diferentes sistemas educativos y a diferentes niveles escolares. Este potencial se visualizó rápido en Galicia con la obtención de los materiales escolares interdisciplinares para Educación Secundaria vinculados al sistema de predicción de *MeteoGalicia* con *Climaeucambio* (Sóñora y Fernández, 2009) y a la producción de materiales para primaria con *Aprendemos con las Escuelas Climáticas* complementado con los recursos didácticos aportados por la novela *A Treboada de C* (Agra, 2008) y por los dos números de comic *Palmira y Marcial* (Tabla 1). La utilidad escolar de estos materiales didácticos permitió que *Climáticas* se convirtiera en una asignatura de libre configuración en varios centros escolares que se configuraron como una red escolar para participar en intercambios escolares.

La orientación del proyecto en la segunda década del siglo XXI se encaminó hacia el desarrollo del proyecto a través de consorcios multisector para presentar candidaturas conjuntas a proyectos europeos, lo que permitió abrir el proyecto a diferentes sectores, en especial centros de investigación, asociaciones de profesores y centros de divulgación científica. También permitió diversificar la implantación en sistemas educativos y compartir intereses en la definición de unidades de aprendizaje. De esa forma se llegó al tópico del cambio global en el océano y desde este ámbito se orienta la tercera década hacia la biodiversidad y el cambio climático, con sus derivadas ético sociales y de salud pública.

4. Resultados



Formación docente

País	Formación docente (K)
Galicia	~4.8
España	~0.8
México	~0.2
Portugal	~0.1
Argentina	~0.05

Alumnado participante

Categoría	Alumnado participante (K)
Galicia	~45
España	~15
Internacional	~5

Figura 2. Hitos del proyecto *Climántica*

La figura 2 muestra a modo de introducción a este apartado de resultados, los hitos más importantes de *Climántica*. Seguidamente, ofrecemos los resultados que permiten valorar el logro de los objetivos establecidos.

Diseño y creación de materiales didácticos

En la tabla 1 se ofrece la descripción de los materiales didácticos diseñados en el marco del proyecto.

Tabla 1. Materiales didácticos diseñados y editados

Material didáctico	Descripción
Unidad global de enseñanza 1. <i>Cambia o clima</i> .	(Soñora, y Lires, 2007)
Unidad global de enseñanza 2. <i>Se quemamos quemamos</i> .	(Soñora, et al., 2009)
Unidad global de enseñanza 3. <i>Auga e cambio climático</i> .	(Soñora y Anguita, 2011)
Material didáctico para Primaria: <i>Aprendemos coas Escolas Climánticas</i> .	(Soñora et al., 2009)
Material didáctico para Secundaria <i>Climaeucambio</i>	(Soñora y Fernández, 2007)
Novela <i>A Treboada de C</i>	(Agra, 2009)
Comic <i>Palmira e Marcial, odisea medioambiental. Nº 1</i> .	http://biblioteca.climantica.org/resources/307/comic-es.pdf
Comic <i>Palmira e Marcial, odisea medioambiental. Nº 2</i> .	http://biblioteca.climantica.org/es/biblioteca/comics/numero-2
Actas congreso CLMNTK08.	(Soñora, 2008)
Actas congreso CLMNTK09.	(Soñora, 2009)
Actas congreso CLMNTK10	(Soñora, 2010)
Página web	www.climantica.org
Juego multimedia.	http://xogo.climantica.org/?locale=gl
Congreso juvenil virtual	http://congresovirtual.climantica.org/
Red <i>Climántica</i>	http://red.climantica.org/
Fuente: elaboración propia.	

Alcance

En los 13 años del proyecto, han sido muchos los participantes en él, desde alumnado y profesorado de Educación Primaria y Secundaria, hasta investigadores y académicos del ámbito universitario,

responsables políticos y otros agentes sociales. Ante la dificultad de cuantificar con exactitud el número de todos y todas las participantes a lo largo de estos 13 años, utilizamos los resultados de las visitas a la web del proyecto (Figura 3) como justificación del alcance.

Ubicación

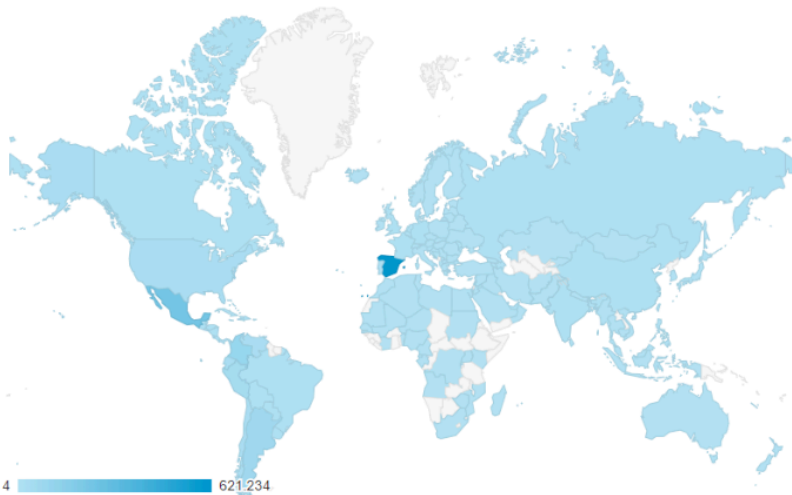
Todos los usuarios
 100,00 % Usuarios

12 feb. 2007 - 30 may. 2020

Gráfico de visitas por ubicación

Resumen

Usuarios



Dimensión primaria: País Ciudad Continente Subcontinente

País	Adquisición			Comportamiento			Conversiones		
	Usuarios	Usuarios nuevos	Sesiones	Porcentaje de rebote	Páginas/sesión	Duración media de la sesión	Tasa de conversión del objetivo	Objetivos cumplidos	Valor del objetivo
	1.365.316 % del total: 100,00 % (1.365.316)	1.341.077 % del total: 100,02 % (1.340.789)	2.025.008 % del total: 100,00 % (2.025.007)	61,78 % Media de la vista: 61,78 % (0,00 %)	3,08 Media de la vista: 3,08 (0,00 %)	00:03:24 Media de la vista: 00:03:24 (0,00 %)	0,00 % Media de la vista: 0,00 % (0,00 %)	0 % del total: 0,00 % (0)	0,00 € % del total: 0,00 % (0,00 €)
1. Spain	621.234 (46,04 %)	612.482 (45,67 %)	1.175.453 (58,05 %)	49,17 %	4,04	00:04:54	0,00 %	0 (0,00 %)	0,00 € (0,00 €)
2. Mexico	244.652 (18,13 %)	246.697 (18,40 %)	311.057 (15,36 %)	76,20 %	1,96	00:01:36	0,00 %	0 (0,00 %)	0,00 € (0,00 €)
4. Argentina	76.257 (5,65 %)	75.764 (5,65 %)	84.163 (4,16 %)	82,19 %	1,46	00:01:04	0,00 %	0 (0,00 %)	0,00 € (0,00 €)
5. Peru	51.698 (3,83 %)	52.032 (3,88 %)	55.779 (2,75 %)	83,15 %	1,45	00:00:55	0,00 %	0 (0,00 %)	0,00 € (0,00 €)
6. Ecuador	36.962 (2,74 %)	36.758 (2,74 %)	39.744 (1,96 %)	84,81 %	1,44	00:00:53	0,00 %	0 (0,00 %)	0,00 € (0,00 €)
7. Chile	29.716 (2,20 %)	29.761 (2,22 %)	32.233 (1,59 %)	82,98 %	1,38	00:00:49	0,00 %	0 (0,00 %)	0,00 € (0,00 €)
8. United States	29.292 (2,17 %)	29.288 (2,18 %)	31.948 (1,58 %)	86,19 %	1,50	00:00:34	0,00 %	0 (0,00 %)	0,00 € (0,00 €)
9. Venezuela	28.107 (2,08 %)	28.205 (2,10 %)	30.616 (1,51 %)	83,51 %	1,39	00:01:01	0,00 %	0 (0,00 %)	0,00 € (0,00 €)
10. Brazil	14.182 (1,05 %)	14.076 (1,05 %)	16.495 (0,81 %)	77,58 %	1,86	00:01:24	0,00 %	0 (0,00 %)	0,00 € (0,00 €)

Filas 1 - 10 de 149

Figura 3. Estadísticas de Google Analytics. Visitas a www.climantica.org desde 2 de febrero de 2007 hasta el 30 de mayo de 2020.

Intervenciones y actividades con alumnado y profesorado

En la tabla 2 se resumen las actividades que conforman el *Campus Climántica* que se ha

desarrollado ininterrumpidamente desde 2007. A continuación, la tabla 3 ofrecen las descripciones de las principales intervenciones socioeducativas realizadas con alumnado.

Tabla 2. Descripción de las principales actividades que estructuran la organización del Campus CLMNTK

Actividad	Descripción
Conferencias	Científicos de diversas universidades (la Universidade de Santiago de Compostela, la Universidad de Vigo, la Universidade de Aveiro o la Universidad Nacional Autónoma de México, entre otras) realizan conferencias magistrales y visitas de campo.
Seminario docente de investigación-acción	Actividades que se acreditan con 50 horas de formación permanente del profesorado por parte del actual Ministerio de Educación y Formación Profesional del Gobierno de España desde el año 2015. Se realizan paralelamente a las actividades estudiantiles.
Talleres de fortalecimiento de competencias para los proyectos	Existen diversos talleres simultáneos que favorecen el desarrollo del trabajo por proyectos entre los que se trabajan tópicos como: holografía, artes plásticas, robótica, fotografía, edición de video e imagen, construcción de guiones; iniciación a la producción audiovisual, danza, teatro y música.
Proyectos: Realización de cortometrajes de sensibilización	Grupos entre 8 y 10 estudiantes, seleccionados en función de sus preferencias, forman grupos de producción audiovisual. Disponen de un tiempo limitado para la creación de un cortometraje de sensibilización en función de sus conocimientos previos, los nuevos conocimientos adquiridos durante el campus y el diálogo intergrupar.
Proyectos: Teatro Musical	Dos grupos: la banda juvenil y el grupo de teatro. Se crea un libreto base con una obra adaptada, o inédita, para integrar el CC en su relato. Este libreto base es rediseñado por las aportaciones del alumnado durante la preparación previa al Campus.
Otras actividades lúdicas y de convivencia	A lo largo de las jornadas se realizan actividades lúdicas para favorecer un ocio valioso, en el que se pueda conciliar la diversión de los integrantes del grupo con su enriquecimiento cultural, la interacción y la cohesión social: los espectáculos de ciencia o el festival de las nacionalidades están entre las más destacadas.

Nota: El Campus *Climántica* es un pilar fundamental del proyecto para generar las sinergias que le han permitido crecer. En: Sónora, Alonso-Méndez y García-Vinuesa (2019) detallamos la trayectoria, metodología de los Campus que se realizan desde 2007 y se describe el desarrollo y los resultados del penúltimo Campus realizado en Costa Rica bajo el patrocinio de la UNESCO y que permite comprender el alcance y complejidad del proyecto.
Fuente: elaboración propia

Tabla 3. Actividades y proyectos educativos realizados en el marco del proyecto *Climántica*

Líneas	Descripción	Necesidades / Observaciones	Formalización
Alumnado investigador	Línea de actuación clave para la transferencia de la investigación científica a y en la escuela. El alumnado colabora junto a investigadores en el registro de datos relevantes para sus investigaciones.	Identificar grupos de investigación e indagar sobre sus líneas de trabajo para detectar intereses, necesidades, publicaciones, etc.	Convenios de colaboración entre grupos de investigación y centros educativos.
Alumnado meteorólogo	Constitución de una red escolar para estudiar las variables meteorológicas y la utilización estaciones meteorológicas. Meteorólogos profesionales asesoran a los centros educativos a lo largo de todo el proceso para que los registros puedan incluirse en la base de datos de <i>MeteoGalicia</i> .	Investigadores de Física de la Atmósfera desarrollaron una aplicación web para introducir datos meteorológicos. La red mejoró con 99 estaciones escolares repartidas por las cuatro provincias gallegas: A Coruña (37), Lugo (16), Ourense (9) y Pontevedra (37).	Consortio con investigadores de la Facultad de Física de la USC (2007-2008). Convenio entre la Xunta de Galicia y la USC.
Investigadores científico-escolares del CC	Registro de datos <i>in situ</i> de los recursos del marisqueo de moluscos bivalvos en Galicia con la intención de abrir nuevos ámbitos para el conocimiento científico y la acción social, sensibles al impacto del CC sobre la biodiversidad y recursos biológicos.	Estos estudios se están ampliando con la recogida, purificación y conservación del genoma de las especies más sensibles a los impactos, en el caso de ser necesaria la recuperación de la especie en caso de peligro de extinción.	Búsqueda de recursos diseñados desde la universidad para su utilización en centros educativos.

Líneas	Descripción	Necesidades / Observaciones	Formalización
Investigaciones de carácter social	Dinámicas de grupo intergeneracional a través de coloquios y entrevistas realizadas por escolares, para comparar los cambios en el clima, la movilidad, el consumo y la gestión de los recursos naturales.	La memoria histórica de las personas mayores es una línea de trabajo que permite establecer conexiones transversales entre las ciencias sociales y las físico-naturales. Constituye otra fuente de especial trascendencia para el estudio de los impactos del CC en la sociedad.	Estas actividades requieren del diálogo entre los diversos actores de la comunidad educativa: alumnado, docentes, familias y vecindad.
Jóvenes comunicadores	<i>Ferias del CC.</i> Se realizan en lugares públicos en épocas de máxima afluencia, pudiendo celebrar días conmemorativos como el Día Internacional del Planeta	Su objetivo es transferir el conocimiento que los escolares adquieren y asimilan sobre el CC, aplicando sus aprendizajes para promover la sensibilización de la ciudadanía ante los riesgos de sus impactos, resaltando la importancia de la investigación y de la educación para responder adecuadamente a la crisis climática.	Diálogo entre los distintos actores de la comunidad educativa.
	<i>Creación de obras artístico-comunicativas en diferentes formatos.</i> Para estimular la creatividad y la motivación del alumnado se organiza un Congreso virtual donde presentan sus producciones para sensibilizar sobre el CC.		
	<i>Campus Internacionales CLMNTK.</i> (Tabla 2)		
Intercambios inter-climáticos	El proyecto facilita la comunicación entre estudiantes de distintos contextos climáticos y culturales, asesorando a las familias de los estudiantes para realizar estancias bidireccionales.	Los intercambios de estudiantes les permite comparar el clima, la gestión energética, la gestión integral del territorio, la diversidad cultural y la movilidad, ampliando enfoques orientados a la mitigación y adaptación al CC partiendo de las opciones de transferencia bidireccional entre observaciones y análisis locales y la construcción de un modelo mental global del CC.	Convenios y/o subvenciones en convocatorias de libre concurrencia competitiva. Destacan: la modalidad de innovación KA201 y el intercambio de buenas prácticas KA229 de Erasmus+
Nota: toda la información (imágenes, artículos, recursos educativos, noticias de prensa, etc., están accesibles en la web oficial del proyecto (www.climantica.org) Fuente: elaboración propia.			

5. Discusión

A la vista de los resultados ofrecidos, la valoración de la consecución de los siete objetivos establecidos por el proyecto parece haberse logrado exitosamente:

1. Se ha conseguido desarrollar un modelo de EA colaborativo, basado en un soporte web en el que han interactuado más de dos millones de usuarios (Figura 3) y su continuidad ininterrumpida durante 13 años avalan la Red *Climántica* constituida (Tabla 1).
2. Se ha enriquecido el currículo con la creación de materias propias y la formación docente en prácticas eficaces para la educación del CC (Monroe *et al.*, 2019), oficializando una materia de libre configuración de *Climántica* en ESO y en Bachillerato en diferentes centros educativos del sistema educativo español
3. Se ha promovido un enfoque interdisciplinar de la EA creando un espacio de diálogo entre el alumnado, el profesorado y los investigadores de todos los niveles educativos.
4. Los “intercambios climáticos” (Tabla 3), los campus CLMNTK (Tabla 2) y las experiencias formativas del profesorado han fortalecido la red que sustenta el proyecto y su continuidad.
5. El logro para estimular y consolidar competencias de comunicación lingüística, multimedia y artística se reconoce en la gran cantidad de producciones audiovisuales y artísticas de calidad realizadas por los participantes en los congresos virtuales y en los campus CLMNTK. Todo este contenido puede encontrarse en www.climantica.org, donde existen registro de estos eventos.

6. La tabla 1 ofrece los materiales oficialmente editados por el proyecto, que junto a las diversas iniciativas realizadas por los centros educativos que forman la Red *Climántica* y que participan activamente en esta línea de la EA (Rivas y Pérez, 2011), justifican la consecución de este objetivo.
7. El modelo de formación del profesorado está avalado por la gran participación del mismo (Figura 2) así como los apoyos que estas actividades han obtenido con la acreditación de horas de formación permanente del profesorado por el Ministerio de Educación, así como, la recomendación por el enviado especial de las Naciones Unidas.

A pesar de esta positiva valoración, con la finalidad de abrir una nueva línea de evaluación que complemente las evaluaciones de los diversos organismos financiadores y colaboradores, se presenta el acercamiento a una evaluación de buenas prácticas en función de los criterios propuestos por Rita Gradaïlle y Belén Caballo, ya que, como indican se consideran “contribuciones valiosas, caracterizadas por tener un impacto tangible en la mejora de la calidad de vida de las personas y de las comunidades; por estar social, cultural, económica y ambientalmente orientadas a la sostenibilidad.” (Gradaïlle y Caballo, 2016, p. 77). Más allá de una evaluación en profundidad, pretende ser una primera aproximación que permita establecer métodos y técnicas de evaluación para el futuro del proyecto a corto, medio y largo plazo.

Así, los primeros cuatro criterios hacen referencia a: la *innovación*, como “mejora del servicio prestado, aumentando la capacidad global de una estructura organizativa para dar soluciones a determinados problemas; al tiempo que introduce modos creativos de hacer” (Gradaïlle y Caballo, 2016, p. 78); la *eficacia/eficiencia*, en referencia a un impacto positivo y tangible en el contexto intervenido y al uso de los recursos necesarios y disponibles; la *sostenibilidad*, en relación a la solidez de la estructura organizativa que asegura su funcionamiento a largo plazo; y a la *replicabilidad/transferibilidad*, referente a la posibilidad de desarrollar los proyectos, las prácticas, etc. en otros lugares, replicando sus elementos metodológicos en contextos diferentes con altas probabilidades de éxito.

Uno de los valores del proyecto *Climántica* reside en las sinergias creadas entre los diferentes actores educativos e instituciones de diferentes países y su mantenimiento a lo largo del tiempo. El compromiso de un equipo de trabajo constituido junto a la red de docentes que forman la comunidad *Climántica*, permite una evaluación

y un (re)diseño continuo de las intervenciones presentadas.

Por otro lado, las aportaciones socioeducativas de *Climántica* a nivel local, nacional e internacional también son reseñables. A nivel local los centros educativos participantes han continuado participando tanto en los congresos juveniles, con considerables aumentos de participación y visualización en cada nueva edición (Sóñora, s.d.) como con acciones propias, empoderando a docentes y alumnado para la realización de proyectos científico-comunitarios (Rivas y Pérez, 2011). A su vez, el mantenimiento de un proyecto a lo largo de más de una década, superando crisis económicas y otros obstáculos (Sóñora, s.d.), sugiere una alta eficiencia en la utilización y obtención de recursos económicos, técnicos, logísticos y humanos, lo que facilita, aunque no sin dificultades, la sostenibilidad de proyectos de esta envergadura. Iniciativas que precisan de recursos económicos acordes a los objetivos y alcances planificados y que muchas veces, la falta de estos es soliviantada con el compromiso, el buen hacer y el trabajo voluntario de muchos de los implicados. Por otro lado, los elementos fundacionales y nucleares del proyecto han sido replicados con altas cotas de éxito en diversos enclaves geográficos como Canarias, México, Portugal, Polonia, Cuba o Costa Rica.

Los siguientes cuatro criterios que señalan Gradaïlle y Caballo son: *transversalidad-integralidad*, en relación con “un estilo de trabajo globalizador, interdisciplinar e interprofesional, que integra diferentes áreas de conocimiento y temáticas” (2016, p. 81); *implicación de la ciudadanía-empoderamiento-trabajo en red; identidad-cohesión social-transformación*; y *evaluación comunitaria*. Respecto a estos criterios cabe recordar la transversalidad inherente al proyecto y a su metodología, integrando diversos saberes y actores educativos. Los múltiples procesos de enseñanza-aprendizaje que *Climántica* activa en su organización y desarrollo permite alcanzar los tres niveles de implicación de una buena práctica que señalan las autoras: el nivel de *presencia*, característicos de procesos pasivos, generalmente unidireccionales como asistencia a charlas y conferencias; de *activación*, nivel de mayor compromiso que permite generar iniciativas lideradas por participantes en el proyecto; y de *participación*, donde los participantes en el proyecto se empoderan evaluando y rediseñando las intervenciones. Estas características han permitido al proyecto crear una comunidad *Climántica* con un portal web que ha recibido más de 2.000.000 millones de visitas, estudiantes y docentes que intervienen activamente en sus comunidades educativas a través de acciones contextualizadas en sus entornos

cercanos y retroalimentando el crecimiento y la evaluación del proyecto.

El afán del proyecto por establecer alianzas entre diferentes sectores y distintos sistemas educativos facilita tejer redes internacionales, optimar metodologías y generar nuevas sinergias entre profesionales y sectores, tanto del ámbito académico como de otros ámbitos diferentes a los curriculares. Este tipo de alianzas facilitan presentar candidaturas que en el ámbito de proyectos europeos son altamente competitivas y con un elevado potencial de transferencia, difusión y sostenibilidad.

Aunque no pretendíamos un estudio en profundidad del proyecto *Climántica* como una Buena Práctica, sino la evaluación del logro de los objetivos planteados, este último análisis permite proponer, a modo prospectivo, una línea de evaluación futura que incorpore técnicas y métodos de evaluación acordes con una evaluación de Buenas prácticas. Finalizaremos señalando que muchos de los logros alcanzados satisfacen los criterios de innovación, proyección y reconocimiento a los que suelen remitirse prácticas educativas con las que se pretende dar respuesta a necesidades y demandas sociales, en este caso también ambientales, ante los importantes desafíos que plantea el CC en los inicios del siglo XXI.

6. Conclusión

Los logros de *Climántica*, en más de una década, permiten anticipar nuevas y sugerentes líneas de investigación, docencia, transferencia de conocimiento, participación de la sociedad, etc. convergentes con las declaraciones, principios, objetivos, etc. que informan el Anteproyecto de *Ley de Cambio Climático y Transición Energética* (Ministerio para la Transición Ecológica y el Reto Demográfico, 2020) que será el marco normativo e institucional que facilite y oriente la descarbonización de la economía española a 2050, tal y como establece la Unión Europea y el compromiso adquirido mediante la firma del Acuerdo de París (Naciones Unidas, 2015). Más en concreto, en el Título VIII, cuando se abordan dos cuestiones de esencial importancia para la implicación de la sociedad en las respuestas frente al CC y la promoción de la transición energética, como son la educación y la capacitación para el desarrollo sostenible y el cuidado del clima, y lo referente a la investigación, desarrollo e innovación. Más allá de lo que pueda revisarse en su trámite parlamentario, recién iniciado, hay una línea de actuación en la que *Climántica* representa una experiencia contrastada: el tratamiento del CC en el currículo básico de las enseñanzas que forman parte del

Sistema Educativo, incluyendo los elementos necesarios para hacer realidad una educación para el cambio climático, impulsando las acciones que garanticen la adecuada formación del profesorado en esta materia y la inclusión del CC en los planes de estudios universitarios. Una misión en la que el SEPA-interea (GI-1447) de la USC, tiene acreditada una larga trayectoria docente e investigadora y a la que ahora se une el proyecto *Climántica*, que desde el curso 2018/19 amplía su espacio universitario en el marco de este grupo de investigación.

Esta nueva etapa refuerza el diálogo entre escuela y universidad que el proyecto promueve desde sus inicios, sumando a sus ya muchas colaboraciones universitarias (Campus do Mar, formación en cuarto Ciclo, congresos, entre otras actuaciones comentadas) un espacio docente-investigador que el grupo SEPA-interea avala en su larga trayectoria en la búsqueda de respuestas pedagógicas a diversas problemáticas sociales y ambientales.

Esta nueva etapa permite diversificar esfuerzos y recursos entre los diversos proyectos¹ que desde el grupo SEPA-interea se vienen realizando para enfrentar la crisis social y ambiental desde perspectivas críticas que ofrezcan a la ciudadanía las herramientas necesarias para comprender y actuar frente a las estructuras socioeconómicas y culturales que dificultan el florecimiento de una necesaria ecociudadanía (Sauvé, 2014). Entre los que destacan dos proyectos:

- El proyecto Resclima (RTI2018-094074-B-I00) que durante más de una década ha investigado la representación social del CC en diferentes colectivos: población en general (Meira, 2011); y estudiantado universitario y estudiantado de educación secundaria (Meira et al., 2018), con el objetivo de analizar y proponer respuestas sociales y educativas al CC.
- Descarboniza, que non é pouco! El proyecto de investigación-acción liderado por Miguel Pardellas (2018) pretende ayudar a organizar y acompañar a colectivos de personas que quieren descarbonizar sus estilos de vidas.

Fruto de esta nueva etapa cabe destacar el seminario de verano de la Universidad de Verano de la USC "Ciencia e conciencia nas respostas educativas ao cambio climático" donde en colaboración con el Concello de Outes pretendía materializar el objetivo de conectar la Universidad con la sociedad, y que debido a la situación de emergencia sanitaria originada por la pandemia de la Covid-19 fue cancelado, pero que se retomará en la próxima edición.

La dimensión de formación telemática del proyecto ha permitido fortalecer redes docentes y discentes nacionales e internacionales. Desde esa experiencia se aportó formación telemática en la materia de 4º de ESO y 1º de Bachillerato en centros escolares públicas y privadas de diferentes comunidades autónomas españolas durante la suspensión de clases del 3º trimestre del curso 2019-2020. Con ese enfoque y experiencia se amplía la parte de trabajo en proyectos en los campus a una fase de formación telemática de los equipos inter-territoriales. En esa preparación telemática previa al campus se introducen Webinar de formación en Medicina en el área del cambio

climático y de la Covid-19 que busca abrir el proyecto hacia fronteras entre la Educación Ambiental y la Educación para la Salud que dote de seguridad médica a los campus y genere aprendizajes a los participantes. Estes aprendizajes adquiridos por los participantes en la formación telemática primero y presencial después aportarán nuevas formas de enseñar y aprender para responder a este tipo de retos medioambientales y de salud globales. Por tanto se abre una nueva era en la que las respuestas educativas al cambio climático de *Climántica* y su transferencia a la sociedad van a avanzar a través de la frontera de la Educación Ambiental y la Educación para la Salud.

Notas

¹. <https://sepa.gal/proyectos.html>.

Referencias

- Agra, A. (2009). *A Treboada de C. Santiago de Compostela*. Xunta de Galicia.
- Caride, J. A. (2005). *Las fronteras de la Pedagogía Social: perspectivas científica e histórica*. Barcelona: Gedisa.
- Caride, J. A. & Meira, P. A. (2001). *Educación Ambiental y Desarrollo Humano*. Barcelona: Ariel.
- Caride, J. A., & Meira, P. Á. (2018). Del ecologismo como movimiento social a la educación ambiental como construcción histórica. *Historia de la Educación*, 37, 165-197.
- González Gaudiano, E.J., & Meira-Carteá, P. A. (2009). Educación, comunicación y cambio climático: resistencias para la acción social responsable. *Trayectorias*, 11(39), 6-38.
- González-Gaudiano, E. J., & Meira-Carteá, P. Á. (2019). Environmental education under siege: Climate radicality. *The Journal of Environmental Education*, 50(4-6), 386-402.
- González-Gaudiano, E. J., & Meira-Carteá, P. Á. (2020). Educación para el cambio climático: ¿educar sobre el clima o para el cambio?. *Perfiles Educativos*, 42(168), 157-174.
- Gradañlle, R., & Caballo, B. (2016). Las buenas prácticas como recurso para la acción comunitaria: criterios de identificación y búsqueda. *Contextos educativos: Revista de educación*, 19, 75-88.
- Henderson, J., Long, D., Berger, P., Russell, C. y Drewes, A. (2017). Expanding the Foundation: Climate Change and Opportunities for Educational Research. *Educational Studies*, 53(4), 412-425.
- Klein, N. (2015). *Esto lo cambia todo: el capitalismo contra el clima*. Barcelona: Paidós.
- Leff, E. (2008). *Discursos sustentables*. México: Siglo XXI Editores.
- Lombardi, D., & Sinatra, G. (2013). Emotions about Teaching about Human-induced Climate Change. *International Journal of Science Education* 35(1), 167-191.
- Lutz, W.; Muttarak, R. & Striessnig, E. (2014). Universal education is key to enhanced climate adaptation. *Science*. 346(6213), 1061-1062.
- Meira-Carteá, P. Á., Arto, M., Heras, F., & Montero, P. (2011). *La sociedad ante el cambio climático. Conocimientos, valoraciones y comportamientos en la población española*. Madrid, España: Fundación Mapfre.
- Meira-Carteá, P. Á., Bisquert K. M., García-Vinuesa, A., & Pérez, A. (2018) RESCLIMA-EDU: a alfabetización climática en educación secundaria. Análise transcultural das representações sociais do cambio climático en estudantes, docentes e material curricular. En Alonso-Ferreiro, A. y Gewerc, A. (2018). *Conectando Redes. La relación entre la Investigación y la Práctica educativa. Simposio REUNI+D y RILME*. Santiago de Compostela: Grupo Stellae
- Meira-Carteá, P. A., González-Gaudiano, E., & Gutiérrez-Pérez, J. (2018). Crisis climática y demanda de más investigación empírica en Ciencias Sociales: tópicos emergentes y retos en Psicología Ambiental. *Psycology*, 9(3), 1-13.
- Ministerio para la Transición Ecológica y el Reto Demográfico (2020). *Proyecto de Ley de Cambio Climático y Transición Energética*, remitido por el Consejo de Ministros del Gobierno de España a las Cortes, con fecha del 19 de mayo de 2020. https://www.miteco.gob.es/es/ministerio/proyectedeleydecambioclimaticoytransicionenergetica_tcm30-509256.pdf

- Monroe, M. C., Plate, R. R., Oxarart, A., Bowers, A., & Chaves, W. A. (2019). Identifying effective climate change education strategies: a systematic review of the research. *Environmental Education Research*, 25(6), 791-812.
- Naciones Unidas (2015). *Acuerdo de París*. Retrieved from https://unfccc.int/files/essential_background/convention/application/pdf/spanish_paris_agreement.pdf
- Naciones Unidas (1997). *Protocolo de Kyoto de la Convención Marco de las Naciones Unidas*. Retrieved from <https://unfccc.int/sites/default/files/resource/docs/spanish/cop3/kpspan.pdf>
- Novo, M. (1995). *La educación ambiental: bases éticas, conceptuales y metodológicas*. Madrid: Universitat.
- Pardellas, M., Meira-Carrea, P. Á., Iglesias, L., & García-Vinuesa, A. (2018). O proxecto “descarboniza! que non é pouco...” Investigación-acción fronte ao cambio climático. En Alonso-Ferreiro, A. y Gewerc, A. (2018). *Conectando Redes. La relación entre la Investigación y la Práctica educativa. Simposio REUNI+D y RILME*. Santiago de Compostela: Grupo Stellae.
- Prieto, F., Alfonso, C. & Estévez, R. (2016). Política inteligente contra el cambio climático. *Documentación Social: Revista de Estudios Sociales y de Sociología Aplicada*, 183, 51-80.
- Rivas, V. M., & Pérez, I. (2011). Climántica no IES Francisco Asorey. *Boletín das ciencias*, 24(72), 43-53.
- Sauvé, L. (2014). Educación ambiental y ecociudadanía. Dimensiones claves de un proyecto político-pedagógico. *Revista científica*, 1(18), 12-23.
- Seal, K. C., & Przasnyski, Z. H. (2001). Using the World Wide Web for teaching improvement. *Computers & Education*, 36(1), 33-40.
- Sóñora, F. (2007). O Proxecto de educación ambiental “Climántica”. *AmbientalMENTEsustentable*, 11(3), 119-140.
- Sóñora, F. (2008). *Ti tamén estás dentro CLMNTK: 1º Congreso Climántica 08*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- Sóñora, F. (2009). *Imos recuperar o mundo CLMNTK: 2º Congreso Climántica 09*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- Sóñora, F. (2009a). Climantica.org y sus materiales didácticos sobre el cambio climático. *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, 17(2), 207-216.
- Sóñora, F. (2009b). Curso de formación del profesorado “Aprendiendo con las Escuelas Climánticas”. Santiago de Compostela: Retrieved from www.climantica.org. <http://biblioteca.climantica.org/es/blog/presencial-profesorado/noticias/112-curso-de-formacion-del-profesorado-aprendiendo-con-las-escuelas-climanticas->
- Sóñora, F. (2010). *Xa somos máis recuperando o planeta. CLMNTK: 2º Congreso Climántica 09*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- Sóñora, F. (2011). Climántica: A Web 2.0 Education Project. *Green Teacher*, 93, 28-30.
- Sóñora, F. (s.d.). Doce anos de camiños e barreiras para levar o cambio climático ao sistema educativo de mán de Climántica. En Meira-Carrea, P. (en prensa). *A educación para o cambio climático no sistema educativo*. IV Seminario Resclima. Santiago de Compostela: Resclima.
- Sóñora, F., y Alonso-Méndez, A. (2018). Ocean Under Global Change: From Science to School. *International Journal of Environmental and Science Education*, 13(2), 97-112.
- Sóñora, F., Alonso-Méndez, A., y García-Vinuesa, A. (2019). Respuestas juveniles al cambio climático desde los campus de Climántica. *Innovación educativa*, 29, 5-26.
- Sóñora, F. & Anguita, F. (2011). *Unidade 3 de Climántica: Auga e cambio climático*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- Sóñora, F., & Fernández, J. (2007). *Climaeucambio. Material multidisciplinar para ESO*. Santiago de Compostela. Xunta de Galicia.
- Sóñora, F., Fernández, M. A., Lires, J. & Abalo, S. (2009). *Unidade 2 de Climántica: Se queimamos quentamos*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- Sóñora, F., & Lires, J. (2007). *Unidade 1 de Climántica: Cambia o clima*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- UNESCO (2015). *Rethinking Education: Towards a global common good?* París: UNESCO. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232555e.pdf>
- Vaughter, P. (2016). Climate change education: from critical thinking to critical action. *UNU-IAS Policy Brief*, 4.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Sóñora, F., & García-Vinuesa, A. (2020). *Climántica: un proyecto pedagógico-social y de educación ambiental en la lucha contra el cambio climático*. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 36, 63-79. DOI: 10.7179/PSRI_2020.36.04

DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

FRANCISCO SÓÑORA LUNA. E-mail: francisco.sonora@usc.es

ANTONIO GARCÍA-VINUESA. E-mail: a.garcia.vinuesa@usc.es

PERFIL ACADÉMICO

FRANCISCO SÓÑORA LUNA. Licenciado en Biología y en Pedagogía y diplomado en Magisterio por la Universidad de Santiago de Compostela (USC). En la actualidad es funcionario de carrera del cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria (PES) en la especialidad de Biología y Geología con destino en el IES Virxe do Mar de Noia, donde es Jefe del Departamento Didáctico de Ciencias Naturales. También es profesor asociado P6 del Área de Didáctica de las Ciencias Experimentales del Departamento de Didácticas Aplicadas de la USC. Durante 4 años fue funcionario de carrera del cuerpo de Maestros, en el que pidió la excedencia para ingresar en el cuerpo de PES. Desde el curso 2002-2003 hasta el curso 2005-2006, ambos incluidos, ejerció la dirección del IES Espiñeira de Boiro, cargo que dejó en septiembre de 2006 para incorporarse como Asesor Docente de Educación Ambiental de la Xunta de Galicia, donde permaneció hasta el 31 de agosto de 2012, formando parte también durante ese tiempo, en calidad de experto, del Observatorio Galego de Educación Ambiental. Es autor y coautor de libros de uso didáctico y de diversos artículos en revistas nacionales e internacionales sobre la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Experimentales y sobre la Educación Ambiental. Ha presidido y ha sido miembro de diferentes comités organizadores de congresos y ha sido ponente de diversos congresos y cursos de universidades de verano celebrados en diferentes países.

ANTONIO GARCÍA-VINUESA. Comenzó sus estudios universitarios de Ingeniería Técnica de Telecomunicaciones (Sonido e Imagen) en la Escuela Politécnica de Cuenca de la Universidad de Castilla La Mancha (2001/2002). Durante esta primera etapa realizó una estancia Erasmus en el Cork Institute of Technology (2004-2005, Cork, Irlanda) y otra estancia, dentro del programa Leonardo da Vinci, en los Estudios de Sonido Gravisom, en Lisboa (2005-2006, Portugal). En 2007, terminados estos primeros estudios universitarios, comienza a trabajar como educador especializado con el Museo de Ciencias de Castilla La Mancha (2007-2011) desarrollando un programa de divulgación científica, periodo en el que a nivel formativo obtuvo el Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP) por la Universidad de Murcia. De 2012 a 2016 realiza los estudios de Grado de Maestro de Educación Primaria en la Universidad de Santiago de Compostela (USC) comunicando los resultados de su Trabajo Fin de Grado en el VII Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales en el Ámbito Latinoamericano, en Santiago de Compostela. En el curso 2016/17 continúa sus estudios en el Máster de Investigación en Educación, Diversidad Cultural y Desarrollo Comunitario en la USC consiguiendo el Premio Extraordinario Fin de Máster de la Facultad de Educación y que culmina exitosamente con la concesión de una ayuda de Formación de Profesorado Universitario (FPU) del Ministerio de Educación Cultura y Deporte, con la que actualmente forma parte del grupo de investigación SEPA-interea (Pedagogía Social y educación ambiental) contratado como investigador en formación y desarrollando los estudios de doctorado.

**PÚBLICOS INVISIBLES, ESPACIOS EDUCATIVOS
IMPROBABLES: EL PROYECTO “DESCARBONIZA! QUE NON É
POUCO...” COMO EDUCACIÓN PARA EL CAMBIO CLIMÁTICO***
**INVISIBLE AUDIENCES, UNLIKELY EDUCATIONAL SPACES:
THE “DESCARBONIZA! QUE NON É POUCO...” PROJECT AS EDUCATION
FOR CLIMATE CHANGE**
**AUDIÊNCIAS INVISÍVEIS, ESPAÇOS EDUCACIONAIS IMPROBÁBEIS:
O PROJETO “DESCARBONIZA! QUE NON É POUCO ...” COMO EDUCAÇÃO
PARA A MUDANÇA CLIMÁTICA**

Lucía IGLESIAS DA CUNHA, Miguel PARDELLAS SANTIAGO
& Rita GRADAILLE PERNAS
Universidad de Santiago de Compostela

Fecha de recepción: 11.VI.2020
Fecha de revisión: 25.VI.2020
Fecha de aceptación: 09.VII.2020

PALABRAS CLAVE:

Educación ambiental
cambio climático
género
educación de
personas adultas
acción comunitaria

RESUMEN: La actual situación de emergencia climática requiere articular una agenda social que acompañe e impulse la transición hacia sociedades bajas en carbono. Una transformación en la que la Educación y la Comunicación Ambiental se revelan indispensables.

En este contexto, el Grupo de Investigación en Pedagogía Social y Educación Ambiental (SEPA-Interea), de la Universidad de Santiago de Compostela, desarrolla –desde hace más de una década– una línea de investigación bajo el acrónimo RESCLIMA, que analiza cómo la ciudadanía percibe el Cambio Climático (CC) y qué tipo de iniciativas socioeducativas promueven la interpretación y puesta en práctica de acciones que contribuyan a configurarlo como un elemento esencial en el diseño de cualquier agenda pública. Con la voluntad de transferir este conocimiento a la sociedad, en el curso 2015-2016, da comienzo la experiencia educativa denominada “Descarboniza! Que non é pouco...”.

CONTACTO CON LOS AUTORES

LUCÍA IGLESIAS DA CUNHA. E-mail: lucia.dacunha@usc.es

* Este trabajo se inscribe en el marco de las acciones del Proyecto RESCLIMAEDU-2 titulado “Educación para el cambio climático en Educación Secundaria: investigación aplicada sobre representaciones y estrategias pedagógicas en la transición ecológica” (RTI2018-094074-B-I00). Financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades en la convocatoria 2018 de Proyectos «Retos Investigación» del Programa Estatal de I+D+i orientada a los retos de la sociedad.

	<p>Esta iniciativa fue diseñada y dirigida específicamente a población adulta, al identificarla como la cohorte generacional más influyente a la hora de construir la relevancia social del CC. El proyecto -basado en una metodología de investigación-acción-participativa- evolucionó de acuerdo con las necesidades de los participantes -mayoritariamente mujeres- y a las estructuras municipales donde fue implementado -los Ayuntamientos de Santiago de Compostela y Donostia/San Sebastián-, convirtiéndose en una intervención educativa con una metodología propia en la que el género, la memoria colectiva o la gestión de las emociones han sido elementos clave que han permitido trabajar con destinatarios alejados de la problemática climática pero con gran ascendencia sobre sus comunidades.</p> <p>El resultado paradójico es que este colectivo, identificado en la mayoría de las ocasiones como vulnerable (personas mayores, mujeres rurales), se muestra más resiliente y motivado para la transición ecosocial. De ahí la necesidad de visibilizarlas y empoderarlas, pues se configuran como auténticas catalizadoras para afrontar la emergencia climática.</p>
<p>KEY WORDS: Environmental education climate change gender issues adult education community action</p>	<p>ABSTRACT: The current climate emergency situation requires a social agenda which accompanies and promotes the transition to low-carbon societies. In such a transformation, Education and Environmental Communication have proved essential.</p> <p>In this context, the research group in Social Pedagogy and Environmental Education (SEPA-Interea), from the Universidade de Santiago de Compostela, has been developing -for over a decade now- a line of research under the acronym RESCLIMA, focusing on the analysis of how citizens perceive Climate Change (CC) and what kinds of socioeducational initiatives foster the interpretation and implementation of actions which contribute to turning climate change into an essential element in the design of any public agenda. With the goal of transferring this knowledge to society, the academic year 2015-2016 saw the start of an educational experience called "Descarboniza! Que non é pouco" [Decarbonise! It's no small feat].</p> <p>This initiative was specifically designed and targeted at an adult audience, as this was identified as the most influential age group as far as constructing the social relevance of CC is concerned. As a participatory action research process, the project evolved to adjust to the participants' needs -mostly women- and to the municipal structures where it was put into practice -the Santiago de Compostela and Donostia/San Sebastián city councils- and became an educational action with its own methodology in which notions such as gender, collective memory or emotion management acquired a key role, since the targeted audience was far removed from climate concerns but held a strong influence on their communities.</p> <p>A somewhat paradoxical outcome was that this group, most often described as vulnerable (older people, rural women), proved more resilient and committed to the ecosocial transition. Given their role as true catalysts to address the climate emergency, there is a pressing need to increase their public visibility and to empower them.</p>
<p>PALAVRAS-CHAVE: Educação ambiental mudança climática gênero educação de pessoas adultas ação comunitária</p>	<p>RESUMO: A atual situação de emergência climática exige a articulação de uma agenda social que acompanha e conduz a transição para sociedades baixas em carbono. Uma transformação na que Educação e Comunicação Ambiental são essenciais.</p> <p>Nesse contexto, o Grupo de Pesquisa em Pedagogia Social e Educação Ambiental (SEPA-interea), da Universidade de Santiago de Compostela, desenvolve -há mais de uma década- uma linha de pesquisa sob a sigla RESCLIMA, que analisa como os cidadãos percebem a mudança climática e que tipo de iniciativas socioeducativas promovem a interpretação e implementação de ações que contribuem para configurá-la como um elemento essencial no desenho de qualquer agenda pública. Com a vontade de transferir esse conhecimento para a sociedade, no ano acadêmico de 2015-2016, dá começo uma experiência educacional denominada "Descarboniza! Que non é pouco...".</p> <p>Essa iniciativa foi especificamente projetada e direcionada à população adulta, identificando-a como a coorte geracional mais influente na construção da relevância social da Mudança Climática. O projeto -dentro duma metodologia de pesquisa-ação-participativa- evoluiu, adaptando-se às necessidades das participantes -principalmente mulheres- e às estruturas municipais onde foi lançado -as Câmaras Municipais de Santiago de Compostela e Donostia / San Sebastián-, tornando-se uma intervenção educacional com metodologia própria, na qual questões-chave como gênero, memória coletiva ou gerenciamento de emoções se tornaram protagonistas ao trabalhar com destinatários distantes do problema climático, mas com grande ascendência sobre suas comunidades.</p> <p>O resultado paradoxal é que esse grupo, identificado na maioria dos casos como vulnerável (pessoas idosas, mulheres rurais), é mais resiliente e motivado para a transição ecosocial. Daí a necessidade de torná-las visíveis e capacitá-las, uma vez que elas são configuradas como verdadeiros catalisadores para enfrentar a emergência climática.</p>

1. Introducción

En España hay más de 47 millones de habitantes. El 19,4% –alcanzando la cifra de 9 millones– tiene más de 65 años según los datos de 2019, una edad en la que la mayor parte de las personas pueden retirarse de la vida laboral activa y acceder a la jubilación. La esperanza de vida se eleva a 86,3 años entre las mujeres y a 80,7 años entre los hombres. Esto quiere decir que la mayor parte de estas personas tienen, una vez que acceden a la jubilación, una potencial trayectoria de 15 o 20 años de vida socialmente activa por delante. A pesar de su peso demográfico y de su peculiar perfil, asociado a una mayor disponibilidad de tiempo libre, este colectivo de población de más edad apenas recibe atención desde los programas y los recursos de Educación Ambiental, y menos aún desde aquellos más específicamente asociados con la emergencia climática. Esta observación sobre la sociedad española puede extenderse, al menos, al conjunto de sociedades más avanzadas.

¿Por qué esta fracción sociodemográfica de la población tiende a ser invisible o secundaria para la acción educativa frente a la crisis ambiental y a la emergencia climática? Las razones pueden ser varias. Sin duda, la primera tiene que ver con el sesgo ingenuamente paidocéntrico de la Educación Ambiental: la infancia y la juventud se convierten en destinatarios preferentes con argumentos –a veces explícitos– que dan cuenta de la necesidad de evitar que las nuevas generaciones no cometan los mismos errores en su relación con el medio ambiente; de tal modo que, en el futuro, se puedan revertir los desajustes actuales en nuestra relación con la biosfera. La segunda tiene que ver con el problema de no identificar a la población de mayor edad como potencial destinataria de acciones educativas, debido a la creencia de una mayor dificultad de promover en ella cambios significativos; bien porque se considera que han concluido su proceso de socialización y resulta complejo generar nuevos aprendizajes, bien porque no existen espacios que ofrezcan las mismas garantías de fidelización y socialización que las instituciones propiamente educativas como la escuela. Y la tercera razón especula, precisamente, con la supuesta falta de interés de este grupo sociodemográfico con la problemática ambiental debido a su limitado horizonte vital. Lo cierto es que, a pesar de los reiterados llamamientos recogidos en documentos internacionales, estatales y autonómicos –desde la Carta de Belgrado en 1975, al Libro Blanco de la Educación Ambiental en España, en 1999, o las distintas estrategias autonómicas– en España cuesta encontrar acciones, programas y recursos de Educación Ambiental

específicamente dirigidas a la población mayor, convertida de este modo en un público invisible.

En términos generales, los proyectos y actividades de Educación Ambiental orientadas a la población adulta son escasos y se engloban mayoritariamente en iniciativas destinadas al “público en general”, sin una metodología ni un mensaje adaptado a las circunstancias de las participantes; una circunstancia que reduce su potencial impacto transformador. En este sentido, son cada vez más las voces que alertan de la necesidad de articular mecanismos sociales que aceleren –o inicien– la transición hacia sociedades bajas en carbono, para lo que es fundamental contar con el respaldo de la población (Contreras, 2020). Es aquí donde el papel de la Educación Ambiental se revela indispensable; entendiéndola como un elemento necesario, pero no suficiente si no se acompaña de otras medidas estructurales para impulsar el cambio (Pardellas, Meira e Iglesias, s.d.). Un proceso en el que las personas mayores pueden –y deben– jugar un papel fundamental; pero para ello es preciso articular estrategias educativas capaces de trasladar a estos públicos invisibilizados la necesidad de actuar en el presente.

2. La necesidad de una educación para el cambio climático

Desde su creación, en 1988 por el Programa de Naciones Unidas para el Medio Ambiente y la Organización Meteorológica Mundial, el Grupo Intergubernamental de Expertos sobre Cambio Climático –IPCC en sus siglas en inglés– ha elaborado de forma regular informes de evaluación sobre el estado de los conocimientos sobre el cambio climático y sus potenciales impactos ambientales y socioeconómicos. La información más divulgada y conocida de estos informes tiene que ver con datos y escenarios de naturaleza físico-química (concentraciones de gases, subida de temperaturas, aumento del nivel del mar, etc.). Sin embargo, a medida que la sociedad ha ido accediendo a más información y se ha tenido que enfrentar a los impactos del cambio climático, éste ha pasado de ser un fenómeno predominantemente físico a ser simultáneamente considerado como un fenómeno social (Hulme, 2009). Una tendencia que ha repercutido también en los propios informes del IPCC, que –sobre todo a partir del Quinto informe de Evaluación– ha incorporado la “cuestión social” (Heras, 2016) con más intensidad. Si bien es cierto que, incluso en los documentos más recientes –por ejemplo, el informe sobre el calentamiento global de 1,5º (IPCC, 2018)–, el grueso de las propuestas siguen centradas en las soluciones de corte científico-técnico, subestimando las

variables y los procesos socioculturales y económicos (González Gaudiano y Meira, 2019).

A este respecto, cabe indicar que, entre las dimensiones físicas y tecnológicas y las actuaciones en clave social, existe un claro desajuste. Un ejemplo de ello serían las medidas establecidas para la reducción de Gases de Efecto Invernadero (GEI) en el Acuerdo de París; una hoja de ruta biofísica cuyo propósito era rebajar el nivel de emisiones y limitar –para el año 2100, en una horquilla de 1,5-2º– el calentamiento global. Este nivel de concreción contrasta con la ausencia tanto de dispositivos como de herramientas educativas y comunicativas que permitan acompañar los cambios previstos (Pardellas y Meira, 2020).

En este sentido, cada vez se insiste más en la necesidad de realizar más investigación empírica en el ámbito de las Ciencias Sociales, con el fin de dotar de normativas, herramientas psicológicas, estrategias educativas y de intervención que faciliten la adaptación –de las personas y las comunidades– al cambio climático (Meira, González Gaudiano y Gutiérrez, 2018). Un espacio de debate en el que la dimensión educativa, principalmente la Educación Ambiental, ha sido reivindicada de forma reiterada para el impulso y el acompañamiento de las iniciativas de adaptación y mitigación del cambio climático.

En los años transcurridos desde que se iniciaron las conferencias mundiales que orientaron la construcción de la Educación Ambiental –a finales de los años setenta–, ha habido sucesivas llamadas a incorporar visiones cada vez más complejas del problema y de sus soluciones. De forma simplificada, la línea educativa se ha debatido entre una educación que se desarrolla en contacto con la naturaleza (escuelas del bosque) y una educación contracultural, combativa y perseverante en la búsqueda de alternativas sociales que refuercen una ciudadanía comprometida con la democracia, la sustentabilidad y el ecofeminismo (Sauvé, 2006; Puleo, 2019). El mayor contacto con la naturaleza –a modo de fascinación naïf– se expone como adalid de valores ligados a la cooperación humana, la creatividad y el vínculo con otros seres vivos y elementos fisicoquímicos que conformarán las claves para garantizar la supervivencia y un modo de vivir fundamentado en el respeto a la diversidad. La acción educativa más transformadora tiene como objetivo construir nuevas bases de organización de las sociedades y las comunidades, sustentadas en supuestos que descarten la acumulación de bienes “ad infinitum” para uso y disfrute individual. Una visión que propone una transición que considere las consecuencias de nuestros actos en la disponibilidad y calidad de los bienes comunes (aire, agua, suelo), así como en el bienestar social de las personas.

Con independencia de la formulación más o menos conservacionista o transformadora, la concreción de modelos educativos que guíen las intervenciones ha sido recurrente, siguiendo la inercia difusa que acompaña la inexistente agenda social frente al cambio climático.

El marcado protagonismo tecnológico y tecnocrático en la búsqueda de soluciones se ha traducido en un denodado esfuerzo por la alfabetización climática de la ciudadanía en los proyectos y actividades de educación, sensibilización y comunicación ambiental. Una alfabetización centrada en la transposición científica que se ha mostrado insuficiente, con numerosos trabajos que alertan de la ausencia de una correlación directa entre el conocimiento científico y las necesarias adaptaciones a los efectos del cambio climático o a la mitigación de sus causas (Selby 2010; Carvalho, 2011; Azevedo y Marques, 2017; González Gaudiano y Meira, 2019; Lehtonen et al., 2019).

Bien al contrario, las investigaciones sociales que ponen el foco en las dimensiones culturales, identitarias y emocionales en clave social son cada vez más numerosas. Así, autores como Nigbur *et al.* (2010) y Hobson y Nyemeyer (2012) afirman que las identidades colectivas tienen una influencia mucho más fuerte sobre los comportamientos y las creencias de las personas que la competencia científica en relación al cambio climático. De igual forma, las emociones constituyen un factor importante en el aprendizaje en general, y en el cambio climático en particular; ya que no sólo se trata de un tema emocional y políticamente cargado de significados (Roeser, 2012; Lombardi y Sinatra, 2013), sino que la alfabetización emocional y la empatía son necesarias para encontrar soluciones locales eficientes a un problema global como el cambio climático (Lehtonen *et al.*, 2019).

En esta encrucijada es donde puede resultar relevante explorar la representación social de la problemática; es decir, estudiar cómo la población conoce, percibe y valora el cambio climático y, especialmente, las implicaciones que puede tener –y tiene– en su vida. Será a partir del conocimiento de estas representaciones sociales cuando se articulen intervenciones educativas y comunicativas eficaces en aras de facilitar el tránsito de las comunidades y las sociedades hacia la descarbonización (Meira, 2013; Meira *et al.*, 2013).

Una visión híbrida entre la psicología y la sociología sitúa las representaciones sociales como una modalidad particular de conocimiento propio de la cultura común; facilitando una interpretación socialmente consensuada de la realidad, la elaboración de valoraciones y comportamientos sobre lo representado, así como la comunicación entre los individuos (Moscovici, 1979; Moscovici, 1986). Dicho de otro modo, resultaría ser

el conocimiento que denominamos “sentido común”, y que tiene como finalidad dotar de un sentido socialmente compartido al mundo, facilitando la comunicación y cultivando la identidad dentro de un grupo social.

En el ámbito específico de la Educación Ambiental, el cambio climático y su percepción por parte de la ciudadanía ha constituido una de las principales líneas de investigación del grupo SEPA a través del proyecto RESCLIMA (www.resclima.info); un proyecto que responde a la necesidad de explorar cómo se interioriza y expresa la representación social del cambio climático en distintas sociedades y grupos humanos, prestando especial atención a los procesos de transposición científica, interpretación y negociación de significados que van configurando dicha representación. Además, del interés que suscita desvelar los mecanismos “epidemiológicos” que provocan la expansión de teorías profanas, llegando a ser compartidas por grupos de población con independencia de su ajuste con el saber científico. Por tanto, la finalidad del proyecto RESCLIMA es convertir el cambio climático en una cuestión socialmente relevante, transformándolo en un problema significativo que conecte con la vida cotidiana de las personas.

3. El proyecto “Descarboniza! Que non é pouco...” enfocado a la resiliencia comunitaria

En el grupo de investigación SEPA-interea, después de una década de trabajos y publicaciones realizadas bajo el acrónimo de RESCLIMA, existía la sensación de que los resultados y las conclusiones no se transferían al conjunto de la ciudadanía, pese a la repercusión científica y la –cada vez más evidente– emergencia climática. Así, con la voluntad de sortear esta inercia y revertir a la sociedad el trabajo realizado, en el curso 2015-2016 comienza el desarrollo de una intervención socio-educativa que toma como referencia los resultados de investigación sobre representaciones sociales del cambio climático. Una propuesta pedagógica que, en los primeros meses del año 2017, se concretó en un proyecto auspiciado por el Ayuntamiento de Santiago de Compostela. Nació así “*Descarboniza! Que non é pouco...*” con el objetivo de organizar y acompañar grupos de personas dispuestas a contribuir a la descarbonización de sus comunidades, aumentar su resiliencia comunitaria y facilitar la transición ecológica hacia sociedades y comunidades bajas en carbono (Pardellas, 2019).

La secuencia argumental que guía su diseño se articula en torno a cuatro grandes premisas:

- El Cambio Climático constituye el mayor reto al que se enfrenta la humanidad.

- El Cambio Climático está relacionado con cualquier aspecto de nuestra vida cotidiana.
- Es necesario comenzar a actuar y hacerlo de forma colectiva.
- Hay que reducir las emisiones y, al mismo tiempo, buscar alternativas de adaptación.

De esta forma, se pretende –mediante la práctica educativa– que el Cambio Climático constituya un aspecto relevante, importante y urgente (Meira *et al.*, 2013). Es “relevante” porque ha de estar conectado con la acción de las personas más que con dinámicas ajenas a los seres humanos; “importante” por estar ligado a aspectos y acciones diarias sobre los que tenemos capacidad de decisión directa (alimentación, transporte, consumo de energía...); y “urgente”, por sus connotaciones en el futuro más próximo.

Así, la propuesta colectiva indaga en la ruptura de tendencias individualistas, poco efectivas tanto desde un punto de vista metabólico como social. Como ejemplo, cabe mencionar que la profusión de recomendaciones, proyectos y actividades ceñidas al ámbito de lo individual –o, como mucho, extendiendo su actuación en la escala del hogar– no suponen reducciones en las emisiones netas; al contrario, ya que –sea por el efecto rebote, o *paradoja de Jevons*, a través de la que incrementamos el consumo de energía cuando se implementan medidas de eficiencia (Heras, 2009)–, este tipo de actuaciones funcionan como un “lavado verde” de nuestras conciencias, provocando un aumento continuado del consumo diario. A su vez, el individualismo, estrechamente vinculado a la desintegración de la sociedad y a la falta de solidaridad (Lehtonen *et al.*, 2019), se enfrenta a la lógica de un trabajo colectivo que reduce la sensación de “soledad” a la hora de introducir cambios en nuestras vidas, haciendo más felices a las personas por el hecho de dar y compartir (Helliwell, 2014; Minkov, 2009), y otorgándoles una mayor proyección social (Monroe *et al.*, 2017).

La amalgama de estos elementos y la urgencia de conseguir cambios en el presente más inmediato impulsaron una metodología orientada hacia públicos adultos; ya que, además de ser un colectivo con mayor capacidad de actuación en el presente, se trata de una población secundaria en el campo de la Educación Ambiental, tradicionalmente centrada en públicos escolares, urbanos y de clase media (Meira y Pardellas, 2010). La combinación de todos estos ingredientes dio como resultado una propuesta metodológica de intervenciones continuadas en el tiempo con un grupo de personas adultas; de tal modo que –mediante una dinámica basada en la conversación informal– se compartieron intereses, conocimientos, reflexiones sobre lo cotidiano, acuerdos de actuación e

indagación de estrategias que redujesen sus emisiones individuales y colectivas. Al tiempo, sirvió de mecanismo para construir una resiliencia comunitaria que permitiese adaptarse a los futuros impactos del cambio climático.

Basándose en el paradigma de la investigación-acción-participativa (Buendía *et al.*, 1999), el proyecto “Descarboniza! Que non é pouco...” experimentó una notable evolución en su trayectoria; pues pretendía conocer la realidad de un entorno determinado, implicando a los sujetos protagonistas de la acción en la búsqueda de soluciones al problema, además de impulsar la toma de conciencia de los individuos y grupos en aras de suscitar un cambio social (Escudero, 2004).

El ayuntamiento de Santiago de Compostela cuenta con una extensa red de centros socioculturales -42 en total-, dotada de numerosas y variadas actividades para diversos colectivos tanto del ámbito urbano como del rural. El proyecto se inicia -a propuesta del Ayuntamiento- con tres grupos de usuarias y usuarios de tres centros socioculturales de este municipio. Una de las razones del éxito de esta experiencia es partir de un grupo -ya conformado previamente- con los mismos intereses, aunque no necesariamente vinculados a la problemática ambiental. Como grupo preexistente, cuenta con la complicidad, cohesión y conocimiento mutuo para facilitar el avance de una propuesta novedosa como esta.

Tras dos meses de intervención, se realizó una evaluación con los participantes, que resultó muy positiva especialmente con el público sénior y de la tercera edad. Al finalizar la secuencia de intervención, mediante entrevistas grupales a las participantes, se obtuvo una valoración general positiva del proceso, tanto por la experiencia vivida como por los conocimientos adquiridos; unos resultados que fueron presentados en un informe al Ayuntamiento de Santiago en mayo de 2017. En el curso 2017-2018, después de una adaptación metodológica de la experiencia piloto, se inicia una actuación más amplia y completa, trabajando con seis grupos de seis centros socioculturales

diferentes durante siete meses. Al igual que en la experiencia piloto, al finalizar el trabajo con los grupos se realizaron sesiones de evaluación con cada uno de ellos; completándose con entrevistas individuales o por parejas a muchas de las personas participantes (se realizaron un total de 7 entrevistas: 2 individuales, 4 por parejas y una integrada por 4 personas; su realización atendió a la comodidad y complicidad de las entrevistadas), y los resultados fueron recogidos en una memoria presentada al Ayuntamiento de Santiago en junio de 2018. Esta nueva evaluación positiva abrió la posibilidad de replicar el proyecto en otros contextos; de ahí que -en el curso 2018-2019, con el respaldo económico de la Fundación Biodiversidad- se trabajase en paralelo con los ayuntamientos de Santiago de Compostela y Donostia-San Sebastián, incorporando a las educadoras y educadores municipales en la implementación de la intervención.

La evaluación final (Pardellas y Meira, 2020) constató la replicabilidad del proyecto y la validez de las estrategias y los materiales formativos, incidiendo en la posibilidad de dar continuidad y amplitud al proyecto. La secuencia de intervención consiste en un conjunto de acciones válido para activar los grupos y que se articula en siete sesiones de trabajo; sin embargo, en un período tan corto de tiempo no logra su plena autonomía, de ahí la necesidad de programar acciones educativas encaminadas a la descarbonización y la transición ecológica. Así, sea por el perfil de las personas participantes, por la distancia epistemológica respecto a la problemática climática, o por la ausencia de una cultura participativa más asentada, se percibió la necesidad de seguir acompañando la actividad en todos los grupos, aumentando las sesiones de trabajo y orientando las actuaciones a la comunidad más inmediata.

En la Tabla 1 se muestra la evolución del número de personas participantes y las principales actividades desarrolladas por los grupos, así como un resumen de los resultados alcanzados en cada una de las ediciones.

Tabla 1. Trayectoria de “Descarboniza! Que non é pouco...”

Año	2016/2017	2017/2018	2018/2019
Actividades/ Talleres principales	Taller de cocina vegana	Taller de elaboración de conservas. Taller de teatro-foro	Comparsa de carnaval con el lema “Descarboniza el fondo marino!” Talleres de plantas medicinales, cosmética natural, pan y ungüentos tradicionales. Elaboración de un mural en el lavadero de A Rocha
Participantes	30	55	Santiago: 120 San Sebastián: 35
Resumen de resultados	Se testó y mejoró la metodología de trabajo	Incremento del número de participantes; elaboración de materiales propios para el desarrollo de la metodología	Validación de la estrategia formativa y los materiales elaborados. Implicación del personal de los centros socioculturales como agentes dinamizadores.
Fuente: Elaboración propia			

Aún tratándose de un proyecto en el que se han introducido mejoras con el fin de adaptarse a las condiciones de las participantes, a las estructuras y las dinámicas propias de la administración municipal, en su trayectoria es posible identificar un claro catalizador: el grupo de mujeres participantes en la experiencia piloto del año 2017. Ellas establecieron las claves más importantes en la definición y consolidación de la metodología de trabajo: la memoria colectiva como hilo conductor de la secuencia de intervención; una circunstancia que facilitó la introducción de las dimensiones emocional y colectiva, así como la emergencia y protagonismo de la perspectiva de género.

4. De los públicos invisibles y los espacios improbables para educar sobre cambio climático

El trabajo socioeducativo con las mujeres rurales participantes en este proyecto evidenció la desatención de este colectivo: un público periférico, invisible e ignorado; de ahí que se configurase como un foco efectivo al que dirigir las actuaciones educativas que ayudasen a mitigar o adaptarse al cambio climático. Además, esta cohorte generacional resultaría fundamental para la construcción de la relevancia social de esta problemática global, apelando a su memoria colectiva –de bajo consumo de energías fósiles y alta resiliencia– para orientar el proyecto hacia estrategias de adaptación comunitarias.

Por ello, en el desarrollo de las diferentes sesiones no se hablaba de un pasado o un presente abstracto, sino que se ligaban los recuerdos personales –nombres de personas, acontecimientos familiares, tareas comunitarias, fiestas, etc.– con el cambio climático, sus causas y posibles

consecuencias. De este modo, las dinámicas grupales, la utilización de técnicas lúdicas (juegos de roles, ejercicios de teatralización, bailes, etc.) y la complicidad entre las participantes permitieron el desarrollo de sesiones emotivas, divertidas e íntimas; donde la conversación vivencial conectó el problema del calentamiento global con las personas y su funcionamiento cotidiano.

Acercarse al problema del cambio climático y reflexionar –aunque sea fugazmente– sobre él, generó emociones fundamentalmente negativas (miedo, frustración, rabia e impotencia); de ahí que se tratase de contrarrestar e infundir ilusión y esperanza en escenarios futuros de supervivencia justa y solidaria a través de la educación (Fuhem, 2017). El análisis y propuesta que realizan Lehtonen *et al.* (2019) respecto al modo de enfocar la educación hacia un futuro sostenible parte de la base de que –muchas veces– las metas económicas y los ritmos de consumo acelerados se anteponen a los valores de la vida. Sin embargo, la salud, el bienestar de la familia, de la comunidad y del medio ambiente natural son los verdaderos satisfactores y generadores de felicidad humana (Puleo, 2019). De hecho, aunque en las sociedades occidentales se incentive el valor de la prosperidad material como símbolo de bienestar, en realidad provocan altos niveles de insatisfacción (Boyle *et al.*, 2008).

Las emociones se socializan (Poma, 2018), se comparten y forman parte de la cultura de los grupos humanos; de ahí que, sincronizando las preocupaciones, los sentimientos y las sensaciones, se fortalece el compromiso y la identidad del grupo, además de sentar las bases de la corresponsabilidad para con el problema del cambio climático. De este modo, pensamiento, emoción y acción

están interconectados, y –según Lehtonen et al. (2019)– para que el rango emocional esté presente o tenga “espacio para la expresión”, es necesario vincular la educación para el cambio climático con la expresión artística, porque permite explorar las emociones desafiantes, los tabúes o las preguntas incómodas, generando experiencias de aprendizaje significativo.

Sabiendo que las actuaciones educativas más frecuentes son las que abordan el cambio climático desde la centralidad del dominio conceptual y de la comprensión científica del fenómeno –asentada en un modelo donde predomina lo racional sobre lo emocional–, y que son más efectivas las que utilizan estrategias centradas en la información relevante y significativa para las personas (Monroe et al., 2019), este proyecto utilizó métodos de enseñanza activos: estrategias de resolución de problemas, desarrollo de discusiones y debates para la construcción de alternativas en grupo; además de impulsar técnicas lúdicas y artísticas de dramatización, desinhibición, potenciación de la creatividad, así como itinerarios guiados por las mujeres destinatarias del proyecto.

En este punto es importante resaltar que, para transformar la comunidad mediante las emociones generadas, estas experiencias han de ser colectivas; de tal modo que los cambios en las dimensiones interpersonales refuercen aquellas que producen modificaciones en lo personal, lo doméstico y lo individual. Así, enfrentar el cambio climático desde la educación y desde la reacción social que provoca este problema tan complejo e incómodo (Heras et al. 2016; Pardellas, Meira e Iglesias, s.d.), requiere fomentar el pensamiento y la colaboración colectiva; esto es, reflexionar conjuntamente sobre cómo ven el problema y sus posibles soluciones (Lehtonen et al., 2019). En esta línea, el proyecto “Descarboniza! Que non é pouco...” centra su interés en transferir activismo a la comunidad, de modo que ésta perciba la existencia del grupo y de sus actuaciones a favor de la descarbonización.

Los grupos, a través de distintas dinámicas de participación, deciden qué hacer para reducir sus emisiones en ámbitos significativos de sus vidas. De esta forma se busca accionar varios resortes conjuntamente: la corresponsabilidad con la problemática, incidiendo positivamente en lo que se puede hacer de forma colectiva; la organización de actividades conjuntas, que conecten con el sentir de las personas participantes y con su vida cotidiana; el refuerzo intragrupal de las acciones desarrolladas, sobre todo a nivel emocional; o el sentimiento de identidad comunitaria, asumiendo los límites y desarrollando sus potencialidades.

Tal y como se evidenciaba en la tabla 1, algunas actuaciones giraron en torno a la alimentación, con la realización de un taller de postres caseros, que permitió analizar las emisiones derivadas de la cosecha, el tratamiento y transporte de las harinas o de otros productos necesarios en su elaboración; además de impulsar la preparación de conservas caseras o de productos cosméticos para reducir la huella de carbono. Unas actividades formativas que fueron acogidas con satisfacción y con el deseo de aprender.

Con todo, existe cierta resistencia a reconocer la identidad del grupo y su objetivo (revisar aquello que contribuye más al cambio climático y buscar alternativas) en la comunidad. En las sesiones evaluativas se recogieron testimonios acerca de la transformación experimentada, sobre todo en relación con la producción de residuos y –particularmente– de los plásticos. De hecho, como actuación común de todos los centros socioculturales de Santiago, se organizó una comparsa en Carnaval bajo el lema “Descarboniza el fondo marino” en el que participaron, desfilaron y disfrutaron más de doscientas personas.

El sentimiento de comunidad y su conexión con un futuro afectado por el cambio climático se produjo con toda naturalidad, ya que, a pesar de que sus memorias y sus historias vitales evocaban un pasado bajo en emisiones de carbono, lo asociaban a la penuria, a los trabajos fatigosos y/o la escasez de bienes esenciales. El diálogo sobre las emisiones actuales de su estilo de vida evidencia una existencia de baja energía fósil –comparativamente con el resto de la sociedad española, incluso con la gallega urbana–, aunque no pudo establecerse –como suelen recomendar este tipo de iniciativas– una cultura de la “medida” en el transcurso del proyecto. Por ejemplo, las *Carbon Conversations* –una propuesta metodológica que inspiró el diseño de este proyecto– inician el proceso con mediciones de energía para controlar el gas, la electricidad, el carbón, el petróleo y/o la madera que se consume en el hogar (Randall y Brown, 2015). Quizás las estrategias pasasen por reducir su consumo eléctrico o menguar ligeramente el consumo de carne; sin embargo, resultarían anecdóticas en una trayectoria vital donde la austeridad y el decrecimiento fueron –y son– la tónica dominante: todas tienen huertas donde cultivan buena parte de sus alimentos; sus desplazamientos están acotados por la disponibilidad de un vehículo que, muchas veces, ni siquiera pueden conducir; y su consumo de bienes materiales es –por cultura y por recursos económicos– reducido (Pardellas, Meira e Iglesias, s.d.). Ahora bien, tomar conciencia de esta particularidad permitió identificarlas como colectivo de vanguardia,

porque este proyecto les exigía generar ideas para vivir con menos impacto, y en sus modos de vida –del presente y del pasado– existían claves acordes a este objetivo.

Como se ha mencionado con anterioridad, el grupo de Lavacolla –pionero en la experiencia– fue decisivo para la continuidad del proyecto los siguientes años; siendo el único que –en el momento inicial– se animó de forma valiente e intrépida con la propuesta. Gracias a él se pudo concretar la metodología de intervención y centrar la atención en públicos conformados por personas adultas. A lo largo de las sesiones programadas, y gracias a la acogida de este grupo de mujeres rurales, se implementaron dinámicas que motivasen e indagasen en aquellas cuestiones que orientaban mejor el diálogo, además de identificar los elementos que favorecían la conexión entre las vivencias personales y el cambio climático. Como ya se ha avanzado, la experiencia se desarrolló con un público poco frecuente en las acciones de educación para el cambio climático –estando la mayoría dirigidas a públicos estudiantiles de todos los niveles educativos (Meira y Pardellas, 2010; Benayas y Marcén, 2019)–, y en un escenario diferente al de las aulas escolares. A estas variables ha de añadirse la dimensión de género, puesto que el 97% de las participantes eran mujeres; lo que contribuyó a un elevado potencial de resiliencia comunitaria solidaria.

El interés por conocer la diferenciación de género con respecto al Cambio Climático (CC) está generando trabajos, documentos y análisis sobre colectivos de mujeres en diferentes partes del mundo (Aguilar, 2009; Alston y Whittenbury, 2013). Estos estudios resaltan la forma diferencial en que las mujeres se ven afectadas por esta problemática medioambiental, bien sea por la previsión de un agravamiento de la situación –ya de por sí precaria y poco igualitaria– de las mujeres ante circunstancias de emergencia derivadas del CC; o por las situaciones experienciales en las que muestran una especial resiliencia comunitaria (Puleo, 2019) ante lo que acontezca en el devenir de esta situación.

En los estudios demoscópicos que se realizan en sociedades de cultura occidental consumista, la percepción –con significatividad estadística– de mujeres y hombres sobre el problema del cambio climático es diferente en algunos aspectos (Meira *et al.*, 2013). Ambos reconocen el problema y buscan información en las mismas fuentes (medios de comunicación: fundamentalmente televisión e internet) y, en el caso de las mujeres, en las actividades de formación. A pesar de ello, más del 50% del porcentaje de mujeres considera estar poco informadas sobre

las cuestiones relacionadas con el cambio climático. Otros estudios constatan que las mujeres declaran un menor nivel de conocimientos que los hombres, siendo mayor la diferencia en función de la edad (McCright, 2010), explicando o relacionando con una menor confianza de las mujeres en sus habilidades y conocimientos científicos; una cuestión que pese a evidenciarse en edades muy tempranas, las protagonistas verbalizaban “no saber sobre cambio climático”.

Las mujeres son las que –tradicionalmente y de forma mayoritaria– se encargan de la labor de cuidados en alimentación y salud; por lo que no es de extrañar que en las encuestas existan diferencias significativas en la importancia que le conceden al CC en relación con sus efectos en la salud o en las acciones relacionadas con la compra de alimentos locales o de temporada para mitigar el cambio climático. A este respecto, atender a la salud y soberanía alimentaria de la familia puede incluir el cultivo, recolección, conservación, preparación culinaria y gestión de los residuos. Esto no obvia que los hombres no estén presentes en las tareas domésticas, pero el modelo organizativo de las sociedades postindustriales ha atribuido –y reproducido mediante los procesos de socialización– esta función y este tipo de responsabilidades mayoritariamente a las mujeres.

Distintos foros denuncian el riesgo de que las mujeres sufran más las consecuencias del cambio climático (Alston y Whittenbury, 2013; Fuhem, 2017). Así, los informes globales sobre las actividades que ellas desarrollan, particularmente en lo referido a la producción de alimentos y el cuidado de personas dependientes, contrasta con la ausencia femenina en los ámbitos de decisión política; un escenario que es donde se establecen las condiciones en las que se organiza la producción de alimentos, el acceso a los recursos naturales, la existencia de servicios sociales, sanitarios y educativos que contribuyen al bienestar de la comunidad (Moriani, 2017; Puleo, 2019).

La desconexión de los circuitos de formación y de decisión política es un patrón que se repite en la población femenina asentada en localidades rurales; pese a ello, no se considera un elemento de vulnerabilidad. Las mujeres del medio rural –y, más concretamente, del contexto rural gallego– tienen una capacidad de resiliencia que es importante hacer aflorar; ya que producen buena parte de los alimentos que consumen a través de sus propios huertos, tienen conocimientos básicos para solventar muchas necesidades cotidianas (remendar la ropa, reparaciones elementales, etc.), además de manejar claves de comportamiento social que contribuyen –directa o indirectamente– a la cohesión social.

Saberse capaces es una de las primeras partes del ciclo de la esperanza, del ánimo en trazar caminos nuevos pertrechadas con consciencia de saber andar. Es por ello que el proyecto “Descarboniza! Que non é pouco...” sirvió para catalizar estrategias futuras para con la siguiente generación: la de sus nietas y nietos; ya que, a través del diálogo establecido en las sesiones del proyecto animaron e hicieron extensivo el debate sobre cambio climático en el núcleo familiar. Un diálogo intergeneracional que, además de dar visibilidad al problema e impulsar la actividad de las personas más comprometidas, suscitó un elemento motivador endógeno: la necesidad de reavivar prácticas comunitarias que fomentasen la solidaridad entre los miembros de la familia y el lugar. Así, en la línea de lo afirmado por María Ojala (2012), el hecho de compartir las experiencias de la crisis o realizar previsión de las mismas, así como armonizar las motivaciones para promover los cambios necesarios e impulsar acciones conjuntas, constituyeron elementos facilitadores para la construcción colectiva de la esperanza en un futuro mejor.

5. Discusión y conclusiones

Las transformaciones para afrontar el problema del cambio climático requieren de la implicación de todas las esferas de la sociedad, al ser un problema complejo y urgente. La educación está llamada a ser un elemento clave para afrontar y liderar dichos cambios, por lo que es preciso articular estrategias educativas que sean capaces de trasladar al conjunto de la ciudadanía la magnitud del reto, pero también la necesidad de hacerlo de inmediato. Las bases de la experiencia de investigación-acción que se relata en este artículo parten del conocimiento y los aportes científicos del proyecto RESCLIMA, relativo al estudio de las representaciones sociales del cambio climático, que facilitaron la concreción de “Descarboniza! Que non é pouco...”; un proyecto que contribuye al desafío de facilitar –a las personas y las comunidades– un pensamiento colectivo sobre cómo mitigar y adaptarse al cambio climático.

La metodología de intervención se orientó hacia audiencias adultas de cultura rural; un colectivo con capacidad de actuación en la toma de decisiones del presente sobre aspectos de la vida cotidiana (alimentación, transporte, ocio) y con gran repercusión en la contabilidad de las emisiones de gases de efecto invernadero. Un público periférico, invisible, casi olvidado y secundario en el campo de la Educación Ambiental, ya que tradicionalmente este tipo de intervenciones se centraba en jóvenes escolares de entornos urbanos.

Como ya se ha comentado, una de las razones a las que atribuimos el éxito de esta experiencia es al hecho de partir de un grupo de personas ya conformado previamente –con los riesgos que entraña, porque pueden arrastrar conflictos internos– y con una participación constante en las actividades desarrolladas en los centros socioculturales municipales. Otra de las razones se asienta en la dinámica implementada durante la intervención, fundamentada en conversaciones informales, en las que se compartía y reflexionaba conjuntamente sobre aspectos de la vida cotidiana; unas sesiones que propiciaron la construcción de una resiliencia comunitaria y les permitió llegar a acuerdos y convertir la crisis climática en una cuestión relevante y significativa en sus vidas. Con todo, y pese al éxito de la iniciativa, para incrementar el impacto en las comunidades se requiere desarrollar acciones más amplias y sostenidas en el tiempo, así como coordinar actuaciones con otros estamentos a distintas escalas (municipal, autonómica y/o estatal).

El trabajo socioeducativo realizado con las mujeres mayores rurales participantes en este proyecto puso de relieve la desatención de este colectivo; sin embargo, se evidenció que la influencia de esta cohorte generacional en la construcción de la relevancia social del cambio climático, al transmitir a sus hijas y nietas unos valores diferentes en la articulación de una cotidianidad más saludable y ambientalmente más sostenible. Este ejercicio de reflexión demostró que su memoria colectiva conecta con experiencias de bajo consumo de energías fósiles y de alta resiliencia comunitaria, ligadas a economías de subsistencia agraria y a prácticas lúdicas vinculadas con la cultura de celebraciones gregarias; pero también las convirtió en protagonistas, al erigirse como un catalizador para las generaciones futuras.

La transición ecológica debe colocarnos, por tanto, en la senda de la reducción de las emisiones de gases de efecto invernadero. El diseño de los materiales de apoyo y la réplica del proyecto ha mostrado el potencial que la dimensión emocional, intergeneracional, comunitaria y de género tienen frente a otras líneas de alfabetización científica que no conectan con lo cotidiano; esto es, ha de entenderse a las mujeres como agentes de cambio que van al encuentro entre generaciones para impulsar una transición ecológica para lograr sociedades más justas y ecofeministas.

El proyecto “Descarboniza! Que non é pouco...”, sustentado en la lógica que obliga a una mejora continua de la investigación-acción, ha fijado tres retos esenciales para sus próximas ediciones: dotar de una mayor continuidad a la intervención educativa con los grupos, conseguir un mayor

impacto en sus actuaciones y potenciar el trabajo intergeneracional. Con este desafío, se ha diseñado una nueva secuencia de intervención, nuevos materiales y un subproyecto específico con

jóvenes (“Des-Equilibristas”), que nuevamente serán contrastados y analizados con el fin de radiografiar la realidad del cambio climático.

Referencias

- Aguilar, L. (2009). *Manual de capacitación en Género y Cambio Climático*. Global Gender and Climate Alliance. Costa Rica: UICN, PNUD. Retrieved from http://www.mimp.gob.pe/files/capacitacion_en_genero_y_cambio_climatico.pdf
- Alston, M., & Whittenbury, K. (eds.) (2013). *Research, action and policy: addressing the gendered impacts of climate change*. Dordrecht: Springer.
- Azevedo, J., & Marques, M. (2017). Climate literacy: a systematic review and model integration. *International Journal of Global Warming*, 12 (3/4), 414.
- Benayas, J., & Marcén, C. (Eds.) (2019). *Hacia una Educación para la Sostenibilidad. 20 años después del Libro Blanco de la Educación Ambiental en España. Informe 2019*. Red Española para el Desarrollo Sostenible (REDS). Madrid: Centro Nacional de Educación Ambiental (CENEAM), Organismo Autónomo Parques Nacionales, Ministerio para la Transición Ecológica.
- Boyle, D., Cordon, C., & Potts, R. (2008). *Are You Happy? New Economics Past, Present and Future*. London: The New Economics Foundation.
- Buendía, L., González, D., Gutiérrez, J., & Pegalajar, M. (1999). *Modelos de análisis de la investigación educativa*. Madrid: Alfar.
- Carvalho, A. (2011). *As alterações climáticas, os media e os cidadãos*. Coimbra: Grácio.
- Contreras, C. (2020). *Redes vecinales y emergencia climática. Una oportunidad para la transformación*. Firma del mes. Junio 2020. Madrid: CENEAM.
- Escudero, J. (2004). *Análisis de la realidad local. Técnicas y métodos de investigación desde la Animación Sociocultural*. Madrid: Narcea.
- Fuhem (2017). *Educación ecosocial: cómo educar frente a la crisis ecológica: La situación del mundo 2017: Informe Anual del Worldwatch*. Erik Assadourian y Lisa Mastny (Ed.). Madrid: Icaria.
- González G. E., & Meira-Cartea, P. A. (2019). Environmental education under siege: Climate radicality, *The Journal of Environmental Education*, 50 (4-6), 386-402.
- Helliwell, J. F. (2014). Social Norms, Happiness, and the Environment: Closing the Circle. *Sustainability: Science, Practice, & Policy*, 10 (1), 78-84.
- Heras, F. (2009). Eficiencia tecnológica. *Ecologista*, 60, 22-24.
- Heras, F. (2016). La dimensión social del cambio climático en el Quinto Informe del IPCC. En Mónica Arto Blanco, María Barba Núñez, Francisca Marli Rodríguez de Andrade, Pablo Ángel Meira Cartea. *Primeiro Seminario Internacional RESCLIMA Investigar o cambio climático na interface entre a cultura científica e a cultura común* ACTAS. Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións e Intercambio Científico Universidade de Santiago de Compostela. 9-22.
- Heras, F., Meira, P. A. & Benayas, J. (2016). Un silencio ensordecedor. El declive del cambio climático como tema comunicativo en España 2008-2012. *REDES.COM*, 13, 31-55.
- Hobson, K. & Niemeyer, S. (2012). What sceptics believe: the effects of information and deliberation on climate change skepticism. *Public Understanding of Science*, 4 (22), 396-412.
- Hulme, M. (2009). *Why we disagree about climate change. Understanding controversy, inaction and opportunity*. New York: Cambridge University Press.
- IPCC (2018). *Calentamiento global de 1,5 °C. Informe especial para responsables de políticas*. Unidad de apoyo técnico del grupo de trabajo I. Retrieved from https://www.ipcc.ch/site/assets/uploads/sites/2/2019/09/IPCC-Special-Report-1.5-SPM_es.pdf IPCC: OMM / PNUMA.
- Lehtonen, A., Salonen, A. O., & Cantell, H. (2019). Climate Change Education: A New Approach for a World of Wicked Problems. En J. W. Cook (ed.), *Sustainability, Human Well-Being, and the Future of Education*, Palgrave Macmillan. 339-374. Retrieved from https://doi.org/10.1007/978-3-319-78580-6_11
- Lombardi, D., Sinatra, G. M. & Nussbaum, E. M. (2013). Plausibility reappraisals and shifts in middle school students' climate change conceptions. *Learning and Instruction*, 27, 50-62.
- McCright, A. (2010). The effects of gender on climate change knowledge and concern in the American public. *Population and Environment*, 32 (1), 66-87.
- Meira, P. A. & Pardellas, M. (2010). *Proxecto Fénix. Proceso de Diagnóstico e Actualización da Estratexia Galega de Educación Ambiental. Documento de síntese*. Santiago: Xunta de Galicia.

- Meira, P. A. (2013). Problemas ambientales globales y educación ambiental: Una aproximación desde las representaciones sociales del cambio climático. *Revista Integre Educativa*, 6 (3), 29-64.
- Meira, P. A., Arto, M., Heras, F., Iglesias, L., Lorenzo, J. J., & Montero, P. (2013). *La sociedad ante el cambio climático. Conocimientos, valoraciones y comportamientos en la población española*. 2013. Madrid: Fundación Mapfre.
- Meira, P. A., González-Gaudiano, É. & Gutiérrez-Pérez, J. (2018). Climate crisis and the demand for more empiric research in social sciences: emerging topics and challenges in environmental psychology / Crisis climática y demanda de más investigación empírica en Ciencias Sociales: tópicos emergentes y retos en Psicología Ambiental, *Psycology*, DOI: 10.1080/21711976.2018.1493775
- Minkov, M. (2009). Predictors of Differences in Subjective Well-Being Across 97 Nations. *Cross-Cultural Research*, 43 (2), 152-179.
- Monroe, M. C., Plate, R. R., Oxarart, A., Bowers, A., & Chaves, W. A. (2017). Identifying effective climate change education strategies: a systematic review of the research. *Environmental Education Research*, 25 (6), 791-812.
- Moriana, G. (2017). Educación en igualdad de género para prevenir la violencia machista. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, 12, 267-286.
- Moscovici, S. (1979) [1961]. *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Moscovici, S. (1986). *Psicología social*. Barcelona: Paidós.
- Nigbur, D., Lyons, E. & Uzzell, D. (2010). Attitudes, norms, identity and environmental behaviour: using an expanded theory of planned behaviour to predict participation in a kerbside recycling programme. *British Journal of Social Psychology*, 2 (49), 259-284.
- Ojala, M. (2012). Regulating Worry, Promoting Hope: How Do Children, Adolescents, and Young Adults Cope with Climate Change? *International Journal of Environmental and Science Education*, 7 (4), 537-561.
- Pardellas, M., & Meira, P. A. (2020). *Descarboniza! Que non é pouco...Una experiencia educativa para la emergencia climática. Cuaderno de apuntes*. San Sebastián: Observatorio de la Sostenibilidad. Fundación Cristina Enea. Retrieved from https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKewij68i21u3pAhUKKBoKHSGJCNMQFjACegQIAxAB&url=http%3A%2F%2Fwww.cristinaenea.eus%2Fes%2Fdownload%2Fcontenidos%2Farchivos%2FCA_Descarboniza_cast.pdf&usg=AOvVaw28vi9gl2f8wxrhYX1LGV48
- Pardellas, M. (2019). *Manual de instrucciones Proxecto "Descarboniza! Que non é pouco..."*. SEPA-Interea/Universidade de Santiago: Santiago de Compostela. Retrieved from <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSf-fU1d-Txaw3kmrDjDcVaLc9hVFmb2tDOFPNSnBuO6PIOWtA/viewform>
- Pardellas, M., Meira, P. A., Iglesias, L. (s.d.). O Proxecto "Descarboniza! Que non é pouco..." Resiliencia comunitaria a través da memoria colectiva. *Actas IV Seminario Internacional RESCLIMA*, Santiago de Compostela 2018.
- Poma, A. (2018). El papel de las emociones en la respuesta al cambio climático. *INTERdisciplina*, 6 (15), 191-214.
- Puleo, A. H. (2019). *Claves Ecofeministas. Para rebeldes que aman la Tierra y los animales*. Madrid: Plaza y Valdés.
- Randall, R., & Brown, A. (2015). *In time for tomorrow. The Carbon Conversations Handbook*. carbonconversations.org
- Roeser, S. (2012). Risk communication, public engagement, and climate change: a role for emotions. *Risk Analysis*, 6 (32). 1033-1040.
- Sauvé, L. (2006). La Educación Ambiental y la globalización: desafíos curriculares y pedagógicos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 41, 83-101.
- Selby, D. (2010). 'Go, Go, Go, Said the Bird': Sustainability-Related Education in Interesting Times. In F. Kagawa & D. Selby (Eds.), *Education and Climate Change: Living and Learning in Interesting Times*. New York: Routledge. 35-54.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Iglesias, L., Pardellas, M., & Gradaille, R. (2020). Públicos invisibles, espacios educativos improbables: el proyecto "Descarboniza! Que non é pouco..." como educación para el cambio climático. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 36, 81-93. DOI: 10.7179/PSRI_2020.36.05

DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

LUCÍA IGLESIAS DA CUNHA. Departamento de Pedagogía y Didáctica, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Santiago de Compostela, Campus de la ciudadanía. E-mail: lucia.dacunha@usc.es

MIGUEL PARDELLAS SANTIAGO. Grupo SEPA-Interea, Facultad de Ciencias de la Educación, Campus de la ciudadanía, Universidad de Santiago de Compostela. E-mail: miguel.pardellas@usc.es

RITA GRADAÍLLE PERNAS. Departamento de Pedagogía y Didáctica, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Santiago de Compostela, Campus de la ciudadanía. E-mail: rita.gradaille@usc.es

PERFIL ACADÉMICO

LUCÍA IGLESIAS DA CUNHA. Profesora titular del área de Teoría e Historia de la Educación en la Universidad de Santiago de Compostela. Su trayectoria de investigación se enmarca en el grupo SEPA-Interea de Educación Ambiental y Pedagogía Social (GI-1447). La línea de investigación actual está ligada a un proyecto I-D+i financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (2018) sobre Representaciones Sociales del Cambio Climático en Educación Secundaria en España y otros países que colaboran en la investigación (Portugal, Italia, Brasil, México). Participa en el proyecto “Descarboniza! Que non é pouco...” que se ha desarrollado en convenio de colaboración con el Ayuntamiento de Santiago de Compostela. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2293-3760>.

MIGUEL PARDELLAS SANTIAGO. Licenciado en Ciencias Ambientales por la Universidad de Salamanca y doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Santiago de Compostela. La relación entre la Educación Ambiental, la Participación Social y los movimientos sociales centran la mayor parte de su actividad investigadora y profesional, con especial protagonismo en la búsqueda de estrategias comunitarias de mitigación y adaptación al cambio climático. Es colaborador del grupo de investigación SEPA-Interea de la USC en que ha desarrollado iniciativas como “USC en Transición” en apoyo a la Oficina de Desenvolvemento Sostible de la USC, y el proyecto “Descarboniza! Que non é pouco...” en colaboración con el Ayuntamiento de Santiago de Compostela. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5867-9480>

RITA GRADAÍLLE PERNAS. Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación –con Premio Extraordinario de Doctorado y Licenciatura– por la Universidad de Santiago de Compostela (USC). Máster en Género y Educación Social; y ha sido reconocida –por la Dirección General de Investigación, Desarrollo e Innovación de la Xunta de Galicia– con la Mención de Trayectoria Investigadora destacada (2010). Ejerce como profesora e investigadora en la Facultad de Ciencias de la Educación de la USC; y forma parte –desde el año 1999– del equipo de investigación SEPA de la USC, de excelencia universitaria en la Comunidad Autónoma de Galicia (España). Es secretaria de la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social (SIPS) desde el año 2005. Sus principales líneas de investigación son: Pedagogía-Educación social, Educación y Desarrollo Comunitario, Tiempos sociales y de ocio, Género y equidad, y Políticas Socioeducativas y Derechos Humanos. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9774-8431>

INVESTIGACIONES

**PERCEPCIÓN DE LOS EDUCADORES SOCIALES SOBRE
EL OCIO DIGITAL EDUCATIVO PARA LA INCLUSIÓN
DE LOS JÓVENES EN DIFICULTAD SOCIAL**
**PERCEPTIONS OF SOCIAL EDUCATORS ABOUT DIGITAL LEISURE FOR
THE INCLUSION OF SOCIALLY DISADVANTAGED YOUNG PEOPLE**
**A PERCEPÇÃO DOS EDUCADORES SOCIAIS SOBRE O LAZER DIGITAL
EDUCATIVO PARA A INCLUSÃO DOS JOVENS EM DIFICULDADES SOCIAIS**

Margarita VASCO GONZÁLEZ, Rosa GOIG MARTÍNEZ & Marta GARCÍA PÉREZ
Universidad Nacional de Educación a Distancia

Fecha de recepción: 12.IV.2020

Fecha de revisión: 19.IV.2020

Fecha de aceptación: 19.V.2020

PALABRAS CLAVE:

Ocio
juventud
dificultad social
tecnología
estrategias
educativas

RESUMEN: El ocio en la red en colectivo de jóvenes en dificultad social es, para la intervención socioeducativa, una preocupación actual por el posible alcance sobre los procesos inclusivos. Esta investigación tiene como objetivo explorar las prácticas de ocio digital que implementan los jóvenes en dificultad social para identificar opciones válidas para el desarrollo personal y la inclusión social desde una perspectiva educativa. Los datos fueron recogidos mediante la realización de entrevistas abiertas a una muestra de diecinueve educadores sociales con experiencia acreditada en el trabajo con jóvenes en dificultad social. El estudio de los datos, mediante la técnica de análisis de contenido, permitió establecer tres categorías centrales recogidas en veintidós códigos. Significado de las experiencias de ocio digital en contextos de dificultad social, ocio digital y valores en contextos de dificultad social y perspectiva educativa y estrategias de acción en el ocio digital con jóvenes vulnerables. Tras el análisis e interpretación se descubrió, entre otros resultados significativos, la tendencia actual del colectivo a desarrollar experiencias de ocio en la red sostenidas en la inmediatez, diversión fácil e imitación de conductas de moda y estereotipos escasamente educativos. Atendiendo a estos resultados, es necesario buscar alternativas para el desarrollo de actividades en la red, que permitan al colectivo disfrutar de un ocio digital con valor educativo que posibilite el desarrollo personal y social como vehículo para su inclusión en la sociedad del milenio.

CONTACTO CON LOS AUTORES

MARGARITA VASCO GONZÁLEZ. Universidad Nacional de Educación a Distancia. E-mail: margavasco@gmail.com

<p>KEY WORDS: Leisure youth social disadvantage technology educational strategies</p>	<p>ABSTRACT: Online leisure in social disadvantaged groups of young people is, from the standpoint of socio-educational intervention, a current concern for the potential reach of inclusive processes. The objective of the present research is to explore the digital leisure practices implemented by socially disadvantaged young people in order to identify valid options for personal development and social inclusion from an educational perspective. Data were collected through open interviews which were conducted with a sample of nineteen social educators with accredited experience of working with socially disadvantaged young people. Data analysis through the technique of content analysis permitted three main categories to be established which comprised twenty-two codes. The categories described the meaning of digital leisure experiences in contexts of social difficulty, digital leisure and values in contexts of social difficulty, and the educational perspective and action strategies for digital leisure with vulnerable young people. Following analysis and interpretation a number of significant results were uncovered. These included current trends for this group to develop immediate and sustained leisure experiences online, easy entertainment, and the imitation of scarcely educational fashion trends and stereotypes. In consideration of these results, it is necessary to find alternatives for developing online activities. These should make it possible disadvantaged groups to enjoy a type of digital leisure which has educational value, enabling personal and social development as a vehicle for inclusion in the millennial society.</p>
<p>PALAVRAS-CHAVE: Lazer juventude dificuldade social tecnologia estratégias educacionais</p>	<p>RESUMO: O lazer na rede em coletivo de jovens em dificuldade social é, para a intervenção sócio-educativa, uma preocupação atual para o possível alcance dos processos inclusivos. Esta pesquisa visa explorar as práticas de lazer digital implementadas por jovens em dificuldade social, a fim de identificar opções válidas para o desenvolvimento pessoal e a inclusão social a partir de uma perspectiva educativa. Os dados foram coletados através de entrevistas abertas com uma amostra de dezenove educadores sociais com experiência comprovada no trabalho com jovens em dificuldades sociais. O estudo dos dados, utilizando a técnica de análise de conteúdo, permitiu o estabelecimento de três categorias centrais coletadas em vinte e dois códigos. Significado das experiências de lazer digital em contextos de dificuldade social, lazer digital e valores em contextos de dificuldade social e perspectiva educativa e estratégias de ação no lazer digital com jovens vulneráveis. Após a análise e interpretação descobriu-se, entre outros resultados significativos, a tendência actual do grupo para desenvolver experiências de lazer na rede sustentadas no imediatismo, no divertimento fácil e na imitação de comportamentos de moda e estereótipos pouco educativos. Tendo em conta estes resultados, é necessário procurar alternativas para o desenvolvimento de actividades na rede, que permitam ao grupo desfrutar de um lazer digital com valor educativo que possibilite o desenvolvimento pessoal e social como veículo para a sua inclusão na sociedade do milénio.</p>

1. Introducción

Los jóvenes disfrutan de unas experiencias de ocio que, actualmente han traspasado la frontera espacio temporal habitual trasladando buena parte de su actividad al entorno digital, entendiendo que “Internet ha modificado sustancialmente el tiempo libre y el ocio de los jóvenes” (Viñals y Cuenca, 2016, p. 61).

Esta circunstancia pone de relieve que el ocio en la red se ha convertido en un ámbito más en la vida de las sociedades contemporáneas cuyas implicaciones, para el desarrollo humano, hace imprescindible en palabras de Cuenca (2014, p. 28) que la educación en el ocio, en todos los ámbitos, se acerque a modelos pedagógicos de educación social que reconocen el ocio “como un elemento para el desarrollo personal que facilite que las personas, las comunidades y las sociedades accedan a grados superiores de humanización”.

Esta orientación contempla un trabajo socioeducativo de ocio digital que hace protagonista al individuo, observando así, el resultado de la interacción

de éste con el entorno tecnológico en el que participa, para implementar un conjunto de acciones a través de la red, que resulten en beneficios emocionales (Ballesteros y Picazo, 2018, p. 69) y, como indica Rivera-Vargas (2018) posibiliten sentimientos de pertenencia y participación que van a incidir positivamente en los procesos de socialización. Así se plantea un enfoque de ocio, que atiende a la dimensión humanista y el potencial de éste como elemento cohesionador de la sociedad (Lázaro-Fernández y Bru-Ronda, 2016; Morata, Palasí, Marzo y Pulido 2019; Vasco-González y Pérez, 2017).

Sostenido en este concepto de ocio como factor inclusivo y cohesionador de las sociedades, se observa con preocupación desde el ámbito de la pedagogía social cómo, para la juventud en dificultad, cuyo desarrollo vital está comprometido por unas experiencias contextuales que inciden negativamente posibilidades de inclusión, el ocio implica apoderarse de las tecnologías digitales a su alcance para solucionar sus problemas de construir un proyecto de vida propio (Madariaga y Romero, 2016).

Así, el ocio en la red supone un recurso fácil para huir de la tensión generada desde el entorno analógico (Ricoy y Ameneiros, 2016) cuya práctica Lebrero *et al.* (2014) vinculan, en escenarios de dificultad, con ocio de baja calidad, cuyos riesgos entre otros, pueden suponer la pérdida del sentido de realidad o la dependencia (Echeburúa y Corral, 2010; Sosa *et al.*, 2019). Relacionada a esta idea, otro de los riesgos que parecen preocupar a la comunidad socioeducativa es el que evidencia, que estas prácticas en la red suponen experiencias de entretenimiento pasivo e individualista percibidas en la tendencia de este colectivo a desplazar su tiempo libre a la habitación de su casa o residencia (López, Sarrate y Lebrero 2016, p. 141). En ella los jóvenes se enfrentan a la libertad que les ofrece la red para permanecer en constante conexión con los amigos y relacionarse rápidamente con personas desconocidas mandando mensajes instantáneos (Tejada, Castaño y Romero, 2019).

Se refleja, por tanto, la necesidad de una educación social, que implemente la acción educativa en el ocio digital, como medio para asegurar “la inclusión digital del colectivo, garantizando con ello, la inclusión social” (Zermeño, 2019, p. 4029). Así se incluye a todos los integrantes de la comunidad, desde una proposición que reconoce el valor de los métodos educativos próximos a la nueva cultura, la digital, contemplando el acceso a las oportunidades de ocio digital para el desarrollo personal y la inclusión digital y social de aquéllos con necesidades específicas, entre ellos, los jóvenes en dificultad social.

Un colectivo que, pese a utilizar los dispositivos digitales para operar en el entorno tecnológico, el 99,1 % de los jóvenes lo hace (INE, 2019) y, poseer condición de nativos digitales, por sus capacidades innatas para el uso de la tecnología, presentan grandes carencias en la formación TIC y el tratamiento de la información digital que evidencian en opinión Cabero y Marín (2017, p. 36) características propias de la segunda y tercera brecha digital; falta de formación para el acceso a la información y dificultades para manejar esa información de manera operativa. Tal y como explica Palma (2019, p. 32) “bajo una apariencia de dominio absoluto de los dispositivos digitales, pues han nacido con ellos, subyacen graves carencias racionales de uso, con la gravedad de ser implícitas, de pasar desapercibidas”.

Es precisamente esta cuestión, la que diferencia las experiencias de ocio digital en dificultad social, es decir, el uso y habilidad más o menos competencial que muestran los jóvenes en dificultad en la sociedad digital y su forma de utilizar las oportunidades que les facilita su cualidad

de nativos digitales (Melendro, García-Castilla y Goig, 2016). Oportunidades que han sido erosionadas, entre otros, por un entorno familiar que no facilita las herramientas necesarias a estos jóvenes para el desarrollo de las habilidades precisas para enfrentarse a la Sociedad de Conocimiento (Darvin y Salandro, 2019) Así, observamos en los progenitores con menos recursos, falta de habilidades e interés en la utilización de dispositivos digitales y menores facultades de transmitir conocimientos para la utilización educativa de éstos, evidenciando así, un modelo educativo familiar de uso de las TIC en dificultad caracterizado, entre otras cuestiones, por la falta de control, permisibilidad, uso descuidado de las redes sociales (Vasco-González, 2018) que supone un riesgo añadido de padecer ciberacoso, como evidencia el estudio de Castro, Vargas y Huerta (2019) que vincula, estos modelos familiares con las posibilidades de sufrir o ejercer violencia a través de las redes .

Esta realidad, contextualmente desfavorable, reclama un conjunto de estrategias de intervención socio educativas que permitan, a los jóvenes en dificultad, acercarse a modelos de ocio digital con valor educativo para el desarrollo, que promuevan los valores enunciados por Rivera-Vargas (2018) anteriormente, cuyas repercusiones mejoran los procesos de socialización.

Conseguir este acercamiento es viable con la propuesta de Melendro, González y Bravo (2013) sobre intervención educativa en el trabajo con jóvenes vulnerables, extendida a los distintos escenarios favorecidos por la Sociedad de la Información y el Conocimiento. En este sentido, arbitrar estrategias educativas en el entorno digital, supone partir del interés de la juventud en dificultad social por las actividades realizadas en el entorno online (López *et al.* 2016, p. 133) aprovechando, además, sus capacidades innatas para el manejo de las tecnologías Gros, 2003; Vasco-González y Pérez, 2017; Prensky, 2001, 2011).

2. Justificación y objetivos

Atendiendo a la exposición realizada, se articula un trabajo de investigación que observa, desde la perspectiva de los educadores, las posibilidades educativas relacionadas con el ocio en la red que se pueden articular en este colectivo, con el propósito de mejorar la realidad personal y social en la que se encuentran. Para responder a este propósito se programaron un conjunto de objetivos específicos centrados en: estudiar, identificar e interpretar las prácticas de ocio digital en este grupo social que permitieran llegar a alcanzar el objetivo general de explorar las prácticas de ocio digital que implementan los jóvenes en dificultad

social para identificar opciones de ocio digital válidas para el desarrollo personal y la inclusión social desde una perspectiva educativa.

3. Metodología

La investigación plantea una perspectiva cualitativa regida por los elementos de validez enunciados por Feurerm, Towne y Shavelson (NRC 2002, p. 7), como preceptos compartidos para la investigación en ciencias de la educación entre los que destacamos: hacer preguntas significativas que pueden ser investigadas empíricamente y obtener resultados que se replican y generalizan a lo largo de los estudios.

3.1. Participantes

Puesto que el interés de esta investigación se centra en conocer la visión de los profesionales socioeducativos desde su propia experiencia personal, se realizó una propuesta de selección de informantes que fue arbitrada en torno a criterios de: formación académica en el ámbito de las ciencias de la educación, disponibilidad horaria y experiencia profesional dentro del colectivo y contexto investigado. Atendiendo a estos parámetros y a las dificultades que plantea el trabajo en este contexto, se contó con un grupo de diecinueve informantes distribuidos entre el programa de atención sociolaboral y socioeducativo, que atienden a jóvenes en dificultad con una edad comprendida entre los 16 y los 21 años y, con una experiencia media en el ámbito socioeducativo de 10,3 años. Un maestro de Pedagogía terapéutica, tres Licenciados en Psicología, seis graduados en Trabajo social, ocho en Educación social y un maestro de primaria a los que se informó de los objetivos de la investigación y se les solicitó permiso expreso para realizar las entrevistas, garantizando el anonimato de sus testimonios.

3.2. Instrumento

La elección del instrumento con el que recoger la información tuvo en consideración las peculiaridades del contexto en el que se situaba la investigación, por lo que se elaboró, una entrevista abierta que contenía 28 preguntas centradas en temas de ocio, tecnología y educación con capacidad de adaptarse a las demandas y objetivos formulados, así como al interés del entrevistado. Para verificar la validez del instrumento las preguntas fueron sometidas a juicio de seis expertos

atendiendo, principalmente, a apreciaciones sobre amplitud de contenido, claridad, redacción y adecuación obteniendo, por parte de los jueces, una buena valoración de los ítems presentados. Lo que determinó la pertinencia de utilizar el instrumento en su totalidad sin modificar su número de elementos. Así mismo, fue necesaria la valoración, por parte de la Subdirección General de familia e Infancia del Ayuntamiento de Madrid, así como del coordinador del programa en el que se iban a llevar a cabo las entrevistas, para garantizar su adecuación a la población a la que se dirigía la investigación. Tras su visto bueno y aprobación se comenzó con una entrevista piloto con el propósito de comprobar la pertinencia del contenido y su adecuación al tiempo estimado de realización de 50 minutos. El resultado positivo de la revisión de esta facilitó la puesta en marcha del proceso de recogida de información.

3.3. Procedimiento

Las entrevistas se llevaron a cabo dentro de las dependencias de cada uno de los cinco centros socioeducativos que tiene el programa distribuidos en los 21 distritos de la capital, en un proceso de trabajo cuya duración se prolongó dos meses. Se requirió el permiso de los informantes para que las sesiones pudieran ser grabadas para su posterior transcripción con el programa F4 que facilita, a través del trabajo sobre el teclado, modificar la velocidad del audio e introducir marcas de temporalización -#00:09:04-8#-

3.4. Análisis de los datos

Acorde al modelo metodológico, optamos por la técnica de análisis de contenido, cuya unidad hermenéutica fue estudiada con Atlas ti.7 y, con el propósito de obtener nubes de palabras se recurrió a la web Wordle.

El estudio de los datos, mediante “codificación abierta” posibilitó agregar códigos abiertos o in vivo. “Los primeros conceptualizan el fenómeno a través de la interpretación del analista, los segundos son frases literales que expresan las palabras usadas por los individuos” (San Martín, 2014, p. 110).

En la primera fase de codificación se identificaron las ideas recurrentes en el discurso de los profesionales y en las notas tomadas en el cuaderno de campo, el resultado final determinó 58 categorías que, tras ser revisadas, quedaron en un total de 22.

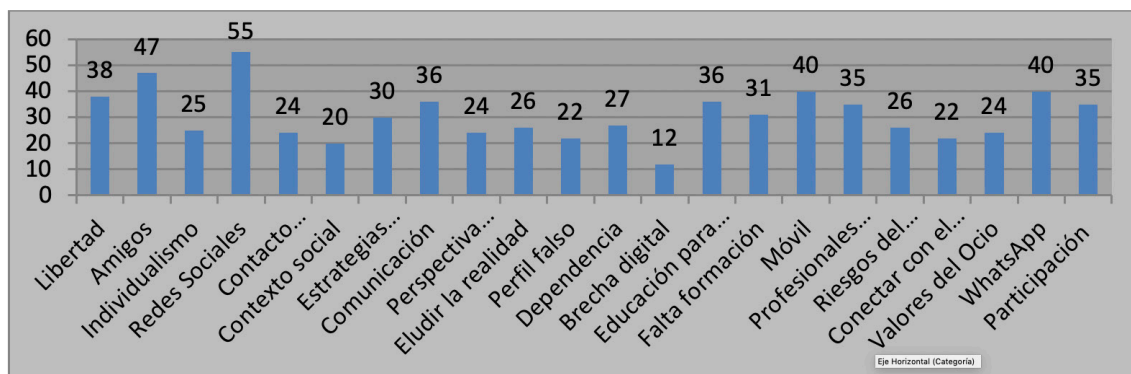


Figura 1. Frecuencia de códigos Nivel textual. Fuente elaboración propia con Atlas ti y Excel.

La correspondencia de los códigos con la realidad discursiva permitió establecer el grupo de familias y abordar el siguiente nivel de análisis que determinaría los vínculos de relación de las distintas unidades del texto, posibilitando el examen conceptual del mismo.

En cuanto a la categorización de los contenidos, se partió de la categorización inicial realizada

a partir del marco teórico y estado de la cuestión, así una vez concluido el estudio con ATLAS ti, los datos fueron sometidos a un proceso final que consideró criterios de correspondencia temática o semántica por el que se obtuvieron de forma inductiva las tres las categorías centrales que determinaron unidades de estudio sobre las que realizar el análisis y la interpretación de los datos.

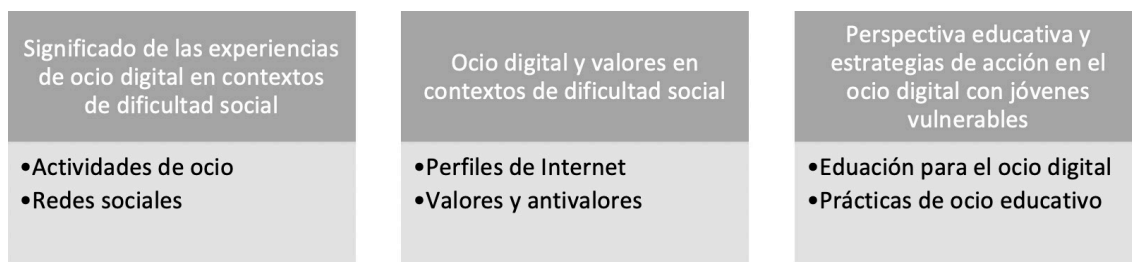


Figura 2. Unidades de Análisis y categorías centrales. Fuente: Elaboración propia.

4. Resultados

Para la descripción de los resultados se toman como referencia las unidades de análisis presentadas a modo de bloques temáticos.

Bloque 1. Significado de las experiencias de ocio digital en contextos de dificultad social

Observamos que, para los informantes, el ocio en la red permite a los jóvenes estar en contacto

constante con amigos en un entorno, el digital, para el que los especialistas señalan capacidades innatas para el manejo de los dispositivos de tecnología digital, pero evidencian su acuerdo ante la falta de competencia de este colectivo social para manipular con habilidad el contenido e información que circula a través de las redes sociales o internet. Hecho que vinculan con la falta de oportunidades para acceder con garantías a la sociedad de la información y, con ello, a sus posibilidades de superar barreras educativas o sociales.

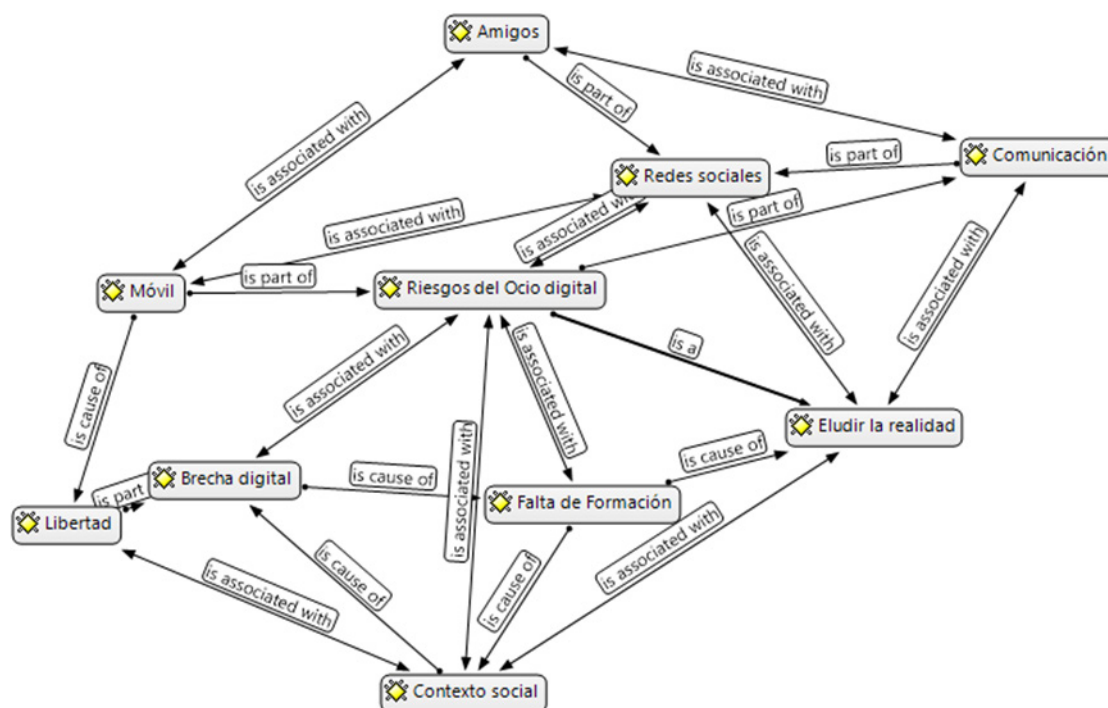


Figura 3. Vista de Red Ocio digital en jóvenes en dificultad social.

Fuente: Fuente elaboración propia a partir de Atlas. Ti.

Por otro lado, los informantes hablan de las prácticas de ocio digital como elemento que permite, a los jóvenes en dificultad, relacionarse libre y autónomamente sin el control de la familia, escuela y comunidad compartiendo su espacio en el grupo, principalmente en WhatsApp, en el que establecen relaciones que atienden a sus propias reglas y para el que han desarrollado su código de comunicación.

Esta libertad posibilita, en opinión de los educadores, desarrollar experiencias de ocio sostenidas en la inmediatez, entretenimiento fácil e imitación de modas y estereotipos poco educativos, alejados a una práctica de ocio que desarrolle actitudes como la constancia, esfuerzo o la socialización.

En opinión de los profesionales, los jóvenes de este grupo social practican un ocio muy empobrecido, concentrado en la pantalla de su smartphone, que describen como una actividad individualista que no favorece los procesos de inclusión. En este sentido indican, que estas acciones individuales en la red son utilizadas por los jóvenes en dificultad como refugio para olvidar el complicado contexto social y familiar a través de la construcción de personajes que exhiben, desde la soledad de su casa, un perfil más atractivo de ellos mismos. Así lo expone un educador.

Educador: ...la posibilidad de ser otro, de contar y decir lo que quieran les abre la de sentirse mejor, se encierran en la red y se olvidan del mundo, compartiendo cosas, aunque no sean ciertas, fingiendo ser lo que no son, ya sabes que los adolescentes lo imitan todo, la forma de vestir o de hablar... pues en la red lo mismo pueden reproducir al YouTubers de moda sin que nadie los vea, ¿entiendes?

La inquietud se plasma en el discurso, por las implicaciones que tiene en la adecuada socialización de estos jóvenes el uso continuo de las Redes Sociales, WhatsApp o internet como distracción. Así, como manifiestan los educadores, esta vida inventada supone que los chicos y chicas en ocasiones no sepan limitar el tiempo que pasan con su avatar ya que para ellos supone una forma de escape que empaña la realidad en la que se encuentran.

Desde su perspectiva, la falta de criterio en la red se debe al ambiente en el que los jóvenes del colectivo aprendieron a pasar su tiempo libre en internet y señalan, como factor de riesgo, un entorno familiar despreocupado por la utilización que los jóvenes hacen de las TIC, así como excesivamente permisible ante los contenidos y experiencias de ocio implementadas a través de las redes sociales. Así lo explicaba un educador

Códigos [Redes sociales] [Perfil falso] [Eludir la realidad] [Amigos]

Códigos: [Dependencia] [Contexto social] [Educa-
ción para el ocio digital]

principalmente durante los primeros años en interacción con el entorno familiar, social y educativo y, advierten, que en este colectivo son los tres pilares más dañados. Desde su perspectiva, la falta de supervisión, el distanciamiento con el entorno educativo y una red social deficitaria abre la posibilidad de que los jóvenes más vulnerables sufran o desarrollen, en el entorno virtual, conductas vinculadas a valores antisociales como la violencia o el ciberacoso sostenidas, por un lado, en el anonimato que proporciona la red y, como afirman los entrevistados, por la peligrosa tendencia de los chicos y chicas a mantener contacto con gente que no conocen a través de internet.

En torno a los valores con escaso alcance para el desarrollo de estos jóvenes, se observa en el análisis, un consenso generalizado entre los educadores, que hace alusión al auge de un consumo de ocio vinculado a las apuestas deportivas y los juegos de azar online de moda en la cultura juvenil. A su modo de ver, las prácticas de ocio digital, dentro de este colectivo, reproducen valores que consideran afines a la sociedad actual como la sobreexposición de la vida, el individualismo o la competencia. Obsérvese esta cita vinculada a los códigos Valores del Ocio, Riesgo del Ocio, Individualismo y Contexto social.

Educador: “Sí, los jóvenes no están aislados; todos están, digamos, matizados y modulados por una sociedad que tiene determinados valores, por lo cual, reproducen algunos de esos valores...antivalores como el consumismo o individualismo”

Continuando el estudio cualitativo, se observa también, la relación de causalidad que los informantes establecen con el potencial de que las experiencias en ocio digital generen valores positivos. En este sentido, se comprueban coincidencias en las entrevistas sobre los valores sociales que se construyen mediante actividades en la red, compartidas y escogidas de manera libre por los jóvenes que, todos los educadores afirman, extienden y enriquecen los lugares de relación y comunicación del grupo reforzando las conductas prosociales como la participación, la empatía y el activismo mediante el uso de WhatsApp y redes sociales. Observamos el extracto de esta cita.

Códigos: [Valores del Ocio] [Contexto social][Amigos][Participación]

Educador: “Yo creo que hay jóvenes en los que hay una felicidad basada en el consumo material, ya sabes mejores móviles y tecnología, y hay otros que construyen valores a través de la red como son la participación, la ciudadanía o, evidentemente, la solidaridad...”

La posición de los educadores en este sentido se orienta hacia observar el ocio virtual con un enfoque positivo, que justifican, por considerar las redes sociales o WhatsApp como vehículos para tener acceso al mundo exterior en el que, tal y como señalaba un entrevistado “hay gente distinta con realidades diferentes” que hacen posible el desarrollo de sentimientos como la empatía y la capacidad crítica.

Por otro lado, también se ha observado la tendencia de los educadores a considerar que el ocio digital, como toda actividad de ocio, conlleva el desarrollo de actitudes positivas ya que señalan, requiere compartir experiencias, normas de acción y lugares comunes con sus iguales, aunque sea de modo virtual. Destacan así el papel de las redes sociales como espacios para la socialización, que amplían el pequeño universo de interacción de este colectivo. Y subrayan que la utilización de estas, así como de los videojuegos para divertirse de manera simultánea, hace posible que los jóvenes en dificultad se aproximen al establecimiento de relaciones que promueven actitudes proactivas de confianza y respeto que les hace sentir cercanía con los amigos y personas de su entorno, facilitando así, lo que los educadores han identificado como clave en este colectivo, el sentimiento de pertenencia al grupo.

Bloque 3. Perspectiva educativa y estrategias de acción en el ocio digital con jóvenes vulnerables

Finalizamos el apartado con los resultados del tercer bloque que refleja las propuestas de los informantes para construir, desde una perspectiva educativa, un modelo de ocio digital con capacidad para el desarrollo personal y social de los jóvenes de este colectivo. En opinión de los educadores, es necesario intervenir mediante un conjunto de actuaciones educativas en el ocio digital que permitan, además del desarrollo de los valores y actitudes que se han constatado en el bloque 2, superar la brecha que estos chicos y chicas evidencian respecto a sus competencias digitales. Como subrayan los informantes, capacitar a estos jóvenes para gestionar, discriminar y seleccionar adecuadamente la información y contenidos que manejan, es el mejor medio para que puedan afrontar el entorno tecnológico actual y, con ello, garantizar los procesos de inclusión en la sociedad digital.

Para lograr este propósito, los educadores están de acuerdo en la necesidad de orientar las prácticas educativas de ocio digital desde la inclusión y reconocimiento del joven como verdadero protagonista de la acción educativa. En este

sentido se descubre, por el número de coincidencias en el discurso de los informantes, un enfoque

educativo cuyos elementos se ven representadas en la red que se muestra a continuación.

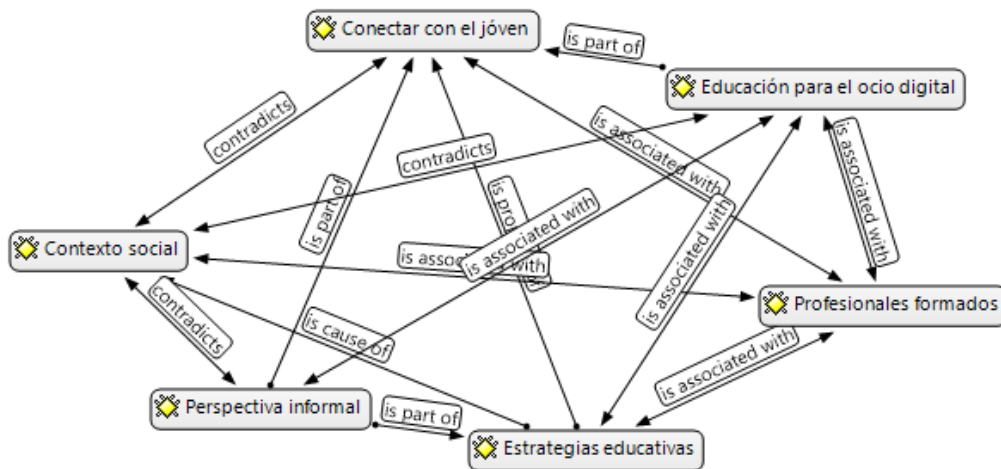


Figura 5. Propuesta de enfoque educativo del Ocio digital en jóvenes vulnerables.

Fuente: Elaboración propia a partir de Atlas. Ti.

Sobre este enfoque, los entrevistados acuerdan la importancia de promover un modelo de ocio digital educativo, diseñado y programado, para la práctica de experiencias educativas en contextos virtuales ajustadas a las necesidades que manifiestan los jóvenes. En este sentido, como muestra el estudio de la categoría educación para el ocio digital, se debe fomentar la participación de los chicos y chicas en la programación de experiencias de ocio digital, facilitando así, el diseño de alternativas educativas de acuerdo con sus gustos particulares y demandas reales. Además, según el criterio de los informantes, estas experiencias deben plantear actividades digitales lúdicas desarrolladas mediante una fórmula educativa abierta, flexible, comunicativa, creativa y solidaria que aproveche la facilidad que muestran los jóvenes para manejarse con los dispositivos de tecnología. Los entrevistados coinciden en que esta forma de planificar la práctica educativa, en el colectivo, es el mejor vehículo para la transmisión de valores y actitudes prosociales ya que se sostiene, como insisten en señalar, en el soporte y actividad preferida por los jóvenes de la sociedad actual.

Los educadores han valorado esta opción educativa a través del ocio digital como un recurso pedagógico que puede suponer una apertura del colectivo a la exploración de nuevos aprendizajes, tal y como lo explicaba una educadora.

Códigos: [Estrategias educativas] [Redes sociales] [Conectar con el joven]

Educador: Nos empeñamos en un modo de enseñanza-aprendizaje caduco y no es realista...lo que les

gusta es estar en la red, pues ¡aprovechémoslo! Podemos enseñar, educar, aprender... a través de este instrumento. Yo creo que es la mejor forma de llegar hasta ellos, hablar su lenguaje, enseñar en su contexto, de esta forma es mucho más sencillo lograr lo que nos proponemos ¿no crees?

Continuando con el estudio del discurso, atendemos a la relación que se establece entre las categorías estrategias educativas, educación para el ocio digital y profesionales formados, que permite observar, la necesidad de que la educación en el ocio digital dentro de un colectivo, como es el de jóvenes en dificultad, requiere contar con personal cualificado para el trabajo en este complejo entorno. Como se observa en los testimonios analizados, los jóvenes en dificultad presentan la necesidad de contar con una persona de apego con la que mantener un contacto directo como elemento esencial para que la intervención educativa, dentro del ámbito estudiado, repercuta en un paradigma de ocio digital con valor educativo para los jóvenes del colectivo. Obsérvese la siguiente cita.

Códigos: [Profesionales formados] [Estrategias educativas] [Educación para el ocio digital].

Educador: "Los jóvenes en esta situación establecen un vínculo importante con los educadores...que se han ganado, no sin esfuerzo, su confianza...ellos requieren un guía educativo... con conocimientos tecnológicos claro, pero que, dentro de este contexto, sepa desarrollar actividades educativas de ocio relacionadas con lo que les interesa a los chavales".

Atendiendo a las estrategias de actuación para el ocio digital en jóvenes vulnerables, los educadores han señalado la necesidad de concebirlas dentro de un contexto en el que no “estamos acostumbrados a trabajar” en clara referencia al contexto virtual. Para ellos es necesario cambiar los escenarios tradicionales de intervención educativa, por los contextos virtuales en los que participan estos jóvenes. De esta forma, se plantea una intervención que, como resultado del cambio de escenario, propone el conjunto de estrategias que deben observarse para la intervención educativa desde el entorno virtual, que vamos a denominar e-EFIS y que se describen a continuación.



Figura 6. Nube de Palabras: Estrategias de Intervención en los escenarios virtuales.

Fuente: Elaboración propia

e-corresponsabilidad: Entendida como la responsabilidad compartida de instituciones primarias (familia, escuela y comunidad) en el uso y disfrute de las TIC para las prácticas del ocio digital desde una conceptualización de ocio valioso.

e-actuaciones: Son las acciones sostenidas en los intereses, motivación y formación en entornos virtuales de los jóvenes.

e-protagonista: Es la consideración del joven como actor principal de su proceso educativo respecto al ocio digital a través de su participación en el diseño de actuaciones educativas.

e-contextualización: Hace referencia a la elaboración de propuestas educativas de ocio en entornos virtuales que respondan a las necesidades específicas del colectivo de dificultad social de forma contextualizada.

e-participación: Consiste en fomentar la utilización del espacio de ocio virtual para que los jóvenes expresen libremente sus ideas, sentimientos y necesidades de forma activa.

e-planificación: Acción de programar y diseñar actividades de ocio virtual, estructuradas

conforme a un propósito educativo cuyos objetivos, metodología e indicadores de logro estén consensuados por los protagonistas.

e-equipos: Referida a la formación de grupos multidisciplinares: educadores, especialistas TIC, profesores, psicólogos y profesionales del ocio para el trabajo educativo con jóvenes en dificultad social en contextos virtuales.

e-educadores: Profesionales capaces de “Atraer” a los jóvenes desde el entorno digital conectando con los gustos, preferencias y código lingüístico que éstos utilizan en contextos virtuales, aprovechando las posibilidades de las tecnologías para el desarrollo experiencias de ocio digital desde un enfoque educativo.

5. Discusión y conclusiones

Contestando a los objetivos formulados se descubre en esta investigación un colectivo para el que se identifican, unas prácticas de ocio digital, que implican estar en contacto directo y constante con los amigos principalmente a través de las redes sociales en un escenario, el virtual, en el que se ha constatado que los jóvenes en dificultad social operan de acuerdo a sus normas de participación y en el que se comunican, coincidiendo con Terán (2018, p. 32) con su propio lenguaje, además de hacerlo de forma libre y autónoma alejados del control espacio temporal del adulto. Así mismo, se comprueba tal y como alertan Tejada, et al. (2019) que los jóvenes participan de actividades en la red realizadas mediante la interacción con desconocidos, descubriéndose con ello, algunos riesgos asociados a las prácticas de ocio digital tales como el ciberacoso o la violencia que, sostenidos en el anonimato, alejan las posibilidades de inclusión y mejora de la realidad de este colectivo. En este sentido, hay que tener en cuenta, que estamos frente a un grupo de jóvenes que evidencia, de acuerdo con Cabero y Marín (2017) y Palma (2019), falta de competencias para seleccionar de forma crítica el contenido que recibe a través de internet y serias complicaciones para operar en el entorno tecnológico de acuerdo a habilidades que se les suponen a los jóvenes de su generación con las consecuentes implicaciones, que sobre el aprendizaje y socialización tiene esta tercera brecha digital.

Por otro lado, la libertad que les proporciona la red facilita en el colectivo experiencias de ocio digital que, coincidiendo con lo expuesto por López et al. (2016) se practican a menudo de manera individual en el domicilio, haciendo peligrar los procesos de socialización. De esta forma de acuerdo con las aportaciones de Madariaga y Romero (2016) y Rico y Ameneiros, (2016) observamos

una juventud en dificultad social para la que estas acciones individuales en la red significan la posibilidad de encontrar refugio a su compleja situación personal y familiar. Atendiendo a esta revelación, uno de los hallazgos del estudio es el que evidencia que, desde la intimidad de su domicilio, este colectivo social disfruta de unas experiencias de ocio digital para las que inventa personajes idealizados que se pueden asociar a la pérdida de la noción de la realidad sostenida, como señalan Echeburúa y Corral (2010, p. 92) en “autoengaño o fantasía”. Esta fórmula de distracción online, mantiene a los más vulnerables enganchados a la red a través de un ocio pasivo y de calidad cuestionable que les nutre de diversión fácil, como alertaba el estudio Lebrero *et al.* (2014) pero, como ha desvelado esta investigación, en este colectivo se caracteriza además, por la reproducción de estereotipos sociales asociados a la moda, imitación de roles poco educativos, consumismo o el aumento de los juegos de apuestas deportivas y de azar mediante la utilización del elemento más significativo de la cultura digital del momento, el Smartphone. (INE, 2019; Pastor *et al.*, 2018).

Parece evidente que uno de los responsables de esta situación es, sin duda, el contexto familiar en el que los jóvenes en dificultad social han desarrollado su idea de ocio. En él, se reconoce un modelo educativo de ocio digital poco formativo, descuidado y permisible como el expuesto por Vasco-González (2018, p. 91) para el uso de las TIC en entornos de dificultad, que no favorece la aproximación de los jóvenes a experiencias de ocio digital con posibilidades para el crecimiento personal y el desarrollo de valores sociales más vinculadas al concepto de ocio en el siglo XXI.

No obstante, frente a esta realidad, la investigación evidencia, en las prácticas de ocio digital de este grupo social, las posibilidades educativas basadas en el poder para la comunicación y la socialización atribuido a las redes sociales (Ballesteros y Picazo, 2018) concretadas, en el colectivo, a través de aplicaciones como WhatsApp o Facebook.

Con ello la investigación pone al descubierto, el potencial de las experiencias de ocio digital para el desarrollo de prácticas de ocio que permitan, a los jóvenes en dificultad social, escapar de la hostilidad vivida en la realidad analógica a través de procesos de interacción que, en el escenario virtual, les ayuden a mejorar sus capacidades comunicativas y habilidades sociales, implicando el desarrollo de valores asociados al concepto de ocio actual como creatividad, libertad e independencia que mejoran su autoestima influyendo, significativamente, en sus oportunidades de inclusión.

Este potencial de las experiencias de ocio digital como elemento inclusivo, desvela las alternativas educativas que nos planteábamos en los objetivos. Así la investigación pone de manifiesto, la necesidad de que tales opciones se sirvan de las capacidades innatas que los jóvenes muestran en el entorno tecnológico (Prensky, 2001, 2011) para implementar un modelo educativo de ocio digital, cuyo propósito esencial, es el reconocimiento del joven como protagonista fundamental de su proceso educativo (Melendro, González y Bravo, 2013). De este modo, la intervención será efectiva, en tanto se organice a través de un enfoque educativo articulado en actividades lúdicas que se implementen a través de dispositivos digitales y que se contextualicen sobre los intereses, preferencias, participación y motivación de los jóvenes a los que se dirige la acción educativa. Para ello la investigación aporta, como elementos fundamentales, los siguientes principios.

- Estudiar e identificar las necesidades del colectivo como grupo social, de forma que se pueda contextualizar la intervención educativa.
- Operar en los escenarios virtuales, de acuerdo con las necesidades detectadas.
- Conocer el potencial educativo del ocio, para sostener la intervención en el entorno digital, desde el enfoque que le otorga valor educativo para el desarrollo integral de los jóvenes que participan.

Las alternativas educativas para el ocio digital cambian los escenarios tradicionales en los que se sostenía la intervención educativa en contextos sociales, por los entornos virtuales en los que los jóvenes interaccionan, tomando por nombre: e-EFIS, por su vinculación con las estrategias flexibles de intervención socioeducativa desarrolladas por Melendro (2007, p. 143, 2010) y Melendro *et al.* (2013).

En este nuevo contexto virtual, tal como pone de relieve la investigación presentada, la intervención participa en la mejora de las habilidades sociales de los jóvenes con los que interactúa. El motivo, como hemos descubierto, es que se concibe como un sistema de trabajo para el aprendizaje cooperativo fundamentado en la participación y comunicación de los protagonistas para responder, desde su perspectiva e intereses personales, a las demandas que plantean a través de su propia experiencia de ocio online. En este sentido, la capacidad para identificar sus propias necesidades les ayuda a ganar en autonomía y confianza en sí mismos y revela el desarrollo de cualidades vinculadas con la Sociedad del Conocimiento evidenciando las posibilidades, de las experiencias

de ocio digital, como herramienta educativa para la inclusión de los jóvenes vulnerables en la sociedad contemporánea.

Cabe señalar que la principal limitación del estudio planteado es la rapidez con la que cambia el comportamiento de los jóvenes en las redes,

algo que requiere la actualización constante. Limitación que, por otro lado, ofrece la oportunidad de explorar otros espacios de investigación cuyos informantes sean los principales protagonistas de esta investigación, los jóvenes en dificultad social.

Referencias

- Ballesteros, J.C. & Picazo L (2018). *Las TIC y su influencia en la socialización de adolescentes*. Madrid. Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud Fundación de Ayuda contra la Drogadicción (FAD). Retrieved from https://www.fad.es/wp-content/uploads/2019/05/investigacion_conectados_2018.pdf
- Cabero, J. & Marín, V. (2017). La educación formal de los formadores de la era digital los educadores del siglo XXI. *Notandum*, 44-45, 29-42. Doi: <http://dx.doi.org/10.4025/notandum.44.4>
- Castro, R. Vargas, E., & Huerta, C. G. (2019). Variables que discriminan a las víctimas y no víctimas de ciberacoso en adolescentes. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 10(19), 173-190. Doi: http://dx.doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v10i19.652
- Cuenca, M. (2014). Ocio Valioso. *Documentos de Estudio de Ocio*, 52. Bilbao. Universidad de Deusto.
- Darvin, R. & Salandro, L. (2019). La clase social y las alfabetizaciones digitales desiguales de la juventud/Social class and unequal digital literacies of youth. *Revista de Educación*, (16), 29-53.
- Echeburúa, E. & Corral, P. (2010). Adicción a las nuevas tecnologías ya las redes sociales en jóvenes: un nuevo reto. *Adicciones: Revista de psicología del alcohol*, 22 (2), 91-96.
- Feuer, M.J., Towne, L., & Shavelson, R.J. (2002). Scientific Culture and Educational Research. *Educational Researcher*, 8 (31), 4-14.
- Gros B. (2003). Nuevos medios para las nuevas formas de aprendizaje. El uso del video juego en la enseñanza. *Red digital, revista de Tecnologías de información y Comunicación Educativas* 3. Ministerio de Educación, cultura y deporte.
- Instituto Nacional de Estadística (2019). *Encuesta sobre equipamiento y uso de tecnologías de información y comunicación en los hogares*. Retrieved from https://www.ine.es/prensa/tich_2019.pdf
- Lebrero, M.ª P., Páez, J. & Tasende, B. (2014). Evolución del Ocio de los jóvenes españoles en la última década. En Pérez Serrano, G. y De-Juanas Oliva A. (Coord.) *Educación y jóvenes en tiempos de cambio*. (pp. 333-345). Madrid. UNED.
- Lázaro-Fernández, Y. & Bru-Ronda, C. (2016). Ocio y Cohesión social a lo largo de la vida. *Revista de psicología del deporte*, (25), 2, 73-77.
- López-Noguero, F., Sarrate., M.ª L & Lebrero, M.ª P. (2016). El Ocio de los jóvenes en situación de vulnerabilidad. Análisis discursivo. *Revista española de pedagogía*, 74, (263) 127-145.
- Madariaga, A. & Romero, S. (2016). Barreras percibidas entre los jóvenes para no participar en actividades de ocio. *Revista de Psicología del Deporte*, 25(4), 21-26.
- Morata, T., Palasí, E., Marzo, M., & Pulido, M. Á. (2019). Estándares de calidad de cohesión social en los territorios en el marco de las organizaciones de ocio educativo y acción sociocultural. *Educación social. Revista d'intervenció socioeducativa*, (73).
- Melendro M., González, A. & Rodríguez, A.E. (2013). Estrategias eficaces de intervención socioeducativa con adolescentes en riesgo social. *Pedagogía social revista interuniversitaria*, (22), 105-121.
- Melendro, M. (Dir.) (2010). *El tránsito a la vida adulta de los jóvenes en dificultad social*. Madrid. UNED.
- Melendro, M. (Dir.) (2007). *Estrategias educativas con adolescentes y jóvenes en dificultad social*. Aula Abierta Madrid. UNED.
- Melendro, M., García-Castilla, F.J. y Goig, R. (2016). Influencia del uso de las TIC en las expectativas de los jóvenes vulnerables. *Revista española de Pedagogía* 74 (263) 71-89.
- Palma, M. G. (2019). Educación y exclusión digital: los falsos nativos digitales. *Revista de Estudios Socioeducativos. ReSed*, (7).
- Pastor, Y., Martín, R. & Montes. M. (2018). Patrones de uso, control parental y acceso a la información de los adolescentes en la red. *Estudios Sobre El Mensaje Periodístico*, 25(2), 995-1012.
- Prensky, M (2011). *Enseñar a los nativos digitales*. Madrid. SM.
- Prensky, M. (2001). Digital Native, Digital Immigrants. *On the Horizont* 9 (5), 1-6.
- Ricoy, M.ª C. & Ameneiros, A. (2016). Preferencias, dedicación y problemáticas generadas por los videojuegos: Una perspectiva de género. *Revista Complutense de Educación* 27, (3), 1291-1308. Doi: http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.48445

- Rivera, V. P. (2018). Sociedad digital y ciudadanía: un nuevo marco de análisis. En Rivera V, P & Lindín C. (ed.) *Tecnologías digitales para transformar la sociedad*. (pp. 145-153) Albacete. Liber Libro Ediciones Universidad de Barcelona.
- San Martín, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas. Ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16, (1), 104-122.
- Sosa, C. D., Bonet, J. I. C., Correa, S. M. P., Zamora, G. L. H. & Prieto, P. (2019). El uso de las Nuevas Tecnologías (internet, redes sociales, videojuegos) en jóvenes: un estudio con población canaria. *Revista española de drogodependencias*, (44), 26-42.
- Terán D. R. (2018). *Análisis de las tendencias comunicacionales juveniles en la red social WhatsApp durante el primer semestre del 2018 y su incidencia en jóvenes de 15 a 20 años de la cooperativa Ficoa de Montalvo de Guayaquil*. (Tesis Doctoral) Universidad de Guayaquil.
- Tejada, E., Castaño, C. & Romero, A. (2019). Los hábitos de uso de las redes sociales preadolescentes. *RIED Revista Iberoamericana de Educación a Distancia* 22(2), 119-133. Doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.22.2.23245>
- Vasco-González, M. (2018). *Ocio digital, sociedad de la Información y Jóvenes en dificultad social: Experiencias educativas en contextos virtuales*. (Tesis doctoral). UNED.
- Vasco-González, M. y Pérez, G. (2017). Ocio Digital en los jóvenes en dificultad social. *Bordón*, 69, (2) 147-160.
- Viñals, B. A., & Cuenca, A. J. (2016). Ocio entre pares en la era digital: percepción del ocio conectado juvenil. *Revista de psicología del deporte*, 25(4), 61-65.
- Zermeño, A.I. (2019). Inclusión digital para la inclusión social. Marco para un modelo de ingeniería social participativa/ Digital inclusion for social inclusion. Framework for a participatory social engineering model. *Brazilian Journal of Development*, 5(5), 4022- 4031.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Vasco-González, M., Goig, R., & García, M. (2020). Percepción de los educadores sociales sobre el ocio digital educativo para la inclusión de los jóvenes en dificultad social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 36, 97-110. DOI: 10.7179/PSRI_2020.36.06

DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

MARGARITA VASCO GONZÁLEZ. E-mail: margavasco@gmail.com

ROSA GOIG MARTÍNEZ. E-mail: rangoig@edu.uned.es

MARTA GARCÍA PÉREZ. E-mail: marta.garciaperez1@educa.madrid.org

PERFIL ACADÉMICO

MARGARITA VASCO GONZÁLEZ. Doctora en Educación y Máster en Intervención Socioeducativa en Contextos Sociales. Actualmente es profesora del Máster de Formación del Profesorado en la Facultad de Educación de la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR)

Líneas de investigación Juventud, dificultad social y Tecnologías aplicadas a la educación.

Colabora con el Grupo Internacional de Investigación sobre Inclusión Social y Derechos Humanos (TABA International Research Group)

ROSA GOIG MARTÍNEZ. Doctora en Pedagogía. Profesora del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, en la Facultad de Educación (UNED).

Actualmente ocupa el cargo de Coordinadora del Grado en Pedagogía. Forma parte del Grupo Internacional de Investigación sobre Inclusión Social y Derechos Humanos (TABA International Research Group)

MARTA GARCÍA PÉREZ. Licenciada en Ciencias Biológicas por la Universidad Complutense y en Ciencias Ambientales por la UNED. Estancia de Investigación en la Universidad de Copenhague (Dinamarca) 2006/07. Profesora de Educación y Bachillerato en Centros Bilingües. Cuenta con publicaciones en línea de investigación con jóvenes en dificultad social y temas ambientales

PERCEPTIONS OF SOCIAL EDUCATORS ABOUT DIGITAL LEISURE FOR THE INCLUSION OF SOCIALLY DISADVANTAGED YOUNG PEOPLE

PERCEPCIÓN DE LOS EDUCADORES SOCIALES SOBRE EL OCIO DIGITAL EDUCATIVO PARA LA INCLUSIÓN DE LOS JÓVENES EN DIFICULTAD SOCIAL

A PERCEPÇÃO DOS EDUCADORES SOCIAIS SOBRE O LAZER DIGITAL EDUCATIVO PARA A INCLUSÃO DOS JOVENS EM DIFICULDADES SOCIAIS

Margarita VASCO GONZÁLEZ, Rosa GOIG MARTÍNEZ & Marta GARCÍA PÉREZ
Universidad Nacional de Educación a Distancia

Received date: 12.IV.2020

Reviewed date: 19.IV.2020

Accepted date: 19.V.2020

KEY WORDS:

Leisure
youth
social disadvantage
technology
educational
strategies

ABSTRACT: Online leisure in social disadvantaged groups of young people is, from the standpoint of socio-educational intervention, a current concern for the potential reach of inclusive processes. The objective of the present research is to explore the digital leisure practices implemented by socially disadvantaged young people in order to identify valid options for personal development and social inclusion from an educational perspective. Data were collected through open interviews which were conducted with a sample of nineteen social educators with accredited experience of working with socially disadvantaged young people. Data analysis through the technique of content analysis permitted three main categories to be established which comprised twenty-two codes. The categories described the meaning of digital leisure experiences in contexts of social difficulty, digital leisure and values in contexts of social difficulty, and the educational perspective and action strategies for digital leisure with vulnerable young people. Following analysis and interpretation a number of significant results were uncovered. These included current trends for this group to develop immediate and sustained leisure experiences online, easy entertainment, and the imitation of scarcely educational fashion trends and stereotypes. In consideration of these results, it is necessary to find alternatives for developing online activities. These should make it possible disadvantaged groups to enjoy a type of digital leisure which has educational value, enabling personal and social development as a vehicle for inclusion in the millennial society.

CONTACT WITH THE AUTHORS

MARGARITA VASCO GONZÁLEZ. Universidad Nacional de Educación a Distancia. E-mail: margavasco@gmail.com

<p>PALABRAS CLAVE: Ocio juventud dificultad social tecnología estrategias educativas</p>	<p>RESUMEN: El ocio en la red en colectivo de jóvenes en dificultad social es, para la intervención socioeducativa, una preocupación actual por el posible alcance sobre los procesos inclusivos. Esta investigación tiene como objetivo explorar las prácticas de ocio digital que implementan los jóvenes en dificultad social para identificar opciones válidas para el desarrollo personal y la inclusión social desde una perspectiva educativa. Los datos fueron recogidos mediante la realización de entrevistas abiertas a una muestra de diecinueve educadores sociales con experiencia acreditada en el trabajo con jóvenes en dificultad social. El estudio de los datos, mediante la técnica de análisis de contenido, permitió establecer tres categorías centrales recogidas en veintidós códigos. Significado de las experiencias de ocio digital en contextos de dificultad social, ocio digital y valores en contextos de dificultad social y perspectiva educativa y estrategias de acción en el ocio digital con jóvenes vulnerables. Tras el análisis e interpretación se descubrió, entre otros resultados significativos, la tendencia actual del colectivo a desarrollar experiencias de ocio en la red sostenidas en la inmediatez, diversión fácil e imitación de conductas de moda y estereotipos escasamente educativos. Atendiendo a estos resultados, es necesario buscar alternativas para el desarrollo de actividades en la red, que permitan al colectivo disfrutar de un ocio digital con valor educativo que posibilite el desarrollo personal y social como vehículo para su inclusión en la sociedad del milenio.</p>
<p>PALAVRAS-CHAVE: Lazer juventude dificuldade social tecnologia estrategias educacionais</p>	<p>RESUMO: O lazer na rede em coletivo de jovens em dificuldade social é, para a intervenção sócio-educativa, uma preocupação atual para o possível alcance dos processos inclusivos. Esta pesquisa visa explorar as práticas de lazer digital implementadas por jovens em dificuldade social, a fim de identificar opções válidas para o desenvolvimento pessoal e a inclusão social a partir de uma perspectiva educativa. Os dados foram coletados através de entrevistas abertas com uma amostra de dezenove educadores sociais com experiência comprovada no trabalho com jovens em dificuldades sociais. O estudo dos dados, utilizando a técnica de análise de conteúdo, permitiu o estabelecimento de três categorias centrais coletadas em vinte e dois códigos. Significado das experiências de lazer digital em contextos de dificuldade social, lazer digital e valores em contextos de dificuldade social e perspectiva educativa e estratégias de ação no lazer digital com jovens vulneráveis. Após a análise e interpretação descobriu-se, entre outros resultados significativos, a tendência atual do grupo para desenvolver experiências de lazer na rede sustentadas no imediatismo, no divertimento fácil e na imitação de comportamentos de moda e estereótipos pouco educativos. Tendo em conta estes resultados, é necessário procurar alternativas para o desenvolvimento de atividades na rede, que permitam ao grupo desfrutar de um lazer digital com valor educativo que possibilite o desenvolvimento pessoal e social como veículo para a sua inclusão na sociedade do milénio.</p>

1. Introduction

Currently, young people enjoy leisure experiences which cross normal boundaries of space and time, as a good part of their activity has transferred into the digital setting. It is, therefore, understood that “the internet has substantially modified the free time and leisure of young people” (Viñals and Cuenca, 2016, p. 61).

This situation highlights that online leisure has now become an extra setting in the life of contemporary societies. The implications of this for human development make it essential that, in all ambits, education in relation to leisure aligns with pedagogical models of social education. In the words of Cuenca (2014, p. 28), such models must recognise leisure “as an element of personal development that facilitates individuals, communities and societies to access higher degrees of humanisation”.

This orientation contemplates socio-educational work in relation to digital leisure which puts the individual at the forefront. In this way, the

outcomes of interactions can be observed between individuals and the technological setting in which they participate. From this, sets of actions can be implemented through online networks which result in emotional benefits (Ballesteros and Picazo, 2018, p. 69) and, as indicated by Rivera-Vargas (2018), make it possible for recipients to develop feelings of belonging and participation. Consequently, this positively impacts upon socialisation processes. Thus, a perspective of leisure is proposed which attends to the humanist dimension and its potential as a cohesive element in society (Lázaro-Fernández and Bru-Ronda, 2016; Morata, Palasí, Marzo and Pulido 2019; Vasco-González and Pérez, 2017).

Within this concept of leisure as an inclusive and cohesive factor of society, disadvantaged young people offer cause for concern from the ambit of social pedagogy. The critical development of this group is compromised by contextual experiences which negatively impact upon their chances for inclusion. Digital leisure sees them taking control of the digital technologies available

at their fingertips, in order to resolve problems when striving to construct their own life project (Madariaga and Romero, 2016).

Thus, online leisure provides an easy resource to escape from tension generated within the analogue environment (Ricoy and Ameneiros, 2016). Lebrero *et al.* (2014) link the practice of online leisure to low quality leisure in situations where disadvantage is evident. The risks of this can include losing the sense of reality and dependence (Echeburúa and Corral, 2010; Sosa *et al.*, 2019). In relation with this idea, another of the risks that seems to concern the socio-educational community is that which suggests that these online practices involve passive or individualistic entertainment experiences. This is seen in the tendency of this group to displace their free time from other settings to the rooms of their house or residence (López, Sarrate and Lebrero 2016, p. 141). In this way, young people are faced with the freedom offered by digital networks to stay constantly connected with friends and quickly relate with strangers by sending instant messages (Tejada, Castaño and Romero, 2019).

This reflects, therefore, the need for social education to implement educational action within digital leisure as a means of ensuring the “digital inclusion of the group, in this way guarantying social inclusion” (Zermeño, 2019, p. 4029). All members of the community can be included through recognition of the value of educational methods which relate to the new digital culture, contemplating access to digital leisure opportunities for personal development, and the personal and digital inclusion of those with specific needs, amongst them, socially disadvantaged youths.

This group uses digital devices to operate within the technological setting, with 99.1 % reporting such practices (INE, 2019). They also have innate abilities when it comes to technology use due to them being digital natives. Despite this, they present large deficiencies in ICT training and the handling of digital information. This is evidenced by Cabero and Marín (2017, p. 36), who report that these groups display the second and third characteristics of the digital gap: lack of training to access information and difficulty managing this information in an operational way. This is explained by Palma (2019, p. 32) who stated: “under the appearance of totally mastering digital devices, given that they were born with them, serious deficiencies emerge in relation to rational use, with the serious consequence of being implicit, of going undetected”.

It is precisely this issue that differentiates digital leisure experiences in situations of social difficulty. In other words, the more or less competent

use of technology and ability shown by young people who are disadvantaged in the digital society, and the extent to which they are able to take advantage of opportunities as digital natives (Melendro, García-Castilla and Goig, 2016). Such opportunities have been eroded due to, amongst other aspects, family environments that do not provide these young people with the tools necessary to develop the precise skills needed to tackle the Knowledge Society (Darvin and Salandro, 2019). Thus, parents of these individuals are observed to have fewer resources, lack skills and interest in using digital devices, and lack the ability to transmit knowledge in relation to the educational uses of such devices. This evidences an educational family model of ICT use in disadvantaged settings which is characterised by various aspects. Such aspects include lack of control, permissibility and careless use of social networks (Vasco-González, 2018), resulting in a greater risk of suffering from cyber-bullying. This is evidenced in the study conducted by Castro, Vargas and Huerta (2019), which links these family models to the likelihood of suffering or exercising violence through online networks.

This contextually unfavourable reality demands a set of socio-educational intervention strategies. These will enable disadvantaged young people to move towards digital leisure models which have educational value for development, promote values previously set forth by Rivera-Vargas (2018) and, resultantly, improve socialisation processes.

Achievement of this alignment is viable through the proposal made by Melendro, González and Bravo (2013). This proposes that, when working with vulnerable young people, educational interventions should be extended into the various settings encouraged by the Information and Knowledge Society. In this sense, educational strategies should be considered within the digital environment which take advantage of the interest shown by socially disadvantaged young people in activities which take place within the online setting (López *et al.* 2016, p. 133). Further, their innate skills for handling technology should also be capitalised on (Gros, 2003; Vasco-González and Pérez, 2017; Prensky, 2001, 2011).

2. Background and objectives

In consideration of the aforementioned, research work is described that observes, from the perspective of educators, the educational opportunities related with online leisure that emerge in the previously described risk group. The aim of this is to improve the personal and social reality in

which they find themselves. In order to approach this proposed work, a set of specific objectives were outlined which focused on studying, identifying and interpreting digital leisure practices in this social group. This permitted fulfilment of the general aim of exploring the digital leisure practices implemented by socially disadvantaged young people. From this, valid digital leisure options will be identified for personal development and social inclusion from an educational perspective.

3. Method

The present research takes a qualitative perspective, guided by elements of validity set forth by Feuerherm, Towne and Shavelson (NRC 2002, p. 7) as shared precepts for research in the educational sciences. In particular, we attended to the requirements of asking meaningful questions that can be empirically researched, and obtaining results that can be replicated and generalised throughout other studies.

3.1. Participants

Interest of the present research is centred on understanding the perceptions of socio-educational professionals based on their own personal experience. Thus, informants were selected according to fulfilment of the following criteria: academic training in the ambit of educational sciences, availability, and professional experience with the group and context under investigation. In consideration of these parameters and the difficulties posed by work in this context, a group of nineteen informants was recruited, with these being distributed between socio-occupational and socio-educational care programs. All informants worked with disadvantaged young people aged between 16 and 21 years, and had an average of 10.3 years of experience working in the socio-educational setting. Specifically, the sample included one therapeutic pedagogy teacher, three psychology Masters, six social work and eight education graduates, and a primary school teacher. All participants were informed of the research aims and asked to provide express consent to take part in the interviews. Researchers guaranteed that all testimonies would be kept anonymous.

3.2. Instrument

Selection of the data collection instrument considered the specific nature of the context in which the research took place. Thus, an open interview was designed which contained 28 questions

focused on the themes of leisure, technology and education. The interview approach could be adapted to demands and objectives as they developed, and were flexible to the interests of the interviewee. In order to verify instrument validity, questions were submitted to an expert panel. The six members mainly considered observations in relation to the breadth of content, clarity, redaction and obtained adequacy. Judges rated the presented items highly. This confirmed that it was appropriate to use the instrument in its entirety, without modifying the number of elements it comprised. Likewise, a positive evaluation was required on behalf of the General Sub-directorate for Family and Children of Madrid Council, in addition to the program director, to carry out the interviews. This guaranteed appropriateness of items to the population to which the research was directed. Following their favourable approval, a pilot interview was conducted with the aim of verifying the belonging and adequacy of content within an estimated completion time of 50 minutes. The positive result of this activity enabled data collection processes to go ahead.

3.3. Procedure

Interviews were carried out within the offices of each of the five socio-educational centres held by the program, distributed across the 21 districts of Madrid. The process lasted two months. Informants' permission was requested to record sessions for their later transcription with the program F4 which facilitates, through its keyboard-based interface, the modification of audio speed and the introduction of time-frames -#00:09:04-8#-

3.4. Data analysis

In accordance with the methodological model, we opted for the technique of content analysis. Hermeneutical units were studied using Atlas ti.7 and Wordle web was used with the aim of obtaining word clouds.

Data were studied through "open coding", making it possible to aggregate open or in vivo codes. "The first [codes] conceptualise the phenomenon through the analyst's interpretation. The second are literal phrases which express the words used by individuals" (San Martín, 2014, p. 110).

In the first phase of coding, recurring ideas were identified in the discourse of professionals and notes were taken in the field diary. The final result established 58 categories which, following revision, were reduced to a total of 22.

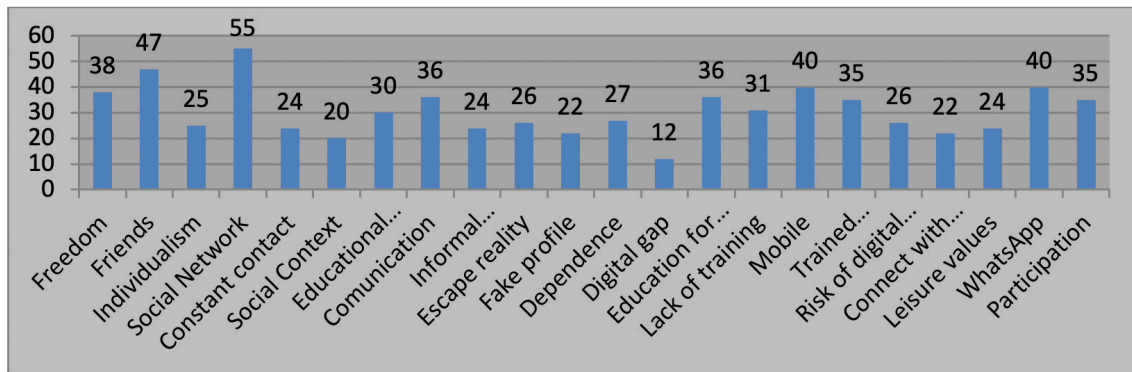


Figure 1. Code frequency Text level. Source. Prepared by the authors using Atlas ti and Excel.

Agreement between codes and the discursive reality enabled us to establish family groups and approach the next level of analysis which would determine the associations linking different units of the text. This enabled conceptual examination of the text.

With regards to the categorisation of content, this was based on the initial categorisation

performed from the theoretical framework and the research question. Thus, once examination with ATLAS ti was finished, data were submitted to a final process which considered thematic and semantic agreement criteria. From this, three central categories were inductively obtained which determined the study units upon which analysis and data interpretation would be performed.

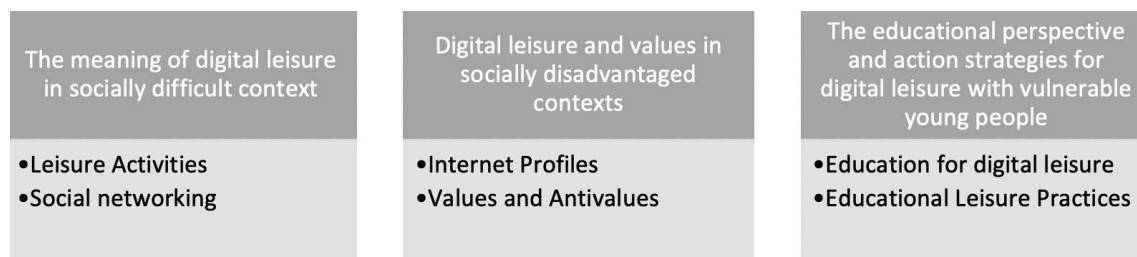


Figure 2. Analysis units and central categories Source: Prepared by the authors.

4. Results

Units of analysis, presented through thematic blocks, provide the point of reference from which results are described.

Block 1. The meaning of digital leisure experiences in socially difficult contexts

From informants' responses, we observe that leisure within online networks enables young people

to be in constant contact with friends in the digital setting. For this reason, experts point to their innate ability to manage digital technology devices, whilst also acknowledging the lack of competence seen in this social group for skilfully manipulating the content and information that circulates via social networks or the internet. This fact is linked with the lack of opportunities to securely access the information society and, consequently, opportunities to overcome educational or social barriers.

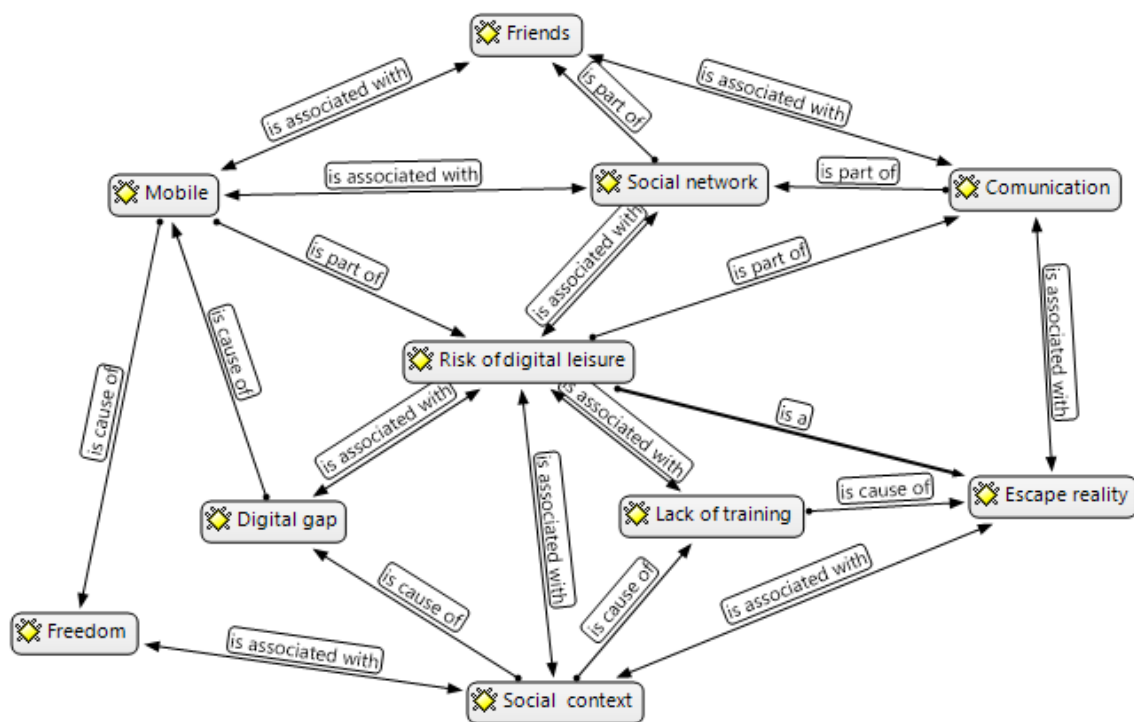


Figure 3. Network view Digital leisure in young people in social difficulty.
 Source: Prepared by the authors using Atlas ti.

On the other hand, informants spoke about the practice of digital leisure as an element that allows disadvantaged young people to freely and autonomously express themselves, without being controlled by the family, school or community. It offers a shared space for the group, largely through WhatsApp, in which relationships are established, and participants abide by their own rules and develop their own code of communication.

In the opinion of educators, this freedom makes it possible to develop sustained leisure experiences in the immediate present, find easy entertainment, and imitate non-educational fashions and stereotypes. This is a long way from leisure practices that develop attitudes such as commitment, effort or socialisation.

In the opinion of educators, young people in this social group practice a highly impoverished type of leisure, concentrated on the screen of their smartphone. They describe this as an individualistic activity which does not favour inclusion processes. In this sense, they indicate that these individual online actions are used by disadvantaged young people as an escape to forget about their complicated social and family context by constructing a character for themselves which they can present online. Thus, they can create a more attractive profile for themselves from the isolation of their own home. One educator presented this idea as follows.

Codes [social networks] [fake profile] [escape reality] [friends]

Educator: ...the chance to be someone else, to present and tell whatever they want opens them up to feeling better, they close themselves away online and forget the world, sharing things, even if they are not true, pretending to be what they aren't, you know that adolescents imitate everything, the way of dressing or speaking... well online it's the same, they can play YouTubers in a way that nobody sees, ¿you know?

The discourse reflects concern for the implications of continuously using social networks, WhatsApp or the internet as a distraction, on the appropriate socialisation of these young people. Thus, as argued by educators, this invented life means that children sometimes do not know how to limit the time they spend with their avatar as, for them, it provides a form of escape that blurs the reality in which they find themselves.

From this perspective, young people from this group lack criteria for their online activity due to the environment in which they learn to spend their free time online. This identifies the family environment as a risk factor as it is not concerned about ICT use in these young people, being excessively permissible when it comes to the content and leisure experiences exposed to on social networks. One educator explained this aspect in the following way.

Codes: [dependence] [social context] [education for digital leisure]

Educator: "They think that digital leisure is not an educational need for families in this context. They are hooked to their model, so they don't disturb".

Nonetheless, a certain extent of contradiction is observed in the testimonies of many educators in relation to this topic. They recognise that the opportunity of escaping from the environment in which they live every day, even if this is through a hidden identity, may help children from this group to improve their communication and social skills. They note that this is due to the fact that the intimacy of online networks and removal from temporal-space concerns, may allow them to express emotions and feelings which they would not show in their offline life.

The analysis brings us to the reflection made by educators about the importance of training these young people in the use of ICT and digital devices. This is deemed important for taking advantage of the opportunities they provide and enjoying a type of digital leisure that enables educational experiences through the practice of sustained activities. In this aspect, educators identified the opportunities offered by social networks, such as WhatsApp and online games, as a means for communication and interaction with others. Further, its educational reach, as the data confirms, is observed to improve socialisation skills, participation and communication, resulting

in better inclusion processes for this group. Interviewees explained this aspect as follows.

Codes: [friends] [social context] [social networks] [leisure values]

Educator 1. "...And remember the Play tournament [...] the kids organised it amongst themselves and they did it really well. And the other one... What was it called? ...the one with questions that they had to answer and they added up the points in the group... iQuizzed!".

Educator 2. Yes, I remember... and think about Miguel who still contacts through WhatsApp that boy from the trip we did to the mountain, I don't know if they have met up at all, but I know they keep in touch and that, without doubt seems like a good thing for what we are talking about socialisation.

When considering digital leisure activities, differences were not found between disadvantaged and non-disadvantaged young people, given that, as discussed by educators, they share the same online games and activities, with WhatsApp or Facebook being particularly notable in this regard.

This being said, from the qualitative analysis, inequalities are recognised in the technology use of young people. Their lack of ICT training is demonstrated through their inability to select and establish the authenticity of the information they receive from online networks or interventions with strangers on Facebook or WhatsApp.

Block 2. Digital leisure and values in socially disadvantaged contexts

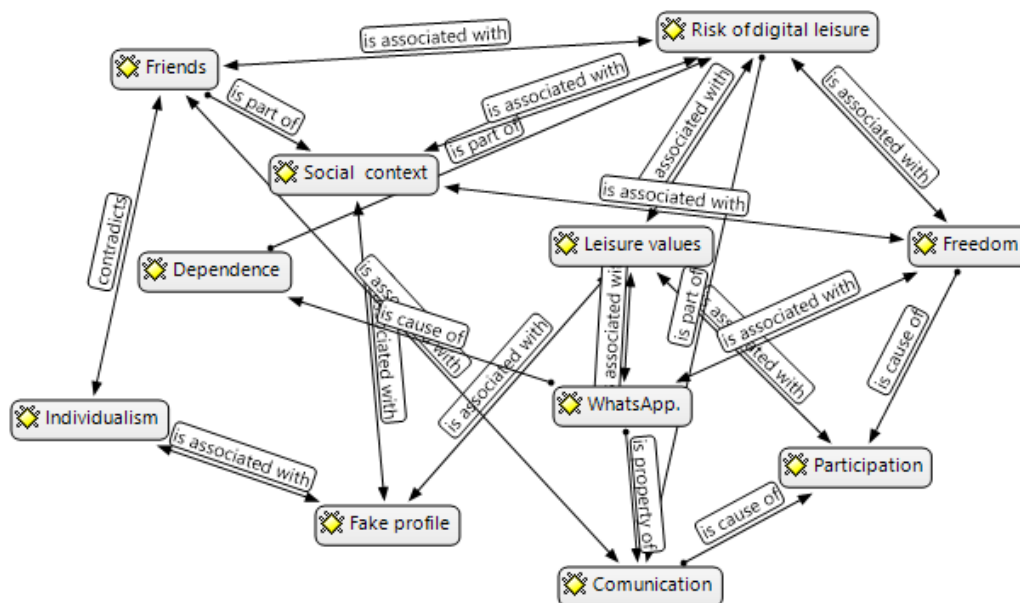


Figure 4. Network view of digital leisure values in social difficulty.
 Source: Prepared by the authors using Atlas ti.

With regards to the value of digital leisure experiences for the personal and social development of young people in this group, participants' responses again agree that the relationship between these experiences in disadvantaged situations and the social context provides an axis from which positive or negative values are developed through online leisure. Educators' opinions reflect that leisure habits, like all types of learning, are largely formed during early years via interactions with the family, social and educational setting. They warn that these are the three most damaged pillars in relation to the group of interest. From this perspective, lack of supervision, distancing from the educational setting and depleted social networks, open up the possibility that the most vulnerable young people will suffer in a virtual setting. On the one hand, interviewees state that behaviours linked to anti-social values such as violence or cyber-bullying may emerge, whilst the anonymity offered in the online space has led to dangerous trends of children being in contact with people they do not know through the internet.

Turning our consideration to values with little reach for the development of these young people, a generalised consensus amongst educators emerges from the analysis which alludes to the boom in leisure activities linked to sports betting and fashionable online games of chance in youth culture. From this point of view, digital leisure practices within this group play to the values that they consider to be inherent in current society. These include, over-exposing one's life, individualism and competition. Observe this reference linked to the codes of the values of leisure, risks of leisure, individualism and social context.

Educator: "Yes, young people are not isolated; they are all, let's say, shaped and manipulated by a society that has determined values, and so, the repeat some of these values... maladaptive values such as consumerism or individualism"

Continuing with the qualitative study, a causal relationship is also seen to be established by informants in relation to the potential of digital leisure experiences to generate positive values. In this sense, interviews consistently evidenced that the social values constructed through shared online activities and freely chosen by young people, extend and enrich spaces for relating and communicating with groups. This reinforces pro-social behaviours such as participation, empathy and activism through the use of WhatsApp and social networks. Here we observe an extract from a particularly relevant quote.

Codes: [values of leisure] [social context] [friends] [participation]

Educator: "I think that there are young people for whom their happiness is based on material consumption, you know better mobile phones and technology, and there are others who construct values through online networks like participation, citizenship or, evidently, solidarity..."

The position of educators in this sense is oriented towards observing virtual leisure through a positive lens. They justify the consideration of social networks or WhatsApp as vehicles that give access to the outside world, as indicated by one interviewee when they said that "there are various people with different realities". For these people, the digital setting makes it possible to develop critical skills and emotions such as empathy.

Further, a tendency is also observed for educators to consider that digital leisure, as with all leisure activities, brings with it the development of positive attitudes given that it requires the sharing of experiences, rules of engagement and shared spaces with peers, even if this occurs in a digital way. In this way, they highlight the role of social networks as spaces for socialisation, broadening the small interactional universe of this group. They also outline that use of these, in the same way as is seen with videogame use for the simultaneous entertainment of many individuals, makes it possible for disadvantaged young people to move closer to establishing relationships. In this way, proactive attitudes are promoted such as trust and respect. This makes them feel closer to their friends and others in their environment, thus facilitating the key aspect for this group according to their educators, the feeling of belonging to a group.

Block 3. The educational perspective and action strategies for digital leisure with vulnerable young people

We conclude the results section with the third block which reflects the suggestions of educators to construct a model of digital leisure from an educational standpoint. This model has the capacity to encourage the personal and social development of young people from a group of interest to the present study. According to interviewed educators, it is necessary to intervene through a set of educational actions embedded within digital leisure, which allow the development of values and attitudes presented in block 2, whilst also overcoming the gap evidenced by these children with respect to their digital skills. As highlighted by informants, equipping these young people to manage, critically

consider and appropriately select the information and content they come across, is the best approach for them to be able to face the current technological setting and, in this way, guarantee inclusion processes in the digital society.

In order to achieve this proposed model, educators agree that it will be necessary to orientate

the educational practices of digital leisure towards the inclusion and recognition of young people as the real protagonists of educational action. In this sense, by examining the frequency of agreement between informants on this topic, an educational focus is discovered whose elements are represented in the network presented below.

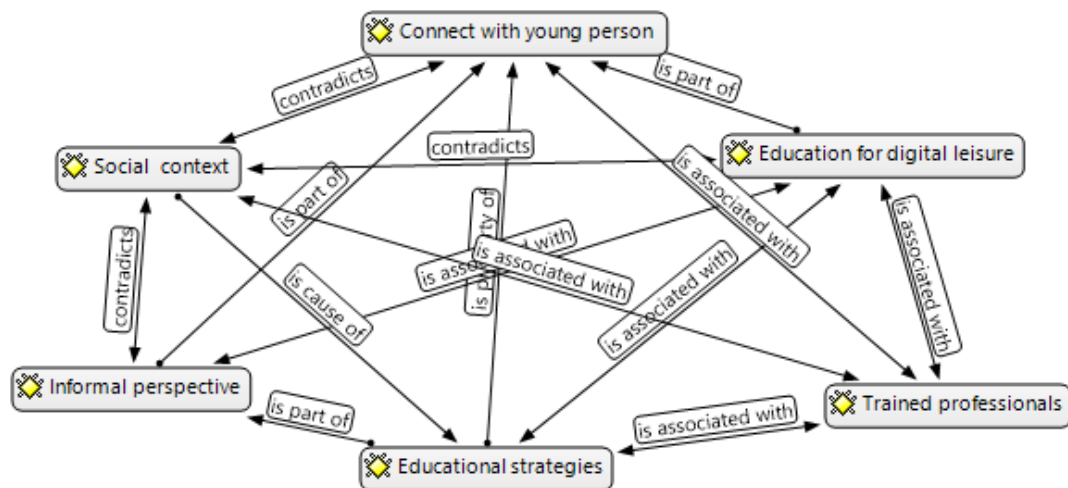


Figure 5. Proposed educational approach to digital leisure for vulnerable young people.

Source: Prepared by the authors using Atlas ti.

In relation to this standpoint, interviewees urge the importance of promoting a model of educational digital leisure, which is designed and programmed for the practice of educational experiences in virtual contexts adjusted to the needs of young people. In this sense, as shown by examination of the educational category for digital leisure, participation of children in the programming of digital leisure experiences must be encouraged, thereby facilitating the design of alternative educational practices in accordance with their specific likes and demands. Further, according to criteria outlined by informants, these experiences must include enjoyable digital activities. Such activities should be developed through an educational formula that is open, flexible, communicative, creative and joined-up, in this way taking advantage of the ease with which young people manage technological devices. Interviewees agree that, in this group, this approach to planning educational practice is the best vehicle for transmitting pro-social values and attitudes, as it is based on the provision of support and preferred activities for young people in current society.

Educators rated this option of education through digital leisure as a pedagogical resource that could open up this vulnerable group to the exploration of new learning, as explained here by one educator.

Codes: [educational strategies] [social networks]
[connect with the young person]

Educator: We engage in an outdated teaching-learning mode and it is not realistic... what they really like is to be online, well, let's take advantage of that! We can teach, educate, learn... through this instrument. I think that it is the best way to reach them, to speak their language, teach in their context, it is much easier to achieve what we propose in this way, don't you think?

Continuing with the examination of educators' discourse, we turn our consideration to the association established between the categories of educational strategies, education for digital leisure and trained professionals. This enables observation of the need for education in relation to digital leisure, within a group such as disadvantaged young people, to be provided by staff who are qualified to work in this complex setting. As observed in the analysed testimonies, an essential element of educational interventions is that disadvantaged young people can count on the support of an individual with whom they keep direct contact. Within the examined ambit, this leads to a paradigm of digital leisure that has educational value for young people in this vulnerable group. Observe the following quote.

Codes: [trained professionals] [educational strategies] [education for digital leisure].

Educator: “Young people in this situation establish an important link with educators... they have earned, not without effort, their trust... they require an educational guide... with clear technological information, but that, within this context, knows how to develop educational leisure activities related with what these kids are interested in”.

In consideration of interventional strategies for digital leisure in vulnerable young people, educators indicated the need to conceive such approaches within a context in which “we are not used to working”, with this context clearly being the virtual context. For this, it is necessary to replace traditional settings of educational intervention with the virtual contexts in which young people participate. In this way, as a result of the change in setting, an intervention is proposed that comprises strategies relevant to the virtual setting. We denominate this idea e-EFIS and it is described below.



Figure 6. Word Cloud: Intervention Strategies in Virtual Scenarios. Source: own elaboration.

e-co-responsibility: Understood as the shared responsibility of primary institutions (family, school and community) in relation to the use and enjoyment of ICT for digital leisure practices from the conceptualisation of valuable leisure.

e-actions: Sustained actions which are performed according to the interests, motivation and training of young people in virtual settings.

e-protagonist: Consideration of the young person as the main actor in the educational process relating to digital leisure through their participation in the design of educational actions.

e-contextualisation: Refers to the development of educational proposals for leisure in virtual settings which respond to the specific needs of this socially disadvantaged group in a contextualised way.

e-participation: Consists of promoting the use of virtual spaces for leisure so that young people can freely and actively express their ideas, feelings and needs.

e-planning: The act of programming and designing virtual leisure activities, conforming to an educational proposal whose aims, method and achievement indicators are formed in agreement with the protagonists.

e-teams: Refers to the formation of multi-disciplinary groups for educational work with socially disadvantaged young people in virtual contexts. Groups are comprised of educators, ICT specialists, teachers, psychologists and leisure professionals.

e-educators: Professionals capable of “attracting” young people in the digital environment by connecting with their likes, preferences and the linguistic code used by them in virtual contexts. They are able to take advantage of the opportunities provided by technology in order to develop digital leisure experiences from an educational standpoint.

6. Discussion and conclusions

In response to the objectives formulated, the present research discovered a group for which certain digital leisure practices were identified. These involved being in direct and constant contact with friends, mainly through social networks in the virtual setting. It was uncovered that socially disadvantaged young people operate in accordance with their own rules for participation. Findings of Terán (2018, p. 32) were corroborated in that young people were seen to communicate using their own language, doing so in a free and autonomous way that is removed from the space-temporal control of adults. Likewise, as advised by Tejada, *et al.* (2019), it was confirmed that young people participate in online activities carried out through interaction with strangers. This uncovered a number of risks associated with digital leisure practices such as cyber-bullying or violence. When such practices are enacted anonymously in a sustained way, opportunities for inclusion and to improve one’s reality become more difficult to achieve. In this sense, it must be kept in mind that we are dealing with a group of young people who evidence a lack of skills. In accordance with Cabero and Marín (2017) and Palma (2019), these young people lacked skills for critically selecting

the content they receive from the internet and demonstrated serious deficiencies when operating in the digital setting. Given the ability typically seen in young people of their generation, this digital gap has resulting implications on their learning and socialization.

On the other hand, the freedom afforded by online networks provides this group with digital leisure experiences which, in agreement with that presented by López *et al.* (2016), are regularly engaged in individually at home. This puts socialisation processes in danger. In accordance with the contributions made by Madariaga and Romero (2016) and Ricoy and Ameneiros (2016), we observe a socially disadvantaged group of young people for whom these individual online actions mean they have the chance of escaping from their complex personal and family situation. Given this revelation, one of the study findings is that this social group enjoys, from the privacy of their own home, digital leisure experiences for which they invent idealised characters. This may be associated with a loss of the notion of sustained reality, described by Echeburúa and Corral (2010, p. 92) as “self-deception or fantasy”. This formula of online distraction keeps the most vulnerable hooked to the internet through passive leisure of questionable quality, nurturing them with easy entertainment. A study by Lebrero *et al.* (2014) warned about this issue, yet the present research has uncovered further characteristics in relation to this specific group. These characteristics include the reproduction of social stereotypes associated with fashion, imitation of non-educational roles, consumerism and increased use of sports betting games and games of chance. This occurs through utilisation of the most significant element of digital culture at the moment, the Smartphone. (INE, 2019; Pastor *et al.*, 2018).

It appears evident that one of the main aspects responsible for this situation is, without a doubt, the family context in which socially disadvantaged young people develop their idea of leisure. In this, an educational model of digital leisure is recognised which provides little training, being neglectful and permissible. Such a model has been presented by Vasco-González (2018, p. 91) for ICT use in disadvantaged settings. This does not encourage young people to move towards digital leisure experiences which bring with them opportunities for personal growth and the development of social values which are more tightly linked to the concept of leisure in the 21st century.

Nonetheless, faced with this reality, the present research outlined the digital leisure practices of this social group, educational opportunities based on the power of communication and

socialisation attributed to social networks (Ballesteros and Picazo, 2018) through applications such as WhatsApp or Facebook.

In this way, the present research highlights the potential of digital leisure experiences for the development of leisure practices which enable socially disadvantaged young people to escape from the hostility they experience in the analogous reality. This occurs through interactional processes that, in the virtual setting, helps them to improve their communication skills and social abilities. As a consequence, values develop that are associated with the current concept of leisure such as creativity, freedom and independence, in this way improving self-esteem and significantly impacting inclusion opportunities.

The potential of digital leisure experiences as a source of inclusion, reveals the educational alternatives we set out in the objectives. Thus, the present research highlights the need for such options to cater to the innate skills of young people in the technological setting (Prensky, 2001, 2011). In so doing, an educational model of digital leisure can be implemented whose essential purpose is to place young people at the heart of the educational process (Melendro, González and Bravo, 2013). In this way, interventions will be effective as long as they are organised according to an educational standpoint, outlining fun activities that are implemented via digital devices and contextualised according to young peoples' interests, preferences, participation and motivation. To this end, the present research contributes the following principles as fundamental elements.

- Examine and identify needs of this collective as a social group, in such a way that educational interventions can be contextualized.
- Operate in virtual settings in accordance with detected needs.
- Understand the educational potential of leisure in order to mould interventions in the digital setting, taking a standpoint that attributes educational value to the essential development of the young people who participate.

Educational alternatives to digital leisure replace traditional settings with those that impart educational interventions in social contexts. The virtual settings in which young people interact play a huge part. These are referred to as e-EFIS, as they are linked with flexible socio-educational intervention strategies developed by Melendro (2007, p. 143, 2010) and Melendro *et al.* (2013).

In this new virtual context, as emphasised by the presented research study, appropriate interventions contribute to improving the social skills of the young people who interact with them. The

reason, as we have discovered, is that it is conceived as a work system for cooperative learning that is based on participation and communication of protagonists in order to respond - from their personal perspective and interests - to the demands that arise through their own online leisure experiences. In this sense, the capacity to identify their own needs helps them to gain autonomy and self-confidence. It reveals the development of characteristics linked to the Knowledge Society, providing evidence of the potential of digital leisure experiences as an educational tool for the

inclusion of vulnerable young people in contemporary society.

It is important to indicate the main limitation of the present study. The speed with which the online behaviour of young people changes means that related research constantly requires updating. On the other hand, this limitation offers the chance to explore other research spaces, with information being provided by the main protagonists of the present research study, these being socially disadvantaged young people.

References

- Ballesteros, J.C. & Picazo L (2018). *Las TIC y su influencia en la socialización de adolescentes*. Madrid. Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud Fundación de Ayuda contra la Drogadicción (FAD). Retrieved from https://www.fad.es/wp-content/uploads/2019/05/investigacion_conectados_2018.pdf
- Cabero, J. & Marín, V. (2017). La educación formal de los formadores de la era digital los educadores del siglo XXI. *Notandum*, 44-45, 29-42. Doi: <http://dx.doi.org/10.4025/notandum.44.4>
- Castro, R. Vargas, E., & Huerta, C. G. (2019). Variables que discriminan a las víctimas y no víctimas de ciberacoso en adolescentes. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 10(19), 173-190. Doi: http://dx.doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v10i19.652
- Cuenca, M. (2014). Ocio Valioso. *Documentos de Estudio de Ocio*, 52. Bilbao. Universidad de Deusto.
- Darvin, R. & Salandro, L. (2019). La clase social y las alfabetizaciones digitales desiguales de la juventud/Social class and unequal digital literacies of youth. *Revista de Educación*, (16), 29-53.
- Echeburúa, E. & Corral, P. (2010). Adicción a las nuevas tecnologías ya las redes sociales en jóvenes: un nuevo reto. *Adicciones: Revista de psicología del alcohol*, 22 (2), 91-96.
- Feuer, M.J., Towne, L., & Shavelson, R.J. (2002). Scientific Culture and Educational Research. *Educational Researcher*, 8 (31), 4-14.
- Gros B. (2003). Nuevos medios para las nuevas formas de aprendizaje. El uso del video juego en la enseñanza. *Red digital, revista de Tecnologías de información y Comunicación Educativas* 3. Ministerio de Educación, cultura y deporte.
- Instituto Nacional de Estadística (2019). *Encuesta sobre equipamiento y uso de tecnologías de información y comunicación en los hogares*. Retrieved from https://www.ine.es/prensa/tich_2019.pdf
- Lebrero, M.ª P., Páez, J. & Tasende, B. (2014). Evolución del Ocio de los jóvenes españoles en la última década. En Pérez Serrano, G. y De-Juanas Oliva A. (Coord.) *Educación y jóvenes en tiempos de cambio*. (pp. 333-345). Madrid. UNED.
- Lázaro-Fernández, Y. & Bru-Ronda, C. (2016). Ocio y Cohesión social a lo largo de la vida. *Revista de psicología del deporte*, (25), 2, 73-77.
- López-Noguero, F., Sarrate., M.ª L & Lebrero, M.ª P. (2016). El Ocio de los jóvenes en situación de vulnerabilidad. Análisis discursivo. *Revista española de pedagogía*, 74, (263) 127-145.
- Madariaga, A. & Romero, S. (2016). Barreras percibidas entre los jóvenes para no participar en actividades de ocio. *Revista de Psicología del Deporte*, 25(4), 21-26.
- Morata, T., Palasí, E., Marzo, M., & Pulido, M. Á. (2019). Estándares de calidad de cohesión social en los territorios en el marco de las organizaciones de ocio educativo y acción sociocultural. *Educación social. Revista d'intervenció socioeducativa*, (73).
- Melendro M., González, A. & Rodríguez, A.E. (2013). Estrategias eficaces de intervención socioeducativa con adolescentes en riesgo social. *Pedagogía social revista interuniversitaria*, (22), 105-121.
- Melendro, M. (Dir.) (2010). *El tránsito a la vida adulta de los jóvenes en dificultad social*. Madrid. UNED.
- Melendro, M. (Dir.) (2007). *Estrategias educativas con adolescentes y jóvenes en dificultad social*. Aula Abierta Madrid. UNED.
- Melendro, M., García-Castilla, F.J. y Goig, R. (2016). Influencia del uso de las TIC en las expectativas de los jóvenes vulnerables. *Revista española de Pedagogía* 74 (263) 71-89.
- Palma, M. G. (2019). Educación y exclusión digital: los falsos nativos digitales. *Revista de Estudios Socioeducativos. ReSed*, (7).

- Pastor, Y., Martín, R. & Montes, M. (2018). Patrones de uso, control parental y acceso a la información de los adolescentes en la red. *Estudios Sobre El Mensaje Periodístico*, 25(2), 995-1012.
- Prensky, M (2011). *Enseñar a los nativos digitales*. Madrid. SM.
- Prensky, M. (2001). Digital Native, Digital Immigrants. *On the Horizont* 9 (5), 1-6.
- Ricoy, M.ª C. & Ameneiros, A. (2016). Preferencias, dedicación y problemáticas generadas por los videojuegos: Una perspectiva de género. *Revista Complutense de Educación* 27, (3), 1291-1308. Doi: http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.48445
- Rivera, V, P. (2018). Sociedad digital y ciudadanía: un nuevo marco de análisis. En Rivera V, P & Lindín C. (ed.) *Tecnologías digitales para transformar la sociedad*. (pp. 145-153) Albacete. Liber Libro Ediciones Universidad de Barcelona.
- San Martín, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas. Ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16, (1), 104-122.
- Sosa, C. D., Bonet, J. I. C., Correa, S. M. P., Zamora, G. L. H. & Prieto, P. (2019). El uso de las Nuevas Tecnologías (internet, redes sociales, videojuegos) en jóvenes: un estudio con población canaria. *Revista española de drogodependencias*, (44), 26-42.
- Terán D. R. (2018). *Análisis de las tendencias comunicacionales juveniles en la red social WhatsApp durante el primer semestre del 2018 y su incidencia en jóvenes de 15 a 20 años de la cooperativa Ficoa de Montalvo de Guayaquil*. (Tesis Doctoral) Universidad de Guayaquil.
- Tejada, E., Castaño, C. & Romero, A. (2019). Los hábitos de uso de las redes sociales preadolescentes. *RIED Revista Iberoamericana de Educación a Distancia* 22(2), 119-133. Doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.22.2.23245>
- Vasco-González, M. (2018). *Ocio digital, sociedad de la Información y Jóvenes en dificultad social: Experiencias educativas en contextos virtuales*. (Tesis doctoral). UNED.
- Vasco-González, M. y Pérez, G. (2017). Ocio Digital en los jóvenes en dificultad social. *Bordón*, 69, (2) 147-160.
- Viñals, B, A., & Cuenca, A, J. (2016). Ocio entre pares en la era digital: percepción del ocio conectado juvenil. *Revista de psicología del deporte*, 25(4), 61-65.
- Zermeño, A.I. (2019). Inclusión digital para la inclusión social. Marco para un modelo de ingeniería social participativa/ Digital inclusion for social inclusion. Framework for a participatory social engineering model. *Brazilian Journal of Development*, 5(5), 4022- 4031.

HOW TO CITE THE ARTICLE

Vasco-González, M., Goig, R., & García, M. (2020). Percepción de los educadores sociales sobre el ocio digital educativo para la inclusión de los jóvenes en dificultad social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 36, 97-110. DOI: 10.7179/PSRI_2020.36.06

AUTHOR'S ADDRESS

MARGARITA VASCO GONZÁLEZ. E-mail: margavasco@gmail.com

ROSA GOIG MARTÍNEZ. E-mail: rangoig@edu.uned.es

MARTA GARCÍA PÉREZ. E-mail: marta.garciaperez1@educa.madrid.org

ACADEMIC PROFILE

MARGARITA VASCO GONZÁLEZ. Doctora en Educación y Máster en Intervención Socioeducativa en Contextos Sociales. Actualmente es profesora del Máster de Formación del Profesorado en la Facultad de Educación de la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR)

Líneas de investigación Juventud, dificultad social y Tecnologías aplicadas a la educación.

Colabora con el Grupo Internacional de Investigación sobre Inclusión Social y Derechos Humanos (TABA International Research Group)

ROSA GOIG MARTÍNEZ. Doctora en Pedagogía. Profesora del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, en la Facultad de Educación (UNED).

Actualmente ocupa el cargo de Coordinadora del Grado en Pedagogía. Forma parte del Grupo Internacional de Investigación sobre Inclusión Social y Derechos Humanos (TABA International Research Group)

MARTA GARCÍA PÉREZ. Licenciada en Ciencias Biológicas por la Universidad Complutense y en Ciencias Ambientales por la UNED. Estancia de Investigación en la Universidad de Copenhague (Dinamarca) 2006/07. Profesora de Educación y Bachillerato en Centros Bilingües. Cuenta con publicaciones en línea de investigación con jóvenes en dificultad social y temas ambientales

**ESTUDIO EXPLORATORIO SOBRE LA PERCEPCIÓN
DEL PROFESORADO ACERCA DE LA PARTICIPACIÓN
DE LAS MADRES EN LOS CENTROS ESCOLARES
DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA**
**EXPLORATORY STUDY ON TEACHERS' PERCEPTION ABOUT MOTHERS'
INVOLVEMENT IN NURSERY AND PRIMARY SCHOOLS**
**ESTUDO EXPLORATÓRIO SOBRE A PERCEPÇÃO DE PROFESSORES SOBRE
A PARTICIPAÇÃO DE MÃES EM CRECHES E ESCOLAS PRIMÁRIAS**

Lara FERNÁNDEZ-FREIRE ÁLVAREZ, Raquel-Amaya MARTÍNEZ-GONZÁLEZ
& Beatriz RODRÍGUEZ-RUIZ
Universidad de Oviedo

Fecha de recepción: 02.XII.2019

Fecha de revisión: 30.I.2020

Fecha de aceptación: 26.IV.2020

PALABRAS CLAVE:

Profesorado
Madres
Participación
Dificultades
Educación Infantil
Educación Primaria
Ámbito Rural y
Urbano

RESUMEN: La participación de las familias en los centros escolares constituye un elemento facilitador de la calidad educativa que reciben los menores; es también un derecho recogido en la legislación educativa española. Por ello, ha de ser promovida desde el contexto escolar, actuando el profesorado como agente clave en su dinamización. El objetivo de esta investigación es conocer la percepción del profesorado de Educación Infantil y de Educación Primaria sobre la tipología de actividades de participación de las madres en los centros escolares, así como sobre sus dificultades. Se analizan, además, diferencias entre las etapas educativas mencionadas y entre zonas urbanas y rurales. Se trata de un estudio exploratorio, dado el limitado tamaño de la muestra, configurada por 78 docentes de estas etapas educativas, que imparten docencia en centros públicos rurales y urbanos. El instrumento de recogida de información es la *Escala de Relaciones entre Centros Docentes y Familias* (Martínez-González, 1994), compuesta por ítems con respuesta en escala Likert de cuatro alternativas. Los análisis descriptivos y comparativos de grupos efectuados indican que, según el profesorado, las madres participan más en actividades programadas por el centro, que en aquellas organizadas por las propias familias en Asociaciones de Madres y Padres. Lo hacen con más frecuencia y en actividades más diversas en centros rurales que en urbanos. En Educación Primaria, participan significativamente más en reuniones tutoriales que en Educación Infantil. Respecto a las dificultades para participar, el profesorado las percibe asociadas fundamentalmente a los

CONTACTO CON LOS AUTORES

BEATRIZ RODRÍGUEZ-RUIZ. Universidad de Oviedo. E-mail: rodriguezbeatriz@uniovi.es

	<p>horarios laborales de las familias y de los centros. A este respecto, no se detectan diferencias significativas entre las etapas educativas; pero sí entre centros urbanos y rurales, con mayores dificultades en los primeros. En las zonas rurales existen mayores limitaciones de transporte hasta el centro escolar. De los resultados obtenidos se derivan sugerencias de mejora.</p>
<p>KEY WORDS: Teachers Mothers Involvement in schools Difficulties Pre-school Primary Schools Rural and Urban settings</p>	<p>ABSTRACT: Research shows that families' involvement in schools promotes children's educational quality; it is also a parents' right according to the Spanish educational legislation. Therefore, it should be promoted from the schools and the teachers. The objective of this research is to analyze nursery and primary school teachers' perception of the typology of mothers' involvement activities in schools as well as their difficulties on this regard. In addition, differences between these two educational stages and between urban and rural areas were analysed. This is an exploratory study, given its limited sample size composed of 78 teachers working in nursery and primary schools in urban and rural settings. <i>The Scale on Relationships between Schools and Families</i> (Martínez-González, 1994) was used to gather information; it is made up of items with four point Likert scale answers. Descriptive and comparative data analyses were carried out. The results indicate that, according to teachers, mothers participate more in activities organized by the school, than in those organized by the families themselves through the Parents' Association at School. They do it more frequently and in more diverse ways in rural than in urban areas, according to the teachers. In primary schools they participate significantly more in parents-teachers meetings than in nursery. Regarding the difficulties to participate, teachers perceive they are mainly associated with the working hours of the families and those of the schools. No significant differences were found between the two educational stages in this regard; however, differences do exist between urban and rural settings, with the former showing greater difficulties. In rural areas there are greater transport limitations to the school. From these results, actions to improve mothers' involvement in schools were suggested.</p>
<p>PALAVRAS-CHAVE: Professores Mães Participação Dificuldades Educação Infantil Educação Primária Ambiente Rural e Urbano</p>	<p>RESUMO: A participação das famílias nas escolas é um elemento que facilita a qualidade educacional que as crianças recebem; Eles também fazem parte da legislação educacional espanhola. Para isso, deve ser promovido a partir do contexto escolar, com o professor atuando como um agente-chave em seu dinamismo. O objetivo desta pesquisa é compreender a percepção do professor de educação infantil e ensino fundamental sobre a tipologia de atividades para a participação de crianças nas escolas, bem como suas dificuldades. Além disso, são analisados, diferenciando as etapas educacionais mencionadas e as áreas urbanas e rurais. Trata-se de um estudo exploratório, dado o tamanho limitado do edifício, configurado por 78 professores dessas etapas educacionais, que lecionam em centros públicos rurais e urbanos. A ferramenta para coletar informações sobre a Escala de Relacionamento entre Centros de Ensino e Famílias (Martínez-González, 1994) consiste em itens com uma resposta da escala Likert de quatro alternativas. As análises descritivas e comparativas dos grupos realizados indicam que, segundo a professora, as mulheres participam de atividades planejadas pelo centro, organizadas pelas famílias nas Associações de Mães e Pais. Hacke com mais frequência e diversidade nos centros rurais do que nos urbanos. No ensino fundamental, participo significativamente mais de reuniões de tutoria do que na educação infantil. Quanto às dificuldades de participação, o professor percebe a associação fundamentalmente com o horário de trabalho das famílias e dos centros. Nesse sentido, não há diferenças significativas entre as etapas educacionais; mas entre centros urbanos e rurais, com maiores dificuldades no primeiro. Nas áreas rurais, existem limitações significativas de transporte para a escola. Sugestões para melhoria são derivadas dos resultados obtidos.</p>

1. Introducción

La participación de las familias en los centros escolares y su colaboración con el profesorado en la educación de los niños' sigue siendo una temática de análisis necesaria en el momento actual (Vallespir y Morey, 2019). A pesar de que existe en España legislación al respecto desde la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (ley 14/1970, de 4 de agosto), los avances efectivos para promover esta colaboración siguen siendo escasos. Las sucesivas normativas educativas hasta la actual Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad

Educativa, han seguido insistiendo en esta la necesidad. Al mismo tiempo, se han publicado investigaciones sobre distintos modos en que las familias pueden participar en los centros (Epstein, 2001; Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2014), sobre las dificultades para ello (Rodríguez-Ruiz, Martínez-González, y Rodrigo, 2016) o sobre las percepciones que tienen al respecto los diferentes agentes implicados (Andrés y Giró, 2016; Garreta, 2008; Madrid, Saracostti, Reinger y Hernández, 2019).

La conveniencia de esta colaboración se destaca también desde el Modelo Ecológico del Desarrollo Humano, de Bronfenbrenner (1987), que

considera que los microsistemas familia y centro escolar comparten el objetivo común de contribuir a la formación integral de los niños y adolescentes en todos sus ámbitos de desarrollo (Oliva y Palacios, 2000). Esta colaboración es relevante en la actualidad, porque los retos a los que han de responder los centros escolares son diversos y complejos, incluyendo aspectos más amplios que las tradicionales competencias académicas; como prevenir el acoso escolar (Albaladejo, 2011), o fomentar relaciones positivas para la convivencia (Calvo, 2003). De la misma forma, la familia se enfrenta a nuevas exigencias, como conciliar la vida laboral y familiar, o hacer frente a situaciones de monoparentalidad (Álvarez-Blanco y Martínez-González, 2017). De este análisis se deriva la conveniencia de promover una relación de confianza y de reconocimiento mutuo entre ambos agentes educativos (Förster y Rojas-Barahona, 2014; Palomares, 2015); así como una corresponsabilidad compartida (*partnership*), que aportará beneficios a los niños en su aprendizaje, motivación y rendimiento escolar (Epstein *et al.*, 2018; Leo, Wilcox y Lawson, 2019; Rodríguez-Ruiz, Álvarez-Blanco, Martínez-González y Epstein, 2019).

Este planteamiento de corresponsabilidad educativa tiene especial importancia en la Educación Infantil (Batle, Hernández y Mir, 2009), en la que es necesario mantener una relación frecuente entre el profesorado y las familias; en especial con las madres, puesto que son quienes acuden al centro con mayor asiduidad (Valdés, Martín y Sánchez, 2009), y también las protagonistas habituales de la crianza y educación de los hijos (Pacheco, Rodríguez y García, 2013). En general, las relaciones entre las madres y el centro escolar en esta etapa son fluidas y constantes. Por ello, la Educación Infantil se destaca como el momento educativo por excelencia para potenciar esta relación a través de la participación y la comunicación (Castro y García-Ruiz, 2013). Esta fluidez en las relaciones se extiende parcialmente a los primeros años de la etapa de la Educación Primaria (Valdés *et al.*, 2009), pero tiende a disminuir, e incluso a desaparecer, en la etapa de la Educación Secundaria (Rodríguez-Ruiz *et al.*, 2016).

Se generan con ello expectativas sobre cómo los centros y las familias pueden apoyarse mutuamente para fomentar el aprendizaje y desarrollo personal de niños y adolescentes (Alamolhoda, 2020; Redding, 2006). A este respecto, Epstein (2001) ha destacado la necesidad de establecer canales bidireccionales de comunicación, apoyar el proceso familiar de crianza de los niños, propiciar la toma de decisiones conjunta y colaborar con entidades de la comunidad. Varios estudios muestran también que existen dificultades para que esta

colaboración sea frecuente y efectiva (Timberly, Wise, Kelley y Skiba, 2016; Vallespir-Soler, Rincón y Morey-López, 2016). Con todo, se espera que los centros escolares y el profesorado sean quienes tomen la iniciativa para promover la colaboración con ellos de las familias en el proceso educativo y de aprendizaje académico de sus hijos (Hiatt-Michael, 2006; Garbacz, Herman, Thompson y Reinke, 2017; Martínez-González, Álvarez y Pérez, 2014). Entre estas iniciativas se encuentra facilitar su participación en el centro escolar.

1.1. Participación de las familias en el centro escolar

De acuerdo con diversos estudios realizados (Batle *et al.*, 2009; Castro y García-Ruiz, 2013; Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014), la participación de las familias en los centros de Educación Infantil y de Educación Primaria, en especial de las madres, es positiva, desde la perspectiva del profesorado; si bien, su frecuencia es a menudo mejorable (Madrid *et al.*, 2019). Estos resultados facilitan pensar que el profesorado podría actuar como dinamizador de esta participación (Andrés y Giró, 2016; Epstein, 2005; Hiatt-Michael, 2006; Vallespir y Morey, 2019), mostrando una actitud proactiva a través de diferentes iniciativas y actividades (López y Paniagua, 2012). De ahí, que resulte de interés analizar la percepción del colectivo docente a este respecto.

Algunos estudios señalan que el profesorado percibe que las familias participan más en actividades promovidas desde la Asociación de Madres y Padres (AMPA) que en las organizadas desde el propio centro escolar; señalando que estas asociaciones actúan como un elemento clave en la dinamización de la relación entre los centros y las familias (Ceballos-Vacas, Rodríguez-Ruiz y Martínez-González, 2019; Epstein, Jung y Sheldon, 2019). Otros resultados obtenidos por García-Bacete (2006), indican poca participación familiar en los centros; aunque en su estudio el 96% de las madres en Educación Infantil creen que su colaboración con el centro escolar es muy importante, sólo un 5,5% realizan con él actividades de colaboración, desde la perspectiva del profesorado. El análisis de los aspectos relacionados con la baja implicación familiar revela en un estudio realizado de ámbito nacional (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014), que alrededor de la tercera parte de las familias consultadas manifiesta falta de interés para participar, coincidiendo con los resultados de la investigación llevada a cabo por Perälä-Littunen y Leena-Böök (2019) a nivel internacional; y una quinta parte apunta como causa deficiencias en la difusión de la información. Otro

posible motivo se asocia con la escasa cultura de participación en los centros, y los distintos puntos de vista sobre cuál es el papel que deben desempeñar los centros escolares y las familias al respecto (Hornby y Lafaele, 2011; Leo *et al.*, 2019; Martínez-González, Pérez-Herrero y Rodríguez-Ruiz, 2005).

Independientemente de la perspectiva, las investigaciones indican que la participación repercute positivamente en el rendimiento académico del alumnado, en su ajuste escolar, en su actitud hacia el aprendizaje y en su conducta (Eptstein, 2001; Eptstein *et al.*, 2018; Castro y García-Ruiz, 2013). Además, los efectos positivos se observan también en la familia, mejorando las expectativas respecto a sus hijos, la actitud hacia el centro escolar y hacia el profesorado, implicándose de manera activa en el seguimiento de las tareas escolares, y, en consecuencia, influyendo positivamente en el desarrollo académico de los hijos (Risko y Walker-Dalhouse, 2009). Todo ello pone de manifiesto la relevancia de la temática que se aborda en este estudio.

1.2. Dificultades para la participación familiar

La alianza entre familias y centros escolares no siempre resulta fácil de lograr, tanto por diferencias contextuales y organizativas, como por los distintos enfoques que ambos agentes pueden tener sobre la educación y sobre la participación, o por otros motivos (Leo *et al.*, 2019; Timberly *et al.*, 2016). Entre los factores que dificultan la participación de las familias en los centros, Christenson, Rounds y Franklin (1992) indican también la tipología familiar, las características del centro y su contexto, y la etapa escolar de los hijos. La etapa educativa es señalada también por Parra, García-Sanz, Gomáriz y Hernández-Prados (2014) y por Martínez-González *et al.* (2005), indicando un mayor grado de participación de las familias cuanto menor es el nivel escolar en el que se encuentran sus hijos. Al mismo tiempo, factores relativos al contexto familiar como el horario laboral o el cuidado de niños o personas mayores (Consejo Escolar, 2015; Rodríguez-Ruiz *et al.*, 2016), son elementos que limitan la participación. Maganto, Bartau y Etxeberría (2004) consideran como principal obstáculo la dificultad para conciliar los horarios familiares y escolares, más aún en los casos en que ambos progenitores trabajan fuera del hogar. Esta situación laboral afecta a muchas familias y pone de manifiesto una inadecuada organización social para conciliar los tiempos públicos y privados (Morán y Cruz, 2011); esto repercute, entre otros aspectos, en una escasa implicación y participación de las familias en los centros.

Domínguez (2010) y Rodríguez-Ruiz (2012) sostienen que el contexto geográfico y el tamaño de la población en que se ubica el centro pueden dificultar la relación con las familias; cuestión que es también resaltada en el estudio de casos realizado por Leo *et al.*, (2019). En este sentido, Flecha, Padrós y Puigdemívol (2003) señalan que, en las comunidades más pequeñas, como las zonas rurales, la relación es más frecuente, y que todos los agentes comunitarios están dispuestos a colaborar; planteamiento que es compartido también por Epstein y Sheldon (2002). Este aspecto supone en sí mismo una potencialidad del entorno rural, según Llevot y Garreta (2008, p. 94), al que denominan “una dinámica relación escuela-pueblo”, que facilita la frecuencia e intensidad de las relaciones.

Atendiendo a investigaciones realizadas sobre la perspectiva del profesorado, Castro y García-Ruiz (2013) sostienen que son las propias familias las que dificultan la participación, mostrando actitudes y comportamientos que, en ocasiones, sobrepasan los límites que recoge la legislación. Martín, Pérez y Álvarez (2007) indican que las familias delegan sus responsabilidades educativas en la institución escolar, obstaculizando con ello la relación entre ambos, y adoptando, de acuerdo con Egger, Lehmann y Straumann (2015) un papel más “de cliente” que de colaborador. Por su parte, Río (2010) subraya el cansancio del profesorado ante la escasa respuesta de las familias a las reuniones trimestrales, llamadas, notificaciones o citas, lo que se asocia con una falta de interés (Madrid *et al.*, 2019); si bien hay que considerar también que los factores externos pueden obstaculizar, asimismo, la implicación de ambos progenitores (Fernández-Freire, Rodríguez-Ruiz y Martínez-González, 2019).

De todo ello se deduce que en la relación entre los centros escolares y las familias es frecuente que cada uno de los agentes implicados encuentre obstáculos y manifieste temores e incertidumbres, que, en ocasiones, llegan a impedir su cooperación. No obstante, se podría esperar que los centros y el profesorado desarrollaran iniciativas para promover esta colaboración (Andrés y Giró, 2016; Fernández-Freire *et al.*, 2019; Hornby y Lafaele, 2011; Rodríguez-Ruiz *et al.*, 2019). Para ello se requiere, entre otros aspectos, disponer de formación, actitudes y herramientas adecuadas (Vallespir y Morey, 2019), así como conocer la perspectiva del profesorado al respecto.

Con el fin de profundizar en este último aspecto, se plantea en este estudio un análisis exploratorio sobre la percepción del profesorado acerca de la tipología de actividades en que participan

las madres del alumnado de Educación Infantil y de Educación Primaria en centros públicos de Asturias. Se analizan también las dificultades que encuentran para ello. De un modo más específico, se pretende abordar estas cuestiones comparando las dos etapas educativas mencionadas y el contexto geográfico rural o urbano en que se asientan los centros. Se busca identificar necesidades que permitan a los centros organizar acciones de participación de las familias. Se focaliza la atención en la participación de las madres por ser quienes se implican con mayor frecuencia en la crianza y educación de los hijos en las etapas de Educación Infantil y de Educación Primaria.

2. Método

2.1. Participantes

En el estudio han participado 78 docentes de Educación Infantil (67%) y Primaria (33%) de 30 centros educativos públicos de zonas urbanas y rurales del principado de Asturias, a través de un muestreo no probabilístico intencional; no fue posible realizar un muestro aleatorio representativo de tipo poblacional. Si bien el número de participantes es reducido, se estima que los datos que aportan pueden arrojar luz sobre la tendencia que cabe esperar sobre la temática analizada, desde una perspectiva exploratoria. Se ha optado por seleccionar centros públicos por estimar que incluyen una mayor variabilidad de situaciones familiares y de opciones de participación familiar que los centros concertados y privados, y por ser la tipología de centros más representada en las zonas rurales de Asturias (Sociedad Asturiana de Estudios Económicos e Industriales, 2017). La distribución de los centros por zona geográfica es de 61.5% en área urbana (13 centros), y 38.5% en área rural (17 centros); estas cifras son proporcionales a la distribución poblacional de los centros escolares públicos del principado de Asturias. Respecto al género, participan sustancialmente más profesoras (81%) que profesores (19%), reflejando la tendencia nacional que señala una mayor presencia de la mujer en esta profesión en las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria (Sánchez, 2011). De Educación Primaria participa un 67% de la muestra, y de Educación Infantil un 33%. Prácticamente la mitad de los participantes tienen poca o media experiencia docente; así, un 28% tiene “entre 1 y 5 años”, un 19% “entre 6 y 10 años”, y un 8% entre “entre 11 y 15 años”, frente a un porcentaje del 26% con alta experiencia de “más de 25 años”.

2.2. Instrumento y procedimiento

La recogida de información se realizó con la *escala de relaciones entre el centro escolar y la familia*, en su versión para profesorado. Esta escala ha sido adaptada por Martínez-González (1996) al castellano del original *family-school relationship trust scale, del partnership for school success program* (USA) (Adams y Christenson, 2000). Este instrumento incluye ítems que permiten analizar la percepción del profesorado sobre la participación de las familias en los centros escolares, considerando, entre otras, dos variables de estudio que se abordan en este trabajo: 1) tipología de actividades de participación y 2) dificultades para la participación. La primera variable explora distintas actividades que se desarrollan en los centros escolar en las que participan las familias; consta de 5 ítems relativos a: 1) reunión general para familias convocada por el centro; 2) reunión individual de tutoría; 3) reunión convocada por la asociación de madres y padres (AMPA); 4) actividades de formación dirigidas a familias, como charlas, conferencias, talleres, etc.; y 5) actividades lúdicas, culturales o deportivas. En la segunda variable se abordan aspectos que limitan la participación de las familias; se incluyen 8 ítems sobre: 1) horario de trabajo; 2) horario del centro escolar; 3) cuidado de los hijos o de personas mayores; 4) transporte hasta el centro escolar; 5) falta de interés en participar; 6) ausencia de invitación para participar; 7) actitud negativa hacia el centro escolar; y 8) experiencias negativas en el centro escolar actual o en otros centros. Las respuestas siguen una escala Likert de cuatro niveles de frecuencia: 1-*nunca*; 2-*a veces*; 3-*casi siempre* y 4-*siempre*. Para aplicar el instrumento se contactó con 35 centros escolares públicos de Asturias, tanto de áreas urbanas como rurales, solicitando autorización a los equipos directivos para su aplicación al profesorado. Se obtuvo respuesta positiva del 85% (30 centros). Posteriormente, a través del correo electrónico o telefónicamente, se pidió al profesorado que cumplimentara el instrumento, que se adaptó para su aplicación on-line (*google-doc*) para facilitar su acceso desde cualquier ubicación; sobre todo, en las zonas rurales más alejadas de los núcleos amplios de población. El índice de fiabilidad de la información, obtenido mediante alfa de Cronbach, resultó .94, considerado excelente según George y Mallery (2003).

2.3. Análisis de datos

En los análisis estadísticos se han empleado técnicas descriptivas y comparativas de dos grupos

independientes con la *t* de Student, teniendo en cuenta el tamaño reducido de la muestra y el carácter exploratorio del estudio, la etapa escolar (Educación Infantil y Educación Primaria), y la zona geográfica del centro (urbana y rural). Previamente se analizó si los ítems cumplían los criterios de ajuste a la curva normal calculando la asimetría y curtosis, considerando valores [-1; +1] (Frías Navarro, Llobell, y García Pérez, 2000). En cada análisis se tuvo en cuenta la condición de homogeneidad de las varianzas (prueba de Levene). Cuando las diferencias entre grupos resultaron significativas se calculó el tamaño del efecto con η^2 parcial al cuadrado (r^2) a través del modelo lineal general univariante; los resultados sobre la magnitud del efecto se han interpretado de acuerdo con los siguientes criterios (Cohen, 1988): despreciable cuando $r^2 < .01$, baja cuando $.01 < r^2 < .09$, media cuando $.09 < r^2 < .25$ y alta cuando $r^2 > .25$. Con los ítems que no cumplían el criterio de ajuste a la curva normal se utilizó para el contraste de dos grupos la prueba no paramétrica *u* de Mann-Whitney, útil con muestras reducidas y estudios exploratorios. Los datos fueron procesados con el paquete estadístico SPSS.22.

3. Resultados

La exposición de resultados se realiza en dos secciones, considerando cada una de las variables de análisis especificadas.

3.1. Percepción del profesorado sobre la tipología de actividades de participación en función de la etapa educativa y el entorno rural y urbano

Los análisis descriptivos exploratorios realizados con cómputo de frecuencias y porcentajes y

medidas de tendencia central y variabilidad indican que, en términos generales –y con las caute­las pertinentes debido al pequeño tamaño de la muestra–, el profesorado que ha colaborado en este estudio considera que las madres participan *casi siempre* o *siempre* en: 1) las reuniones generales para padres/madres convocadas por el centro (80%, $N = 52$; $M = 3.12$, $DT = .61$); 2) al menos una reunión individual tutorial para tratar aspectos relacionados con sus hijos (80.3%, $N = 53$; $M = 3.2$, $DT = .74$); y 3) actividades lúdicas, culturales o deportivas (74.3%, $N = 52$; $M = 3.01$, $DT = .77$). No obstante, otras modalidades de participación cuentan con escasa presencia de las madres, como reuniones convocadas por la Asociación de Madres y Padres (79.6% en las opciones de respuesta *Nunca* o *A veces*; $N = 43$; $M = 2.20$, $DT = 0.78$) y actividades de formación dirigidas a familias, como charlas, conferencias o talleres (77.6% en las opciones de respuesta *Nunca* o *A veces*; $N = 45$; $M = 2.09$, $DT = 0.81$).

Respecto a las diferencias de participación de las madres en función de la etapa educativa en que se encuentran sus hijos (Tabla 1), los resultados muestran que solo son significativas en la modalidad “asistir al centro, al menos, a una reunión individual tutorial para tratar aspectos relacionados con sus hijos”; a este respecto, el profesorado de Educación Primaria percibe con mayor frecuencia que el profesorado de Educación Infantil que las madres asisten al centro por este motivo, siendo el tamaño del efecto alto ($t_{(53)} = -2.642$; $p = .013$; $R^2 = .330$).

Tabla 1. Medias y desviaciones típicas y diferencias en la percepción del profesorado sobre la participación de las madres en el centro escolar en función de la etapa educativa y del contexto geográfico

En función de la etapa educativa		N	Media (DT)	t (I-P)	p	R ²
Asistir al centro, al menos, a una reunión individual con el tutor para tratar aspectos relacionados con sus hijos	I	21	3.29	-2.642	.013	.330
	P	41	3.60			
En función del contexto geográfico del centro escolar		N	Media (DT)	t (U-R)	p	R ²
Asistir al centro escolar a una reunión convocada por la Asociación de Madres y Padres	U	35	2.06	-2.709	.009	.337
	R	26	2.69			
Asistir al centro a alguna charla, conferencia, taller, etc., dirigido a padres/madres	U	37	1.95	-2.652	.010	.324
	R	29	2.41			
Asistir al centro para celebrar acontecimientos especiales como fiestas, encuentros deportivo-culturales, etc.	U	43	2.91	-2.443	.017	.282
	R	31	3.42			

P-Etapa de Educación Primaria, I-Etapa de Educación Infantil
U-Contexto Urbano, R-Contexto Rural

Respecto a las diferencias debidas al contexto geográfico del centro escolar, los resultados identifican diferencias significativas de mayor percepción de participación de las madres en los centros rurales que en los urbanos en los siguientes ítems: 1) Asistir al centro escolar a una reunión convocada por la Asociación de Madres y Padres, con un tamaño del efecto alto ($t_{(52)} = -2.709$; $p = .009$; $R^2 = .337$); 2) Asistir al centro a alguna charla, conferencia, talleres, etc., dirigida a padres/madres, con un tamaño del efecto alto ($t_{(56)} = -2.652$; $p = .010$; $R^2 = .324$); y 3) Asistir al centro para celebrar acontecimientos especiales, como fiestas, encuentros deportivo-culturales, etc., con un tamaño del efecto alto ($t_{(68)} = -2.443$; $p = .017$; $R^2 = .282$).

3.2. Percepción del profesorado sobre las dificultades de participación en función de la etapa educativa y el entorno rural y urbano

Respecto a las dificultades de participación, el análisis exploratorio indica que, en general, el profesorado considera que las madres no tienen problemas importantes para implicarse en el centro. Los valores de las medias aritméticas se sitúan en las opciones *Nunca* o *A veces* en dificultades relacionadas con "sentirse a disgusto en el centro escolar" (98.7%, $N = 74$; $M = 1.23$, $DT = 0.45$), "el transporte hasta el centro escolar" (97.3%, $N = 73$; $M = 1.27$, $DT = 0.50$), "tener experiencias negativas en el centro escolar" (100%, $N = 79$; $M = 1.32$, $DT =$

0.46), "ausencia de invitación para participar en el centro" (93.5%, $N = 72$; $M = 1.31$, $DT = 0.67$), "falta de interés por participar" (90.4%, $n = 66$; $M = 1.73$, $DT = 0.71$), "cuidado de los hijos o de personas mayores" (81.6%, $N = 62$; $M = 1.93$, $DT = 0.66$), y "el horario del centro escolar" (71.6%, $N = 53$; $M = 2.05$, $DT = 0.92$).

Sin embargo, otros aspectos analizados como el horario laboral de las madres, sí suponen limitaciones para la participación familiar, tal como lo percibe el profesorado (entre *casi siempre* y *siempre*: 66.2%, $N = 49$; $M = 2.87$, $DT = 0.76$).

Por otra parte, cabe mencionar que un porcentaje relevante del profesorado señala dificultades debidas al horario del centro escolar (28.4%, $n = 21$) y tener que cuidar de hijos pequeños o de personas mayores (18.4%, $N = 14$).

Los resultados de comparación de grupos (Tabla 2) indican que la etapa educativa en la que el profesorado imparte docencia no ejerce diferencias significativas en su percepción de las dificultades de las madres para participar; es decir, percibe que los factores de influencia son similares en Educación Infantil y en Educación Primaria.

Respecto a las diferencias debidas al contexto geográfico del centro escolar, los resultados muestran diferencias significativas mayores en las zonas urbanas que en las rurales en la percepción de dificultades asociadas al horario de trabajo ($t_{(72)} = 4.021$; $p = .000$; $R^2 = .428$), y del centro ($t_{(72)} = 2.282$; $p = .025$; $R^2 = .253$); ambas con un tamaño del efecto alto. Por su parte, la *U* de Mann-Whitney

identifica también diferencias significativas en las dificultades relacionadas con el transporte hasta el centro escolar ($z = -2.866$; $p = .004$); en este caso, mayores en la zona rural que en la urbana.

No obstante, cabe recordar que un 97.3% del profesorado no percibe esta dificultad (opciones de respuesta *Nunca* o *Casi Nunca*).

Tabla 2. Medias y desviaciones típicas y diferencias en la percepción del profesorado sobre las dificultades de participación de las madres en el centro escolar en función del contexto geográfico

		N	Media (DT)	t (I-P)	p	R ²
Las dificultades para participar en el centro escolar se deben al horario de trabajo	U	45	3.04	4.021	.000	.428
	R	29	2.38			
Las dificultades para participar en el centro escolar se deben al horario del colegio	U	44	2.25	2.282	.025	.253
	R	30	1.77			
Z (U Mann_Whitney)						
Las dificultades para participar en el centro escolar se deben al transporte hasta el centro	U	45	1.18	-2.866	.004	
	R	30	1.40			

U-Contexto Urbano, R-Contexto Rural

4. Discusión

Diversas investigaciones de ámbito nacional e internacional ponen de manifiesto que la colaboración entre las familias y los centros docentes contribuye a mejorar el progreso académico del alumnado, las dinámicas de convivencia de los centros y la calidad educativa que reciben los menores (Epstein, Jung y Sheldon, 2019; Epstein y Sheldon, 2002; Hiatt-Michael, 2006; Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2014; Rodríguez-Ruiz *et al.*, 2019). Con el fin de contribuir a incrementar el conocimiento sobre posibles factores que inciden en esta colaboración y en la participación de las familias en los centros, se ha realizado el presente estudio exploratorio. A través de los datos aportados por una muestra reducida de docentes de las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria de centros públicos de Asturias, se ha pretendido identificar la tendencia con que el profesorado percibe la tipología de actividades en que participan las madres en los centros y las dificultades que encuentran para ello; se analizan, además, diferencias en función de la etapa educativa Infantil y Primaria de los hijos y del entorno rural o urbano del centro escolar.

Los resultados obtenidos indican que el profesorado que conforma este estudio considera que las madres participan *casi siempre* o *siempre* en el centro escolar, acudiendo a las reuniones generales de tipo organizativo convocadas por el

centro y a las tutorías individuales con el profesorado, donde se comentan aspectos personales y académicos de sus hijos. Así mismo, perciben una frecuente participación en los eventos culturales que organiza el centro, como celebraciones, competiciones deportivas u otras actividades similares. En otras actividades como las reuniones promovidas por la AMPA, o actividades informativas y formativas como charlas, conferencias y talleres dirigidos a padres y madres, el profesorado percibe que la participación es escasa. De ello se deduce, que las acciones que promueve el centro y el profesorado tienen más capacidad de convocatoria que las ofertadas por los representantes de los propios padres y madres. Estos resultados, no obstante, no siempre son compartidos por otras investigaciones, como la realizada por Gutiérrez (2010), donde el profesorado percibe la AMPA como clave para fomentar la participación de las familias. Ello, quizás, se deba a que las madres valoran más la institución escolar y los aspectos académicos y culturales que afectan directamente a sus hijos, que otros temas de carácter general o colectivo dirigidos a los propios padres y madres, y no a sus hijos, como talleres, charlas, etc. (García-Bacete, 2006; Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2014). Por tanto, cabe pensar que la dinamización de las relaciones entre los centros escolares y las familias puede ser más eficaz cuando las actividades se asocian con aspectos que afectan directamente a los propios hijos. Por otro

lado, el profesorado ha señalado en este estudio, dificultades que limitan las posibilidades de participación de las madres en los centros escolares. Se vinculan, principalmente, a la conciliación de horarios y al tiempo que necesitan dedicar las madres al cuidado de los hijos o de personas mayores, aspecto también destacado por el Consejo Escolar del Estado (2015). Habitualmente, la jornada laboral del profesorado y de las madres que trabajan fuera del hogar es la misma, dificultando encontrar espacios de colaboración y cooperación (Fernández-Freire *et al.*, 2019; Maganto *et al.*, 2004). Resultados similares han sido expuestos por Domínguez (2010), quien indica también como dificultad percibida por el profesorado, las funciones de crianza y cuidado de los hijos que asumen las madres, así como la de atender a familiares de edad avanzada. En esta misma línea, Perälä-Lit-tunen y Leena Böök (2019), plantean que la vida personal y el propio interés de las familias influyen en su participación en los centros. De modo, que las posibilidades de conciliación de la vida familiar, laboral, escolar y personal condicionan la implicación de las madres en los centros escolares, disminuyendo sus posibilidades de actuar conjuntamente con el profesorado. Estas dificultades ponen de manifiesto la necesidad de promover políticas sociales, educativas y laborales que faciliten esta conciliación. Además, también se identifican en la investigación elementos que ayudan a superar las dificultades de colaboración, como la creación de canales diversos de comunicación (Andrés y Giró, 2016; Hiatt-Michael, 2006), la formación de los docentes y de las familias en estrategias de apoyo mutuo (Hernández-Prados, García-Sanz, Galián-Nicolás y Belmonte-Almagro, 2019; Vallespir y Morey, 2019; Yamauchi, Ponte, Ratliffe y Traynor, 2017), el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (Leo *et al.*, 2019; Epstein, 2005), o la adaptación de los centros, en ciertas circunstancias, a los horarios en que las familias pueden participar. En todos ellos, el profesorado y su perspectiva sobre la colaboración con las familias, es un elemento clave. A este respecto, su actitud para facilitar relaciones de confianza mutua es imprescindible para lograr una participación eficaz (Lasater, 2019).

Tomando en consideración las etapas de Educación Infantil y de Educación Primaria, los resultados exploratorios obtenidos en este estudio no detectan una tendencia a que el profesorado perciba diferencias en las limitaciones que puedan tener las madres para participar en el centro; de modo que, en esta investigación, el aumento de etapa escolar en los años iniciales de escolarización, no parece que sea un elemento diferenciador. Esta tendencia, sin embargo, suele ser distinta

cuando se trata de la Educación Secundaria, en la que las investigaciones señalan un descenso paulatino de la implicación y participación familiar (Batle *et al.*, 2009; Leo *et al.*, 2019; Rodríguez-Ruiz *et al.*, 2016).

Con esta investigación, teniendo en cuenta que se trata de un estudio exploratorio, se ha observado también la tendencia a que la zona geográfica rural o urbana en que se asienta el centro, influya en la percepción del profesorado sobre los aspectos analizados; así, en los centros rurales la tendencia es que las madres participan más que en los centros urbanos (Martínez-González *et al.*, 2014; Rodríguez-Ruiz, 2012). En este sentido, las relaciones generalmente estrechas que se establecen entre las personas en los entornos rurales, suponen un elemento potenciador de la participación en los centros (Llevot y Garreta, 2008); parece que se produce una mayor vinculación personal entre profesorado, familias y alumnado (Epstein y Sheldon, 2002), que aumenta la implicación de todos los agentes en actividades conjuntas (Flecha *et al.*, 2003). No obstante, a pesar de esta actitud positiva hacia la participación en las áreas rurales, existe en ellas un condicionante importante, mayor que en las áreas urbanas y percibido por el profesorado, asociado a las dificultades de transporte en algunas zonas hasta el centro escolar. Ello se debe a la dispersión de la población asturiana y, a veces, a un cierto grado de aislamiento (Förster *et al.*, 2014).

Para concluir, cabe decir que los resultados de este trabajo -teniendo en cuenta las limitaciones asociadas al tamaño de la muestra-, apuntan hacia la necesidad de plantear medidas que permitan a las familias y a los centros docentes conciliar los respectivos horarios. Asimismo, parece conveniente formar al profesorado en estrategias de colaboración con las familias para hacer frente a las posibles limitaciones que se puedan plantear, por ser el principal agente dinamizador de su participación en los centros. Se entiende que ello facilitaría una mejor consecución de los objetivos educativos que se promueven hacia los niños desde estos dos microsistemas y contextos de socialización (Bronfenbrenner, 1987). Esto, no obstante, podría implicar la necesidad de incorporar reformas políticas e institucionales difíciles de conseguir.

Como líneas complementarias de análisis a los presentados en este estudio, que informan sobre las limitaciones del trabajo actual, se pueden llevar a cabo investigaciones con metodología mixta, combinando datos cuantitativos y cualitativos, y con muestras tanto de docentes como de familias, que enriquecerían las conclusiones obtenidas tras comparar ambos colectivos; tal como muestra el

estudio de Madrid *et al.* (2019). Resulta necesario también superar la limitación del tamaño de la muestra de este trabajo y de su representatividad, para propiciar una mayor generalización de las conclusiones obtenidas. Superar estas y

otras limitaciones facilitaría obtener una visión más completa de la participación familiar y de sus dificultades, para realizar nuevas sugerencias encaminadas a promover acciones en los centros y políticas educativas al respecto.

Notas

- ¹ Los términos genéricos hijo(s), niño(s), alumno(s), padre(s) y profesor(a) hacen referencia tanto al género masculino como al femenino.

Referencias

- Adams, K. S., & Christenson, S. L. (2000). Trust and the family-school relationship examination of parent-teacher differences in elementary and secondary grades. *Journal of School Psychology, 38*(5), 477-497. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(00\)00048-0](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(00)00048-0)
- Alamolhoda, J. (2020). Areas for Reforming and Complementing the Family and School Interaction. *The Open Family Studies Journal, 12*, 1-9.
- Albaladejo, N. (2011). *Evaluación de la violencia escolar en educación infantil y primaria*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Álvarez Blanco, L., & Martínez-González, R. A. (2017). Review of the Partnership between School and Family: A Shared Responsibility. In J. A. González-Pienda, A. Bernardo, J. C. Nuñez y C. Rodríguez (Eds.), *Factors affecting academic performance* (pp. 121-140). New York: Nova Science Publishers.
- Andrés, S. & Giró, J. (2016). El papel y la representación del profesorado en la participación de las familias en la escuela. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19*(1), 61-71.
- Batle, M., Hernández, M., & Mir, M. (2009). Contextos de colaboración familia-escuela durante la primera infancia. *Revista Electrónica de Investigación e Innovación Educativa y Socioeducativa, 1*(1), 45-68.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Calvo, Á. R. (2003). *Problemas de convivencia en los centros educativos. Análisis e intervención*. Madrid: EOS.
- Castro, A., & García-Ruiz, R. (2013). La visión del profesorado de infantil y primaria de Cantabria sobre la participación y las relaciones interpersonales entre los miembros de la comunidad escolar. *Aula Abierta, 41*(1), 73-84.
- Ceballos Vacas, E., Rodríguez Ruiz, B., & Martínez-González, R. A. (2019). Análisis de las Asociaciones de Madres y Padres de Alumnado (AMPA) como Herramienta para la Participación en los Centros Escolares. En, J. Murillo y C. Martínez-Garrido, (Coord.). *Investigación comprometida para la transformación social. Volumen V. Experiencias innovadoras y desarrollo socio-educativo*. Madrid: Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AI-DIPE).
- Christenson, S., Rounds, T., & Franklin, M. J. (1992). Home-school collaboration: Effects, issues and opportunities: Enhancing children's academic and social competenc. In Christenson, S. L., y Conoley, J. C. (eds.), *Home-school collaboration: Enhancing children's academic and social competence* (pp. 19-51). Silver Spring, MD: National Association of School Psychologists. DOI: <https://doi.org/10.1037/e314942004-001>
- Cohen, J. (1969). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Nueva York: Academic Press.
- Consejo Escolar del Estado (2015). *Las relaciones entre familia y escuela. Experiencias y buenas prácticas. XXIII Encuentro de consejos escolares autonómicos y del estado*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Domínguez, S. (2010). La educación, cosa de dos: La escuela y la familia. *Revista Digital para profesionales de la enseñanza, 8*, 1-15.
- Egger, J., Lehmann, J., & Straumann, M. (2015). Collaboration with parents isn't a burden. It's just a natural part of my work. Parental Involvement in Switzerland-An Analysis of Attitudes and Practices of Swiss Primary School Teachers. *International Journal about Parents in Education, 9*(1), 119-130.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- Epstein, J. L. (2005). Attainable goals? The spirit and letter of the No Child Left Behind Act on parental involvement. *Sociology of Education, 78*, 179-182.
- Epstein, J. L., & Sheldon, S. B. (2002). Present and accounted for: Improving student attendance through family and community involvement. *The Journal of Educational Research, 95*(5), 308-318.

- Epstein, J. L., Jung, S. B., y Sheldon, S. B. (2019). Toward equity in school, family and community partnerships: The role of networks and the process of scale up. In S. B. Sheldon, & T. A. Turner-Vorbeck (Eds.), *The Wiley handbook of family, school, and community relationships in education* (pp. 555-574). Hoboken, NJ: Wiley.
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Sheldon, S. B., Simon, B. S., Salinas, K. C., Rodriguez Jansorn, N., Van Voorhis, F. L., Martin, C. L., Thomas, B. G., Greenfeld, M. D., Hutchins, D. J., & Williams, K. J. (2018). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Fernández-Freire, L., Rodríguez-Ruiz, B., & Martínez-González, R. A. (2019). Padres y madres ante las tareas escolares: La visión del profesorado. *Aula abierta*, 48(1), 77-84. DOI: <https://doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.77-84>
- Flecha, R., Padrós, M., & Puigdemívol, I. (2003). Comunidades de Aprendizaje: transformar la Organización Escolar al servicio de la Comunidad. *Organización y gestión educativa*, 5, 4-8.
- Förster, M. C., & Rojas-Barahona, C. (2014). Disadvantaged preschool children from rural areas: the importance of home practices and nursery attendance in the development of early literacy skills. *Cultura y Educación*, 26(3), 476-504. DOI: <https://doi.org/10.1080/11356405.2014.973668>
- Frías, M.D, Llobell, J., & García Pérez, J.F. (2000). Tamaño del efecto del tratamiento y significación estadística. *Psicothema*, 12(2), 236-240.
- Garbacz, S. A., Herman, K. C., Thompson, A. M., & Reinke, W. M. (2017). Family engagement in education and intervention: Implementation and evaluation to maximize family, school, and student outcomes. *Journal of school psychology*, 62, 1-10. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.04.002>
- García-Bacete, F. J. (2006). Cómo son y cómo podrían ser las relaciones entre escuelas y familias en opinión del profesorado. *Cultura y Educación*, 18(3-4), 247-265. DOI: <https://doi.org/10.1174/113564006779173000>
- Garreta, J. (2008). *La participación de las familias en la Escuela Pública. Las Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos*. Madrid: CEAPA.
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0* (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Gutiérrez, E. J. (2010). La globalización neoliberal y sus repercusiones en educación. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13(2), 23-38.
- Hernández-Prados, M.A., García-Sanz, M. P., Galián-Nicolás, B., & Belmonte-Almagro, M.L (2019). Implicación de familias y docentes en la formación familiar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 61-75.
- Hiatt-Michael, D. (2006). Reflections and Directions on Research Related to Family-Community Involvement in Schooling. *The School Community Journal*, 16(1), 7-30.
- Hornby, G. y Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: an explanatory model. *Educational Review*, 63(1), 37-52.
- Lasater, K. (2019). Developing Authentic Family-School Partnerships in a Rural High School: Results of a Longitudinal Action Research Study. *School Community Journal*, 29(2), 157-182.
- Leo, A., Wilcox, K. C., & Lawson, H. A. (2019). Culturally Responsive and Asset-Based Strategies for Family Engagement in Odds-Beating Secondary Schools. *School Community Journal*, 29(2), 255-280.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación. Publicada en el Boletín Oficial del Estado No. 187, del 6 de agosto de 1970. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. Publicada en el Boletín Oficial del Estado No. 295, del 10 de diciembre de 2013. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Llevot, N., y Garreta, J. (2008). *Escuela rural y sociedad*. Lleida: Universidad de Lleida.
- López, R., y Paniagua, F. J. (2012). Comunidad, participación y centro escolar. Ámbitos, elementos, agencias y redes. *Revista de Educación Social*, 16, 82-83.
- Madrid, R., Saracostti, M., Reininger, T., y Hernández, M.T. (2019). Responsabilización, obediencia y resistencia: perspectivas de docentes y padres sobre la colaboración familia-escuela. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 1-13. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.22.3.389801>
- Maganto, J.M., Bartau, I., y Etxeberria, J. (2004). La corresponsabilidad familiar (COFAMI): cómo fomentar la cooperación y la responsabilidad de los hijos. *Infancia y Aprendizaje*, 27, 417-423. DOI: <https://doi.org/10.1174/O210370042396940>
- Martín, E., Pérez, E., y Álvarez, N. (2007). *La opinión del profesorado sobre la calidad de la educación*. Madrid: FUHEM.
- Martínez-González, R. A. (1994). *Diagnóstico de necesidades en la cooperación entre Familia y Centro Escolar. Informe de Investigación*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Martínez-González, R. A., Álvarez, L., & Pérez, M. H. (2014). La percepción de padres y madres en el ejercicio del rol parental. *Journal of Developmental and Educational Psychology*, 6, 47-55. DOI: <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v6.716>
- Martínez-González, R. A., Pérez-Herrero, M^a H., & Rodríguez-Ruiz, B. (2005). *Family- school-community partnership merging into social development*. Oviedo: SM Editorial Group.

- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014). *Informe sobre el estado del sistema educativo. Curso 2012-2013*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Morán, M. C., & Cruz, L. (2011). Vida cotidiana, tiempos escolares y derechos de la infancia. *Revista de Intervención Socioeducativa*, 47, 84-94.
- Oliva, A., & Palacios, J. (2000). *La familia y escuela: padres y profesores en familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza.
- Pacheco, R., Rodríguez Díaz, M. R., & García, R. (2013). Impacto de las brechas de género y generacional en la construcción de actitudes en padres y madres frente a las innovaciones coeducativas. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(1), 182-200.
- Palomares, A. (2015). Análisis de modelos de comunicación, profesorado-familia, para gestionar conflictos: estudio de la comunidad educativa de Albacete. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 25, 277-298. DOI: https://doi.org/10.7179/psri_2015.25.12
- Parra, J., García-Sanz, M. P., Gomariz, M. A., & Hernández-Prados, M. A. (2014). Perfiles de participación de las familias españolas en los centros educativos. En Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (eds.). *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 127-148). Madrid: Secretaría General Técnica.
- Perälä-Littunen, S. & Leena Böök, S. (2019). Finnish teacher-students' views on home-school cooperation. *International Journal about Parents in Education*, 11(1), 37-45.
- Redding, S. (2006). Qué piensan padres y profesores de la escuela y unos de otros. *Cultura y Educación*, 18 (3-4), 267-281. DOI: <https://doi.org/10.1174/113564006779173028>
- Risko, V. & Walker-Dalhouse, D. (2009). Parents and teachers: Talking with or past one another. *The Reading Teacher*, 62(5), 442-444. DOI: <https://doi.org/10.1598/rt.62.5.7>
- Rodríguez-Ruiz, B. (2012). *Resolución de conflictos y desarrollo positivo en la adolescencia: Efecto de la coherencia familia-escuela*. Santa Cruz de Tenerife: Universidad de La Laguna.
- Rodríguez-Ruiz, B., Martínez-González, R.A., & Rodrigo, M. J. (2016). Dificultades de las familias para participar en los centros escolares. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 79-98. DOI: <https://doi.org/10.4067/s0718-73782016000100005>
- Rodríguez-Ruiz, B., Álvarez-Blanco, L., Martínez-González, R. A. & Epstein, J. (2019). Presentación del número Relación entre Centros Educativos, Familias y Entidades Comunitarias. *Aula abierta*, 48(1), 7-10.
- Sociedad Asturiana de Estudios Económicos e Industriales (2017). *Número de centros que imparten Educación Infantil y Educación Primaria según titularidad y concejo*. Consejería de Educación y Ciencia. Recuperado de <http://www.sadei.es>
- Timberly L. B., Wise, J., Kelley, G., & Skiba, R. J. (2016). Identifying Barriers: Creating Solutions to Improve Family Engagement. *School Community Journal*, 26 (2), 161-184.
- Valdés, A., Martín, M., & Sánchez, P. A. (2009). Participación de los padres de alumnos de educación primaria en las actividades académicas de sus hijos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11. Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol11no1/contenido-valdes.html>
- Vallespir-Soler, J., & Morey-López, M. (2019). La formación del profesorado de educación primaria respecto a la participación de las familias. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 22(3), 77-92. <https://doi.org/10.6018/reifop.389251>
- Vallespir-Soler, J., Rincón, J.C., & Morey-López, M. (2016). La participación de las familias en el Consejo Escolar y la formación del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 31-45. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.1.245751>
- Yamauchi, L. A., Ponte, E., Ratliffe, K. T. & Traynor, K. (2017). Theoretical and Conceptual Frameworks Used in Research on Family-School Partnerships. *School community*, 27(2), 9-34.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Fernández-Freire, L., Martínez-González, R., & Rodríguez-Ruiz, B. (2020). Estudio exploratorio sobre la percepción del profesorado acerca de la participación de las madres en los centros escolares de Educación Infantil y Primaria. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 36, 111-123. DOI: 10.7179/PSRI_2020.36.07

DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

LARA FERNÁNDEZ-FREIRE ÁLVAREZ. Lugar Castiello-Lugo de Llanera, 151. CP:33690 Lugo de Llanera (Asturias). Email: lara.fdezfreire.alvarez@gmail.com

RAQUEL-AMAYA MARTÍNEZ-GONZÁLEZ. Universidad de Oviedo. Facultad de Formación del Profesorado y Educación. Área de Métodos y Diagnóstico en Educación. Despacho 318. C/ Aniceto Sela s/n. 33005 OVIEDO (ESPAÑA). Email: ramaya@gmail.com

BEATRIZ RODRÍGUEZ-RUIZ. Universidad de Oviedo. Facultad de Formación del Profesorado y Educación. Área de Métodos y Diagnóstico en Educación. Despacho 318. C/ Aniceto Sela s/n. 33005 OVIEDO (ESPAÑA). Email: rodriguezbeatriz@uniovi.es

PERFIL ACADÉMICO

LARA FERNÁNDEZ-FREIRE ÁLVAREZ. Maestra de Educación Infantil en el Colegio Público de Lugo de Llanera (Asturias) como funcionaria del Estado. Habiendo cursado la Diplomatura en Magisterio en la especialidad de Educación Infantil, recibió el Premio Fin de Carrera. Tras lo cual, continua con su formación cursando la Licenciatura en Pedagogía y el Grado de Magisterio en la especialidad de Educación Infantil. Completa esta formación con el Máster Universitario en Intervención e Investigación socioeducativa de la Universidad de Oviedo, concediéndole la Beca de retención para jóvenes talentos de la Universidad de Oviedo. Tras lo cual cursa sus estudios de Doctoranda, en el programa Educación y Psicología de la Universidad de Oviedo, que finaliza en el curso académico 2019-2020.

RAQUEL-AMAYA MARTÍNEZ-GONZÁLEZ. Catedrática de Universidad en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo (España). Coordina el Grupo de Investigación "Intervención Educativa en el ámbito Familiar, Escolar y Social (IEFES)" de la Universidad de Oviedo, y desarrolla estudios y programas con Familias y Profesionales del sector Educativo, Servicios Sociales, de la Salud y otros sectores afines. Es Convenor de la European Educational Research Association (EERA) en el Network on Communities, Families, and Schooling in Educational Research (<http://www.eera-ecer.de/networks/network14/convenors/>).

BEATRIZ RODRÍGUEZ-RUIZ. Profesora Ayudante Doctora en el Departamento de Ciencias de la Educación (Universidad de Oviedo) es miembro del Grupo IEFES desarrollando investigaciones relacionadas con el ámbito familiar y la relación centros escolares-familias, además de estar implicada en procesos de formación de profesionales del ámbito de educación, servicios sociales, sanidad y justicia, así como en la implementación de programas socioemocionales y educativos con familias y profesionales. Es Convenor de la European Educational Research Association (EERA) en el Network on Communities, Families, and Schooling in Educational Research y de ERNAPE.

EXPLORATORY STUDY ON TEACHERS' PERCEPTION ABOUT MOTHERS' INVOLVEMENT IN NURSERY AND PRIMARY SCHOOLS

ESTUDIO EXPLORATORIO SOBRE LA PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO
ACERCA DE LA PARTICIPACIÓN DE LAS MADRES EN LOS CENTROS
ESCOLARES DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA

ESTUDO EXPLORATÓRIO SOBRE A PERCEPÇÃO DE PROFESSORES SOBRE
A PARTICIPAÇÃO DE MÃES EM CRECHES E ESCOLAS PRIMÁRIAS

Lara FERNÁNDEZ-FREIRE ÁLVAREZ, Raquel-Amaya MARTÍNEZ-GONZÁLEZ
& Beatriz RODRÍGUEZ-RUIZ
Universidad de Oviedo

Received date: 02.XII.2019

Reviewed date: 30.I.2020

Accepted date: 26.IV.2020

KEY WORDS:

Teachers
Mothers
Involvement in
schools
Difficulties
Pre-school
Primary Schools
Rural and Urban
settings

ABSTRACT: Research shows that families' involvement in schools promotes children's educational quality; it is also a parents' right according to the Spanish educational legislation. Therefore, it should be promoted from the schools and the teachers. The objective of this research is to analyze nursery and primary school teachers' perception of the typology of mothers' involvement activities in schools as well as their difficulties on this regard. In addition, differences between these two educational stages and between urban and rural areas were analysed. This is an exploratory study, given its limited sample size composed of 78 teachers working in nursery and primary schools in urban and rural settings. The *Scale on Relationships between Schools and Families* (Martínez-González, 1994) was used to gather information; it is made up of items with four point Likert scale answers. Descriptive and comparative data analyses were carried out. The results indicate that, according to teachers, mothers participate more in activities organized by the school, than in those organized by the families themselves through the Parents' Association at School. They do it more frequently and in more diverse ways in rural than in urban areas, according to the teachers. In primary schools they participate significantly more in parents-teachers meetings than in nursery. Regarding the difficulties to participate, teachers perceive they are mainly associated with the working hours of the families and those of the schools. No significant differences were found between the two educational stages in this regard; however, differences do exist between urban and rural

CONTACT WITH THE AUTHORS

BEATRIZ RODRÍGUEZ-RUIZ. Universidad de Oviedo. E-mail: rodriguezbeatriz@uniovi.es

	<p>settings, with the former showing greater difficulties. In rural areas there are greater transport limitations to the school. From these results, actions to improve mothers' involvement in schools were suggested.</p>
<p>PALABRAS CLAVE: Profesorado Madres Participación Dificultades Educación Infantil Educación Primaria Ámbito Rural y Urbano</p>	<p>RESUMEN: La participación de las familias en los centros escolares constituye un elemento facilitador de la calidad educativa que reciben los menores; es también un derecho recogido en la legislación educativa española. Por ello, ha de ser promovida desde el contexto escolar, actuando el profesorado como agente clave en su dinamización. El objetivo de esta investigación es conocer la percepción del profesorado de Educación Infantil y de Educación Primaria sobre la tipología de actividades de participación de las madres en los centros escolares, así como sobre sus dificultades. Se analizan, además, diferencias entre las etapas educativas mencionadas y entre zonas urbanas y rurales. Se trata de un estudio exploratorio, dado el limitado tamaño de la muestra, configurada por 78 docentes de estas etapas educativas, que imparten docencia en centros públicos rurales y urbanos. El instrumento de recogida de información es la <i>Escala de Relaciones entre Centros Docentes y Familias</i> (Martínez-González, 1994), compuesta por ítems con respuesta en escala Likert de cuatro alternativas. Los análisis descriptivos y comparativos de grupos efectuados indican que, según el profesorado, las madres participan más en actividades programadas por el centro, que en aquellas organizadas por las propias familias en Asociaciones de Madres y Padres. Lo hacen con más frecuencia y en actividades más diversas en centros rurales que en urbanos. En Educación Primaria, participan significativamente más en reuniones tutoriales que en Educación Infantil. Respecto a las dificultades para participar, el profesorado las percibe asociadas fundamentalmente a los horarios laborales de las familias y de los centros. A este respecto, no se detectan diferencias significativas entre las etapas educativas; pero sí entre centros urbanos y rurales, con mayores dificultades en los primeros. En las zonas rurales existen mayores limitaciones de transporte hasta el centro escolar. De los resultados obtenidos se derivan sugerencias de mejora.</p>
<p>PALAVRAS-CHAVE: Professores Mães Participação Dificuldades Educação Infantil Educação Primária Ambiente Rural e Urbano</p>	<p>RESUMO: A participação das famílias nas escolas é um elemento que facilita a qualidade educacional que as crianças recebem; Eles também fazem parte da legislação educacional espanhola. Para isso, deve ser promovido a partir do contexto escolar, com o professor atuando como um agente-chave em seu dinamismo. O objetivo desta pesquisa é compreender a percepção do professor de educação infantil e ensino fundamental sobre a tipologia de atividades para a participação de crianças nas escolas, bem como suas dificuldades. Além disso, são analisados, diferenciando as etapas educacionais mencionadas e as áreas urbanas e rurais. Trata-se de um estudo exploratório, dado o tamanho limitado do edifício, configurado por 78 professores dessas etapas educacionais, que lecionam em centros públicos rurais e urbanos. A ferramenta para coletar informações sobre a Escala de Relacionamento entre Centros de Ensino e Famílias (Martínez-González, 1994) consiste em itens com uma resposta da escala Likert de quatro alternativas. As análises descritivas e comparativas dos grupos realizados indicam que, segundo a professora, as mulheres participam de atividades planejadas pelo centro, organizadas pelas famílias nas Associações de Mães e Pais. Hacke com mais frequência e diversidade nos centros rurais do que nos urbanos. No ensino fundamental, participo significativamente mais de reuniões de tutoria do que na educação infantil. Quanto às dificuldades de participação, o professor percebe a associação fundamentalmente com o horário de trabalho das famílias e dos centros. Nesse sentido, não há diferenças significativas entre as etapas educacionais; mas entre centros urbanos e rurais, com maiores dificuldades no primeiro. Nas áreas rurais, existem limitações significativas de transporte para a escola. Sugestões para melhoria são derivadas dos resultados obtidos.</p>

1. Introduction

Families' involvement in schools and their collaboration with teachers regarding the education of children is still a topic of discussion at the present time (Vallespir & Morey, 2019). Even when legislation in this area exists in Spain since 1970 (general education and educational reform funding law (14/1970, 4 august), the effective progresses to promote collaboration are actually scarce. The successive educational standards to the latest improvement quality of education organic law (8/2013, 9 December) have continued to insist on this need. Simultaneously, several researches

have been published focusing on the different ways that families have in order to participate in schools (Epstein, 2001; Ministry of Education, Culture and Sport, 2014), the obstacles encountered to do so (Rodríguez-Ruiz, Martínez-González, & Rodrigo, 2016) or the perceptions of the different agents involved on that matter (Andrés & Giró, 2016; Garreta, 2008; Madrid, Saracostti, Reiningger & Hernández, 2019).

The advisability of this involvement is also highlighted in the ecological model of human development by Bronfenbrenner (1987), which considers that microsystems as home and school share the common goal of contributing to the comprehensive

training of children and adolescents in every area of development (Oliva & Palacios, 2000). This collaboration is relevant nowadays, given that the challenges that school must face are diverse and complex, including broader issues than just academic competences; for instance, bullying prevention (Albadalejo, 2011) or the promotion of positive relationships for coexistence (Calvo, 2003). Likewise, family deals with new demands such as work-life balance or single parenthood (Álvarez-Blanco & Martínez-González, 2017). Thus, this analysis leads to the appropriateness of promoting a trusting relationship and mutual recognition between both educational agents (Förster & Rojas-Barahona, 2014; Palomares, 2015), as well as a joint responsibility (partnership) that will benefit children and their learning, motivation and school performance (Epstein *et al.*, 2018; Leo, Wilcox & Lawson, 2019; Rodríguez-Ruiz, Álvarez-Blanco, Martínez-González & Epstein, 2019).

This approach of educational co-responsibility is particularly important regarding nursery schools (Batle, Hernández & Mir, 2009), which require frequent communication between teachers and families; specially mothers, since they are the ones coming to schools regularly (Valdés, Martín & Sánchez, 2009), and also the usual responsible for the education and rearing of children (Pacheco, Rodríguez & García, 2013). In general, relations between mothers and schools in this stage are fluid and continuous. Therefore, early education stands out as the quintessential educational stage to encourage this relationship through involvement and communication (Castro & García-Ruiz, 2013). The ease in relations partially spreads to the early years of primary education (Valdés *et al.*, 2009), but tends to decline, even disappear, in secondary education (Rodríguez-Ruiz *et al.*, 2016).

Expectations are generated regarding how schools and families can mutually support in order to promote learning and personal development of children and adolescents (Alamolhoda, 2020; Redding, 2006). In this respect, Epstein (2001) focused on the need of establishing bidirectional channels for communication, bolstering family processes for rearing children, facilitating joint decision-making and working with organizations in the community. Several studies also show that there are difficulties for that collaboration to be frequent and successful (Timberly, Wise, Kelley & Skiba, 2016; Vallespir-Soler, Rincón & Moray-López, 2016). Even so, schools and teachers are expected to lead the way in order to foster collaboration with families in the educational process and academic learning of their children (Hiatt-Michael, 2006; Garbacz, Herman, Thompson & Reinke, 2017; Martínez-González, Álvarez

& Pérez, 2014). Among their efforts, we highlight the initiatives to facilitate families' involvement in schools.

1.1. Involvement of families in schools

According to diverse studies conducted (Batle *et al.*, 2009; Castro & García-Ruiz, 2013; Ministry of Education, Culture and Sport, 2014), families' involvement in nursery and primary schools – especially mothers –, is positive from the perspective of teachers, although the frequency could be improved (Madrid *et al.*, 2019). These results lead to the idea of considering teachers as motivators for this participation (Andrés & Giró, 2016; Epstein, 2005; Hiatt-Michael, 2006; Vallespir & Morey, 2019) displaying a proactive attitude through different initiatives and activities (López & Paniagua, 2012). Hence, it is worth analyzing the perception of the teaching staff regarding this matter.

Some studies state that teachers noted higher participation from families in activities promoted by Mothers and Fathers' Association compared to other events organized by the school, pointing out these collaborations as key elements in the invigoration of the relationship between school and families (Ceballos-Vacas, Rodríguez-Ruiz & Martínez-González, 2019; Epstein, Jung & Sheldon, 2019). Other findings obtained by García-Bacete (2006) show little participation of families in schools: although in this study 96% of mothers of children in primary schools believe their collaboration with the educational centers is very significant, only 5,5% actually participate in activities, from the perspective of teachers. In a nationwide study by Ministry of Education, Culture and Sport (2014), the analysis of the aspects related to low family involvement exposes that around one third of the surveyed families presents a lack of interest in an actual participation, in line with the outcomes of the research conducted at international level by Perälä-Littunen & Leena-Böök (2019); also that one fifth points out a weak dissemination of information as the main cause. Another possible reason is the scarce culture of participation in schools and the different perspectives on the role that schools and families should play (Hornby & Lafaele, 2011; Leo *et al.*, 2019; Martínez-González, Pérez-Herrero & Rodríguez-Ruiz, 2005).

Regardless the perspective, investigations suggest that participation has a positive impact on students regarding academic performance, school adjustment and attitudes towards learning and behavior (Eptstein, 2001; Eptstein *et al.*, 2018; Castro & García-Ruiz, 2013). Besides, positive effects also extend to families, enhancing expectations of children and attitudes towards

schools and teachers, actively engaging in the monitoring of school tasks and, in consequence, positively influencing academic development of children (Risko & Walker-Dalhouse, 2009). All this clearly demonstrates the relevance of the topic addressed in the present study.

1.2. Obstacles for families' involvement

Partnership between families and schools is not easy to achieve, given contextual and organizational differences, the various approaches that both agents may have on education and involvement or even other reasons (Leo *et al.*, 2019; Timberly *et al.*, 2016). Among the factors preventing families from participation in schools, Christenson, Rounds & Franklin (1992) also highlight the typology of family, the characteristics of the educational center and its context and school stage of children. The school stage is also cited by Parra, García-Sanz, Gomáriz & Hernández-Prados (2014) and by Martínez-González *et al.* (2005), indicating that the lowest the school stage where the kid belongs is, the highest the degree of family involvement. In parallel, factors related to family context such as working hours or child or elderly care (Consejo Escolar, 2015; Rodríguez-Ruiz *et al.*, 2016) are elements limiting participation. Maganto, Bartau & Etxeberria (2004) consider as the main obstacle the difficulties in the balance of family and school hours, especially in cases of families where both parents work outside home. This working situation affects many families and brings to light an inappropriate social organization for reconciling public and private times (Morán & Cruz, 2011); this has an impact, among other aspects, in a poor involvement and participation of families in schools.

Domínguez (2010) & Rodríguez-Ruiz (2012) argue that the geographical context and the size of the population where the school is can difficult the relation with the families, statement that is also pointed out in other case studies such as the research conducted by Leo *et al.*, (2019). In this respect, Flecha, Padrós y Puigdemívol (2003) indicate that in smaller communities as rural settings, the relationship is more frequent and every agent is willing to collaborate, idea shared by Epstein & Sheldon (2002). This aspect is a boost in itself for rural settings according to Llevot & Garreta (2008, p. 94), who describe it as “a dynamic relationship between school and town”, enabling frequency and intensity of relationships. Noting other investigation undertaken on teachers' approach, Castro & García-Ruiz (2013) state that family members themselves hinder participation displaying attitudes or behaviors that sometimes surpass the limits stipulated by current legislation.

Martín, Pérez & Álvarez (2007) show that families relinquish their educational responsibilities on the school institution, hampering their relationship and assuming, according to Egger, Lehmann & Straumann (2015), a role closer to customer instead of contributor. On the other hand, Río (2010) underlines the weariness of teachers due to a low response from families to quarterly meetings, callings, notifications or dates, which is finally associated with a lack of interest (Madrid *et al.*, 2019), although we also should consider that external factors can limit the involvement of both parents as well (Fernández-Freire, Rodríguez-Ruiz & Martínez-González, 2019).

It follows that in the relationship between schools and families both parts are likely to find obstacles and feel fear and uncertainty that, at times, can impede collaboration. Nonetheless, we might expect the development of initiatives organized by schools and teachers in order to promote collaboration (Andrés & Giró, 2016; Fernández-Freire *et al.*, 2019; Hornby & Lafaele, 2011; Rodríguez-Ruiz *et al.*, 2019). This requires, among other aspects, availability of information, proper attitudes and useful tools (Vallespir & Morey, 2019), as well as knowing the approach of teachers regarding this matter.

With the aim of deepening in the latter aspect, this study discusses an exploratory analysis on teachers' perception about the typology of activities that engage mothers of students in Nursery and Primary Education in public schools in Asturias. We also analyze all the impediments identified. More specifically, these questions are addressed comparing both educational stages abovementioned and their rural or urban settings, seeking to identify needs enabling schools to organize actions promoting family involvement. We focus on mothers, given that they are usually the ones involved with the rearing and education of children in these stages.

2. Method

2.1. Participants

The present study surveyed 78 teachers from 30 different public educational centers located in urban and rural settings in the principality of Asturias, 67% belonging to nursery education and 33% to primary education. We used a purposive non-probabilistic sample; a representative population random sampling was not possible to perform. Even when the number of participants is limited, we consider that the outcome obtained can shed light on the expected trend regarding the topic analyzed from an exploratory perspective.

We chose to select public educational centers given that they gather a higher variability of family situations and options for family involvement compared to charter or private schools; also, public schools are the most widespread typology of school in rural areas in Asturias (Sociedad Asturiana de Estudios Económicos e Industriales, 2017). The geographical distribution of centers locates 61.5% of the sample in urban areas (13 schools) and 38.5% in rural areas (17 schools); these figures are proportional to population distribution of public educational centers in Asturias. Regarding gender, the sample significantly displays more female teachers (81%) than male teachers (19%), reflecting the national trend that points out a larger presence of women in this career regarding nursery and primary education stages (Sánchez, 2011). Considering the stages, primary education represents 67% of the sample, while nursery education represents 33%. Virtually half of participants have little or some teaching experience; 28% claim to have “between 1 and 5 years”, 19% “between 6 and 10 years”, and 8% “between 11 and 15 years” of experience, comparing to only 26% claiming to have significant experience, “over 25 years”.

2.2. Instrument and procedure

Data collection was conducted following *family-school relationship trust scale, del partnership for school success program (USA)* (Adams & Christenson, 2000), adapted to Spanish by Martínez-González (1996) and configured for teachers. This instrument includes items which enable the analysis of teachers' perception on families' involvement in educational centers, considering, among other variables: 1) typology of participation activities and 2) difficulties to engage in participation. The first variable explores diverse activities developed in educational centers presenting participation of families, and consists of 5 items related to: 1) general meeting for parents convened by the school, 2) individual mentoring meeting, 3) meeting convened by mothers and fathers' association (AMPA), 4) learning activities for families as lectures, conferences, workshops, etc. And 5) recreational, cultural or sport activities. The second variable tackles the aspects which limit families' involvement, including 8 items: 1) work schedule, 2) school hours, 3) children or elderly care, 4) school transport, 5) lack of interest in participation, 6) absence of specific invitation to the events, 7) negative attitude towards the school and 8) negative experiences in the current school or other centers. The answers follow the four point Likert scale: 1- *never*, 2- *sometimes*, 3- *most of the times* and 4- *always*. In order to implement the

instrument, 35 public educational centers in Asturias, both in rural and urban settings, were contacted with the aim of requesting authorization to the management team to apply the surveys. We achieved a positive answer from 85% of the educational centers contacted (30 schools). Subsequently, via e-mail or phone, the teacher staff was asked to fill the questionnaire, which was adapted to online application (*google-doc*) in order to facilitate its access from any location, particularly from remote rural areas, away from major population centers. The degree of confidence, obtained by Cronbach's alpha, reaches 94%, figure considered excellent according to George & Mallery (2003).

2.3. Data analysis

Statistical analyses used descriptive and comparative techniques regarding two independent groups using student's t test, considering the reduced size of the sample and the exploratory nature of the study, the educational stage (nursery and primary education) and the geographical location of the school (urban or rural area). A previous analysis was performed investigating whether the items respect criteria of adjustment to the normal curve determining asymmetry and kurtosis, considering values [-1; +1] (Frias Navarro, Llobell, & García Pérez, 2000). Every analysis considered the condition of uniformity of the variances (Levene's test). When the difference between groups were significant, we calculated an effect size using partial eta square (r^2) through a univariate general linear model; the outcome on the effect size has been interpreted according to the following criteria (Cohen, 1969): negligible if $r^2 < .01$, low if $.01 < r^2 < .09$, medium if $.09 < r^2 < .25$ and high if $r^2 > .25$. When we found items that did not meet criteria of adjustment to the normal curve, the Mann-Whitney u test was used to compare both groups, given that it is very useful while considering limited samples and exploratory studies. The results were processed using spss.22 statistics.

3. Results

The presentation of the results is divided in two sections, considering each one of the analysis variables specified.

3.1. Teachers' perception on the typology of participatory activities according to educational stages and urban or rural settings

The descriptive exploratory analyses, performed via calculation of frequencies and percentage and measures of central tendency and variability,

show that generally, considering the reduced size of the sample, the teachers that participated in this study consider that mothers participate most of the times or always in: 1) general meetings for parents convened by the school (80%, N = 52; M = 3.12, DT = .61); 2) at least one individual mentoring meeting destined to deal with aspects on their kids (80.3%, N = 53; M = 3.2, DT = .74); and 3) recreational, cultural or sport activities (74.3%, N = 52; M = 3.01, DT = .77). However, other participation modalities present scant presence of mothers, such as meetings convened by Mothers and Fathers' Association (AMPA), (79.6% of cases the answer was never or sometimes; N = 43; M = 2.20, DT=0.78), and learning

activities for families as lectures, conferences, workshops (77.6% of cases the answer was never or sometimes; N = 45; M = 2.09, DT = 0.81).

Regarding the differences of mothers' involvement according to the educational stage that their children are (table 1), the outcome only showed a significant contrast in modality "at least one individual mentoring meeting destined to deal with aspects on their kids"; in this respect, the teachers working on Primary Education perceive a higher frequency of mothers going to schools because of this reason when compared to Nursery Education teachers, considering high this way the size of the effect ($t_{(53)} = -2.642$; $p = .013$; $R^2 = .330$).

Table 1. Average and standard deviations and differences found according to teachers' perception on mothers' involvement in educational centers regarding educational stages and geographical contexts

According educational stages		N	Media (DT)	t (I-P)	p	R ²
Attending school at least at one individual mentoring meeting with the tutor destined to deal with aspects on their kids	I	21	3.29	-2.642	.013	.330
	P	41	3.60			
According to geographical context of the school		N	Media (DT)	t (U-R)	p	R ²
Attending school to a meeting convened by Mothers and Fathers' Association	U	35	2.06	-2.709	.009	.337
	R	26	2.69			
Attending school to a lecture, conference or workshop destined to parents	U	37	1.95	-2.652	.010	.324
	R	29	2.41			
Attending school to special events as parties, cultural or sport activities, etc.	U	43	2.91	-2.443	.017	.282
	R	31	3.42			
P-Primary Education, I-Nursery School U-Urban contexto, R-Rural context						

Regarding the differences related to the geographical context of the school, the results identified significant differences noting a higher involvement of mothers in rural schools compared to urban settings in the following items: 1) attending a meeting convened by Mothers and Fathers' Association (AMPA) presents a high size of the effect ($t_{(52)} = -2.709$; $p = .009$; $R^2 = .337$); 2) attending learning activities for families as lectures, conferences, workshops also presents a high size of the effect ($t_{(56)} = -2.652$; $p = .010$; $R^2 = .324$) and 3) recreational, cultural or sport activities and workshops also presents a high size of the effect ($t_{(68)} = -2.443$; $p = .017$; $R^2 = .282$).

3.2. Teachers' perception on the difficulties for participation according to educational stages and rural or urban settings

Regarding the difficulties for participation, the exploratory analysis indicates that in general teachers consider that mothers do not present significant problems to engage with the school. The values of arithmetic averages are located in the options *never* or *sometimes* in difficulties associated to "feeling uncomfortable at school" (98.7%, N = 74; M = 1.23, DT=0.45), "school transport" (97.3%, N = 73; M = 1.27, DT = 0.50), "having negative experiences at school" (100%, N = 79; M = 1.32, DT =

0.46), “absence of specific invitation to the events at school” (93.5%, $N = 72$; $M = 1.31$, $DT = 0.67$), “lack of interest in participation” (90.4%, $N = 66$; $M = 1.73$, $DT = 0.71$), “child or elderly care” (81.6%, $N = 62$; $M = 1.93$, $DT = 0.66$), and “school hours” (71.6%, $N = 53$; $M = 2.05$, $DT = 0.92$).

Nonetheless, other aspects analyzed such as mothers’ working hours handicap family engagement, according to teachers’ perception (between *most of the times* and *always*: 66.2%, $N = 49$; $M = 2.87$, $DT = 0.76$).

On the other hand, it is also worth mentioning that a relevant percentage of teachers highlight difficulties owing to school hours (28.4%, $N = 21$) and child or elderly care (18.4%, $N = 14$).

The result of the comparison of groups (table 2) indicate that the educational stage in which the teachers work does not suggest major differences

in their perception of the difficulties found by mothers when engaging with schools; that is to say, influencing factors are similar in both educational stages (Nursery and Primary Education).

Concerning the differences caused by geographical context of the school, the results showed higher differences in urban areas rather than in rural settings according to the difficulties associated to working hours ($t_{(72)} = 4.021$; $p = .000$; $R^2 = .428$), and school hours ($t_{(72)} = 2.282$; $p = .025$; $R^2 = .253$); both presenting a high size of the effect. On the other hand, the Mann-Whitney U test also identifies significant differences in the difficulties related to school transport ($z = -2.866$; $p = .004$); in this case, higher in rural settings than in urban areas. However, we should bear in mind that 97.3% of teachers do not perceive this as a difficulty (choosing answers *never* or *hardly ever*).

Table 2. Average and standard deviations and differences found according to teachers’ perception on the difficulties that mothers find to engage with schools regarding geographical contexts

		N	Media (DT)	t (I-P)	p	R ²
The difficulties found are due to working hours	U	45	3.04	4.021	.000	.428
	R	29	2.38			
The difficulties found are due to school hours	U	44	2.25	2.282	.025	.253
	R	30	1.77			
				Z (U Mann_Whitney)		
The difficulties found are due to transport to school	U	45	1.18	-2.866	.004	
	R	30	1.40			

U-Urban context, R-Rural context.

4. Discussion

National and international diverse researches state that collaboration between families and educational centers contributes to enhance academic progress of the students, dynamics of coexistence at schools and educational quality (Epstein, Jung & Sheldon, 2019; Epstein & Sheldon, 2002; Hiatt-Michael, 2006; Ministry of Education, Culture and Sport, 2014; Rodríguez-Ruiz et al., 2019). The present exploratory study has been conducted with the aim of increasing knowledge on possible factors affecting this collaboration and families’ involvement in schools. Using the data collected from a reduced size of teachers from Nursery and Primary Education working in public schools in Asturias, we intended to identify the trend

perceived by teachers regarding the typology of activities that achieve mothers’ involvement and the possible difficulties that arise; we also analyze differences according to the educational stage of children and the geographical setting where schools are located.

The outcome obtained indicate that the sample of teachers in this study considers that mothers participate *most of the times* or *always* in the school, attending general organizational meetings convened by the school and individual mentoring meetings, where personal and academic aspects of children are discussed. Likewise, teachers note a frequent participation in cultural events organized by the school such as celebrations, sport competitions or other similar activities. The other types of activities, the activities

promoted by Mothers and Fathers' Association or the information and learning activities for families as lectures, conferences and workshops destined to parents, present a low participation according to teachers. It follows that initiatives fostered by schools and teachers have a larger convening power than other activities convened by parents themselves. The results, however, are not always shared by other researches, for instance the study performed by Gutiérrez (2010), where teachers noted that Mothers and Fathers' Association was essential to promote families' involvement. This is because mothers place a high value in the school institution and the academic and cultural aspects which directly affect their children than in other general or collective topics destined to parents, not to children, such as workshops, talks, etc. (García-Bacete, 2006; Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2014). Thus, it seems that the invigoration of the relationships between schools and families can be more effective when the activities proposed relate to aspects which directly concern children. On the other hand, teachers underlined in this study some difficulties hindering mothers' participation opportunities in schools, mainly associated with reconciling work and family life and child or elderly care, aspect that was also highlighted by Consejo Escolar del Estado (2015). Working hours of teachers and mothers that work outside home are typically the same, making it harder to find spaces for collaboration and cooperation (Fernández-Freire *et al.*, 2019; Maganto *et al.*, 2004). Similar results were exposed by Domínguez (2010), who also indicates as a difficulty noted by teachers the rearing of children, task that is usually assumed by mothers, as well as elderly care. In this line, Perälä-Littunen & Leena Böök (2019), suggest that personal life and families' interest affect their involvement in schools. This way, the possibilities for reconciling family, work, school and personal life determine mothers' involvement in educational schools, reducing their possibilities to act jointly with teachers. These difficulties bring to light the need to promote social, educational and work policies that ease reconciliation. Besides, the research also identifies elements that help overcome the difficulties for collaboration, such as the establishment of diverse channels for communication (Andrés & Giró, 2016; Hiatt-Michael, 2006), the training of teachers and families in strategies for mutual support (Hernández-Prados, García-Sanz, Galián-Nicolás & Belmonte-Almagro, 2019; Vallespir & Morey, 2019; Yamauchi, Ponte, Ratcliffe & Traynor, 2017), the use information and communication technologies (Leo *et al.*, 2019; Epstein, 2005), or the adjustment of schools, in some circumstances, to the hours

when families can participate. In all of them, teachers and their perspective on collaboration with families is a key element. In this respect, their attitude adopted in order to facilitate relationships of mutual confidence is indispensable to achieve an effective involvement (Lasater, 2019).

Considering Nursery and Primary Education stages, the exploratory results obtained in this study do not recognize a trend where teachers perceive differences in the limitations that mother can have to participate in the school; this way, in this research the change from Nursery Education stage to Primary Education stage is not a distinctive feature. Nevertheless, this trend tends to be different in Secondary School, given that researches identify a gradual decrease in families' involvement and participation (Batle *et al.*, 2009; Leo *et al.*, 2019; Rodríguez-Ruiz *et al.*, 2016).

Considering that this investigation is an exploratory study, we also observed a tendency stating that the geographical area of the school affects the perception of teachers regarding the analyzed aspects; this way, rural schools tend to present a higher participation of mothers, compared to urban schools (Martínez-González *et al.*, 2014; Rodríguez-Ruiz, 2012). In this sense, the generally strong relationships established among people in rural areas are a invigorating element for participation in schools (Llevot & Garreta, 2008), given that it seems that there is a higher engagement among teachers, family and students (Epstein & Sheldon, 2002) which increases the participation of every agent in joint activities (Flecha *et al.*, 2003). However, despite the positive attitude towards participation found in rural areas, they present a determinant factor, that teachers perceive as higher than in urban areas, which is associated to the difficulties found in transportation from some areas to the school. This is due to dispersed population in Asturias which sometimes leads to a certain degree of isolation (Förster *et al.*, 2014).

To conclude, it can be said that the results of this study –considering the limitations associated to the size of the sample– point to the need of proposing measures that lead families and educational centers to the reconciliation of both schedules. Likewise, it is convenient to train teachers in strategies on collaboration with families in order to face the possible limitations that can arise, given that it is the main dynamizing agent of participation in centers. It is understood that it would facilitate the achievement of the educational targets promoted towards children from these two microsystems and socializing contexts (Bronfenbrenner, 1987). This, however, could imply the need of incorporating political and institutional reforms, which are usually difficult to obtain.

As complementary lines of analysis, which inform about the limitations of the present work, some other researches can be conducted using mixed methodology, combining quantitative and qualitative data, and making available samples of teachers and families as well, which would surely enrich the conclusions obtained after comparison between both groups, as the study shows Madrid *et al.* (2019). It is also necessary to overcome the

limitation of the size of the sample in this study and its representativeness in order to foster a major generalization of conclusions obtained. Overcoming this and other limitations would ease the achievement of a wider and more complete vision of family involvement and its difficulties, in order to perform new suggestions destined to promote actions in schools and educational policies regarding this matter.

References

- Adams, K. S., & Christenson, S. L. (2000). Trust and the family-school relationship examination of parent-teacher differences in elementary and secondary grades. *Journal of School Psychology, 38*(5), 477-497. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(00\)00048-0](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(00)00048-0)
- Alamolhoda, J. (2020). Areas for Reforming and Complementing the Family and School Interaction. *The Open Family Studies Journal, 12*, 1-9.
- Albaladejo, N. (2011). *Evaluación de la violencia escolar en educación infantil y primaria*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Álvarez Blanco, L., & Martínez-González, R. A. (2017). Review of the Partnership between School and Family: A Shared Responsibility. In J. A. González-Pienda, A. Bernardo, J. C. Nuñez y C. Rodríguez (Eds.), *Factors affecting academic performance* (pp. 121-140). New York: Nova Science Publishers.
- Andrés, S. & Giró, J. (2016). El papel y la representación del profesorado en la participación de las familias en la escuela. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19*(1), 61-71.
- Batle, M., Hernández, M., & Mir, M. (2009). Contextos de colaboración familia-escuela durante la primera infancia. *Revista Electrónica de Investigación e Innovación Educativa y Socioeducativa, 1*(1), 45-68.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Calvo, Á. R. (2003). *Problemas de convivencia en los centros educativos. Análisis e intervención*. Madrid: EOS.
- Castro, A., & García-Ruiz, R. (2013). La visión del profesorado de infantil y primaria de Cantabria sobre la participación y las relaciones interpersonales entre los miembros de la comunidad escolar. *Aula Abierta, 41*(1), 73-84.
- Ceballos Vacas, E., Rodríguez Ruiz, B., & Martínez-González, R. A. (2019). Análisis de las Asociaciones de Madres y Padres de Alumnado (AMPA) como Herramienta para la Participación en los Centros Escolares. En, J. Murillo y C. Martínez-Garrido, (Coord.). *Investigación comprometida para la transformación social. Volumen V. Experiencias innovadoras y desarrollo socio-educativo*. Madrid: Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE).
- Christenson, S., Rounds, T., & Franklin, M. J. (1992). Home-school collaboration: Effects, issues and opportunities: Enhancing children's academic and social competenc. In Christenson, S. L., y Conoley, J. C. (eds.). *Home-school collaboration: Enhancing children's academic and social competence* (pp. 19-51). Silver Spring, MD: National Association of School Psychologists. DOI: <https://doi.org/10.1037/e314942004-001>
- Cohen, J. (1969). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Nueva York: Academic Press.
- Consejo Escolar del Estado (2015). *Las relaciones entre familia y escuela. Experiencias y buenas prácticas. XXIII Encuentro de consejos escolares autonómicos y del estado*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Domínguez, S. (2010). La educación, cosa de dos: La escuela y la familia. *Revista Digital para profesionales de la enseñanza, 8*, 1-15.
- Egger, J., Lehmann, J., & Straumann, M. (2015). Collaboration with parents isn't a burden. It's just a natural part of my work. Parental Involvement in Switzerland-An Analysis of Attitudes and Practices of Swiss Primary School Teachers. *International Journal about Parents in Education, 9*(1), 119-130.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- Epstein, J. L. (2005). Attainable goals? The spirit and letter of the No Child Left Behind Act on parental involvement. *Sociology of Education, 78*, 179-182.
- Epstein, J. L., & Sheldon, S. B. (2002). Present and accounted for: Improving student attendance through family and community involvement. *The Journal of Educational Research, 95*(5), 308-318.

- Epstein, J. L., Jung, S. B., y Sheldon, S. B. (2019). Toward equity in school, family and community partnerships: The role of networks and the process of scale up. In S. B. Sheldon, & T. A. Turner-Vorbeck (Eds.), *The Wiley handbook of family, school, and community relationships in education* (pp. 555-574). Hoboken, NJ: Wiley.
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Sheldon, S. B., Simon, B. S., Salinas, K. C., Rodriguez Jansorn, N., Van Voorhis, F. L., Martin, C. L., Thomas, B. G., Greenfeld, M. D., Hutchins, D. J., & Williams, K. J. (2018). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Fernández-Freire, L., Rodríguez-Ruiz, B., & Martínez-González, R. A. (2019). Padres y madres ante las tareas escolares: La visión del profesorado. *Aula abierta*, 48(1), 77-84. DOI: <https://doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.77-84>
- Flecha, R., Padrós, M., & Puigdemívol, I. (2003). Comunidades de Aprendizaje: transformar la Organización Escolar al servicio de la Comunidad. *Organización y gestión educativa*, 5, 4-8.
- Förster, M. C., & Rojas-Barahona, C. (2014). Disadvantaged preschool children from rural areas: the importance of home practices and nursery attendance in the development of early literacy skills. *Cultura y Educación*, 26(3), 476-504. DOI: <https://doi.org/10.1080/11356405.2014.973668>
- Frías, M.D, Llobell, J., & García Pérez, J.F. (2000). Tamaño del efecto del tratamiento y significación estadística. *Psicothema*, 12(2), 236-240.
- Garbacz, S. A., Herman, K. C., Thompson, A. M., & Reinke, W. M. (2017). Family engagement in education and intervention: Implementation and evaluation to maximize family, school, and student outcomes. *Journal of school psychology*, 62, 1-10. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.04.002>
- García-Bacete, F. J. (2006). Cómo son y cómo podrían ser las relaciones entre escuelas y familias en opinión del profesorado. *Cultura y Educación*, 18(3-4), 247-265. DOI: <https://doi.org/10.1174/113564006779173000>
- Garreta, J. (2008). *La participación de las familias en la Escuela Pública. Las Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos*. Madrid: CEAPA.
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*. 11.0 (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Gutiérrez, E. J. (2010). La globalización neoliberal y sus repercusiones en educación. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13(2), 23-38.
- Hernández-Prados, M.A., García-Sanz, M. P., Galián-Nicolás, B., & Belmonte-Almagro, M.L (2019). Implicación de familias y docentes en la formación familiar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 61-75.
- Hiatt-Michael, D. (2006). Reflections and Directions on Research Related to Family-Community Involvement in Schooling. *The School Community Journal*, 16(1), 7-30.
- Hornby, G. y Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: an explanatory model. *Educational Review*, 63(1), 37-52.
- Lasater, K. (2019). Developing Authentic Family-School Partnerships in a Rural High School: Results of a Longitudinal Action Research Study. *School Community Journal*, 29(2), 157-182.
- Leo, A., Wilcox, K. C., & Lawson, H. A. (2019). Culturally Responsive and Asset-Based Strategies for Family Engagement in Odds-Beating Secondary Schools. *School Community Journal*, 29(2), 255-280.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación. Publicada en el Boletín Oficial del Estado No. 187, del 6 de agosto de 1970. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. Publicada en el Boletín Oficial del Estado No. 295, del 10 de diciembre de 2013. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Llevot, N., y Garreta, J. (2008). *Escuela rural y sociedad*. Lleida: Universidad de Lleida.
- López, R., y Paniagua, F. J. (2012). Comunidad, participación y centro escolar. Ámbitos, elementos, agencias y redes. *Revista de Educación Social*, 16, 82-83.
- Madrid, R., Saracostti, M., Reininger, T., y Hernández, M.T. (2019). Responsabilización, obediencia y resistencia: perspectivas de docentes y padres sobre la colaboración familia-escuela. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 1-13. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.22.3.389801>
- Maganto, J.M., Bartau, I., y Etxeberria, J. (2004). La corresponsabilidad familiar (COFAMI): cómo fomentar la cooperación y la responsabilidad de los hijos. *Infancia y Aprendizaje*, 27, 417-423. DOI: <https://doi.org/10.1174/0210370042396940>
- Martín, E., Pérez, E., y Álvarez, N. (2007). *La opinión del profesorado sobre la calidad de la educación*. Madrid: FUHEM.
- Martínez-González, R. A. (1994). *Diagnóstico de necesidades en la cooperación entre Familia y Centro Escolar. Informe de Investigación*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Martínez-González, R. A., Álvarez, L., & Pérez, M. H. (2014). La percepción de padres y madres en el ejercicio del rol parental. *Journal of Developmental and Educational Psychology*, 6, 47-55. DOI: <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v6.716>
- Martínez-González, R. A., Pérez-Herrero, M^a H., & Rodríguez-Ruiz, B. (2005). *Family- school-community partnership merging into social development*. Oviedo: SM Editorial Group.

- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014). *Informe sobre el estado del sistema educativo. Curso 2012-2013*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Morán, M. C., & Cruz, L. (2011). Vida cotidiana, tiempos escolares y derechos de la infancia. *Revista de Intervención Socioeducativa*, 47, 84-94.
- Oliva, A., & Palacios, J. (2000). *La familia y escuela: padres y profesores en familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza.
- Pacheco, R., Rodríguez Díaz, M. R., & García, R. (2013). Impacto de las brechas de género y generacional en la construcción de actitudes en padres y madres frente a las innovaciones coeducativas. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(1), 182-200.
- Palomares, A. (2015). Análisis de modelos de comunicación, profesorado-familia, para gestionar conflictos: estudio de la comunidad educativa de Albacete. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 25, 277-298. DOI: https://doi.org/10.7179/psri_2015.25.12
- Parra, J., García-Sanz, M. P., Gomariz, M. A., & Hernández-Prados, M. A. (2014). Perfiles de participación de las familias españolas en los centros educativos. En Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (eds.). *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 127-148). Madrid: Secretaría General Técnica.
- Perälä-Littunen, S. & Leena Böök, S. (2019). Finnish teacher-students' views on home-school cooperation. *International Journal about Parents in Education*, 11(1), 37-45.
- Redding, S. (2006). Qué piensan padres y profesores de la escuela y unos de otros. *Cultura y Educación*, 18 (3-4), 267-281. DOI: <https://doi.org/10.1174/113564006779173028>
- Risko, V. & Walker-Dalhouse, D. (2009). Parents and teachers: Talking with or past one another. *The Reading Teacher*, 62(5), 442-444. DOI: <https://doi.org/10.1598/rt.62.5.7>
- Rodríguez-Ruiz, B. (2012). *Resolución de conflictos y desarrollo positivo en la adolescencia: Efecto de la coherencia familia-escuela*. Santa Cruz de Tenerife: Universidad de La Laguna.
- Rodríguez-Ruiz, B., Martínez-González, R.A., & Rodrigo, M. J. (2016). Dificultades de las familias para participar en los centros escolares. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 79-98. DOI: <https://doi.org/10.4067/s0718-73782016000100005>
- Rodríguez-Ruiz, B., Álvarez-Blanco, L., Martínez-González, R. A. & Epstein, J. (2019). Presentación del número Relación entre Centros Educativos, Familias y Entidades Comunitarias. *Aula abierta*, 48(1), 7-10.
- Sociedad Asturiana de Estudios Económicos e Industriales (2017). *Número de centros que imparten Educación Infantil y Educación Primaria según titularidad y concejo*. Consejería de Educación y Ciencia. Recuperado de <http://www.sadei.es>
- Timberly L. B., Wise, J., Kelley, G., & Skiba, R. J. (2016). Identifying Barriers: Creating Solutions to Improve Family Engagement. *School Community Journal*, 26 (2), 161-184.
- Valdés, A., Martín, M., & Sánchez, P. A. (2009). Participación de los padres de alumnos de educación primaria en las actividades académicas de sus hijos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11. Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol11no1/contenido-valdes.html>
- Vallespir-Soler, J., & Morey-López, M. (2019). La formación del profesorado de educación primaria respecto a la participación de las familias. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 22(3), 77-92. <https://doi.org/10.6018/reifop.389251>
- Vallespir-Soler, J., Rincón, J.C., & Morey-López, M. (2016). La participación de las familias en el Consejo Escolar y la formación del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 31-45. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.1.245751>
- Yamauchi, L. A., Ponte, E., Ratliffe, K. T. & Traynor, K. (2017). Theoretical and Conceptual Frameworks Used in Research on Family-School Partnerships. *School community*, 27(2), 9-34.

HOW TO CITE THE ARTICLE

Fernández-Freire, L., Martínez-González, R., & Rodríguez-Ruiz, B. (2020). Estudio exploratorio sobre la percepción del profesorado acerca de la participación de las madres en los centros escolares de Educación Infantil y Primaria. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 36, 111-123. DOI: 10.7179/PSRI_2020.36.07

AUTHOR'S ADDRESS

LARA FERNÁNDEZ-FREIRE ÁLVAREZ. Lugar Castiello-Lugo de Llanera, 151. CP:33690 Lugo de Llanera (Asturias). Email: lara.fdezfreire.alvarez@gmail.com

RAQUEL-AMAYA MARTÍNEZ-GONZÁLEZ. Universidad de Oviedo. Facultad de Formación del Profesorado y Educación. Área de Métodos y Diagnóstico en Educación. Despacho 318. C/ Aniceto Sela s/n. 33005 OVIEDO (ESPAÑA). Email: ramaya@gmail.com

BEATRIZ RODRÍGUEZ-RUIZ. Universidad de Oviedo. Facultad de Formación del Profesorado y Educación. Área de Métodos y Diagnóstico en Educación. Despacho 318. C/ Aniceto Sela s/n. 33005 OVIEDO (ESPAÑA). Email: rodriguezbeatriz@uniovi.es

ACADEMIC PROFILE

LARA FERNÁNDEZ-FREIRE ÁLVAREZ. Maestra de Educación Infantil en el Colegio Público de Lugo de Llanera (Asturias) como funcionaria del Estado. Habiendo cursado la Diplomatura en Magisterio en la especialidad de Educación Infantil, recibió el Premio Fin de Carrera. Tras lo cual, continua con su formación cursando la Licenciatura en Pedagogía y el Grado de Magisterio en la especialidad de Educación Infantil. Completa esta formación con el Máster Universitario en Intervención e Investigación socioeducativa de la Universidad de Oviedo, concediéndole la Beca de retención para jóvenes talentos de la Universidad de Oviedo. Tras lo cual cursa sus estudios de Doctoranda, en el programa Educación y Psicología de la Universidad de Oviedo, que finaliza en el curso académico 2019-2020.

RAQUEL-AMAYA MARTÍNEZ-GONZÁLEZ. Catedrática de Universidad en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo (España). Coordina el Grupo de Investigación "Intervención Educativa en el ámbito Familiar, Escolar y Social (IEFES)" de la Universidad de Oviedo, y desarrolla estudios y programas con Familias y Profesionales del sector Educativo, Servicios Sociales, de la Salud y otros sectores afines. Es Convenor de la European Educational Research Association (EERA) en el Network on Communities, Families, and Schooling in Educational Research (<http://www.eera-ecer.de/networks/network14/convenors/>).

BEATRIZ RODRÍGUEZ-RUIZ. Profesora Ayudante Doctora en el Departamento de Ciencias de la Educación (Universidad de Oviedo) es miembro del Grupo IEFES desarrollando investigaciones relacionadas con el ámbito familiar y la relación centros escolares-familias, además de estar implicada en procesos de formación de profesionales del ámbito de educación, servicios sociales, sanidad y justicia, así como en la implementación de programas socioemocionales y educativos con familias y profesionales. Es Convenor de la European Educational Research Association (EERA) en el Network on Communities, Families, and Schooling in Educational Research y de ERNAPE.

ESTEREOTIPOS DE GÉNERO EN LA INFANCIA ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO NA INFÂNCIA GENDER STEREOTYPES IN CHILDHOOD

Eva María GONZÁLEZ BAREA* & Yolanda RODRÍGUEZ MARÍN**

*Universidad de Murcia, **Consejería de Educación y Cultura

Fecha de recepción: 02.XII.2019

Fecha de revisión: 16.XII.2019

Fecha de aceptación: 26.IV.2020

PALABRAS CLAVE:

estereotipos
coeducación
igualdad
educación
valores
sexismo

RESUMEN: En este artículo se analizan los estereotipos, en torno al género, existentes entre el alumnado de Educación Infantil de diferentes centros educativos de la Región de Murcia (España). Para ello, se han analizado los gustos y preferencias del alumnado desde la perspectiva de género, se ha identificado el uso de espacios y materiales escolares desde la óptica del género, así como examinado las interacciones y relaciones socioeducativas entre niños y niñas en el contexto escolar.

Mediante una metodología mixta se ha utilizado el cuestionario y la observación como instrumento escolar y método de recogida de datos. La muestra total de este estudio ha estado constituida por 175 niños y niñas pertenecientes a diferentes centros educativos de la Región de Murcia.

Los resultados obtenidos ponen de manifiesto que tanto las niñas como los niños de cinco años de edad -de la muestra- poseen varios de los tipificados estereotipos asignados a cada sexo: juegan y, además, desean jugar, con juguetes diferentes según cual sea su sexo; utilizan, en el aula, espacios diferentes, así, mientras que ellas prefieren jugar en el rincón simbólico, ellos lo hacen en el rincón de las construcciones.

Por tanto, se evidencia que el patriarcado sigue estando latente en las pequeñas cosas, en la diferenciación de actividades, el lenguaje, la realización de las tareas del hogar, en juegos y juguetes..., que unidas provocan la perpetuación de un estereotipo sexista que condiciona nuestras vidas desde que nacemos. Por otro lado, se afirma que los centros educativos se convierten en uno de los ámbitos más relevantes pues actúa tanto de reproductor de conductas como de regulador de las mismas. Además, hacer visible esta situación desde la infancia, permite inculcar en las niñas y en los niños unos valores tolerantes, igualitarios y democráticos que rechacen diferenciar a las personas por el hecho de ser de un sexo o de otro.

CONTACTO CON LA AUTORA

EVA MARÍA GONZÁLEZ BAREA. Universidad de Murcia. E-mail: evamgon@um.es

<p>KEY WORDS: stereotypes coeducation equality education values sexism</p>	<p>ABSTRACT: This article analyzes the stereotypes, around gender, that exist among the Early Childhood Education students from different educational centers in the Region of Murcia (Spain). For this, the tastes and preferences of students from a gender perspective have been analyzed, the use of school spaces and materials has been identified from the gender perspective, as well as the interactions and socio-educational relationships between boys and girls in the school context.</p> <p>Through a mixed methodology, the questionnaire and observation have been used as a school instrument and data collection method. The total sample of this study has been made up of 175 boys and girls belonging to different educational centers in the Region of Murcia.</p> <p>The results obtained show that both girls and five-year-old boys - in the sample - have several of the typified stereotypes assigned to each sex: they play and, in addition, want to play, with different toys depending on their sex ; they use different spaces in the classroom, thus, while they prefer to play in the symbolic corner, they do it in the corner of the buildings.</p> <p>Therefore, it is evident that patriarchy is still latent in small things, in the differentiation of activities, language, the performance of household chores, games and toys ..., which together cause the perpetuation of a sexist stereotype that conditions our lives since we are born. On the other hand, it's affirmed that educational centers become one of the most relevant areas as it acts both as a reproducer of behaviors and as a regulator of them. In addition, making this situation visible from childhood makes it possible to instill tolerant, egalitarian, and democratic values in girls and boys that refuse to differentiate people because they are of one sex or the other.</p>
<p>PALAVRAS-CHAVE: estereótipos co-educação igualdade educação valores sexismo</p>	<p>RESUMO: Este artigo analisa os estereótipos sobre gênero existentes entre os estudantes de Educação Infantil de diferentes centros educacionais da Região de Múrcia (Espanha). Para isso, foram analisados os gostos e preferências dos alunos na perspectiva de gênero, o uso de espaços e materiais escolares na perspectiva de gênero, bem como as interações e relações socioeducativas entre meninos e meninas no contexto escolar.</p> <p>Por meio de metodologia mista, o questionário e a observação foram utilizados como instrumento escolar e método de coleta de dados. A amostra total deste estudo foi composta por 175 meninos e meninas pertencentes a diferentes centros educacionais da região de Múrcia.</p> <p>Os resultados obtidos mostram que meninas e meninos de cinco anos - na amostra - têm vários dos estereótipos tipificados atribuídos a cada sexo: brincam e, além disso, querem brincar, com brinquedos diferentes, dependendo do sexo ; eles usam espaços diferentes na sala de aula, portanto, embora prefiram brincar no canto simbólico, fazem-no no canto dos edifícios.</p> <p>Portanto, é evidente que o patriarcado ainda é latente em pequenas coisas, na diferenciação de atividades, linguagem, desempenho de tarefas domésticas, jogos e brinquedos ..., que juntos causam a perpetuação de um estereótipo sexista que condiciona nossas vidas desde que nascemos. Por outro lado, afirma-se que os centros educacionais se tornam uma das áreas mais relevantes, pois atuam como reprodutores de comportamento e como reguladores deles. Além disso, tornar essa situação visível desde a infância torna possível inculcar valores tolerantes, igualitários e democráticos em meninas e meninos que se recusam a diferenciar as pessoas por serem de um sexo ou outro.</p>

1. Introducción

La escuela, como agente socializador determinante, constituye uno de los contextos más relevantes para estudiar la posible reproducción de estereotipos sexistas por parte de nuestros niños y niñas, dado que además es uno de los contextos educativos más importantes e influyentes en los que se desarrollan nuestros niños y niñas, el futuro de nuestra sociedad (Pinedo, Arroyo y Berzosa, 2018, p. 47). Para ello, en primer lugar, resulta imprescindible aproximarse a dos conceptos, sexo y género. Ambos constituyen realidades diferentes que suelen entenderse de forma similar, así como usarse indistintamente. El concepto surgió por la búsqueda constante, por parte de los feministas, de las razones de la existencia de desigualdades entre hombres y mujeres (Marugán Pintos, 2020).

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS) (2000), el sexo se refiere a las características biológicas y fisiológicas que definen a hombres y mujeres, es decir, representa el físico de los individuos y son de carácter individual. Por el contrario, define el género como los roles socialmente construidos, los comportamientos, actividades y atributos que una sociedad considera apropiados para cada sexo. En este sentido, la Alianza Gay y Lésbica contra la Difamación (GLAAD) publica en el año 2010 un documento denominado *Guía de referencia para los medios de comunicación*, en la que reflejan una distinción entre ambos conceptos. El primero de ellos, se asigna al nacer, mientras que el segundo, es considerado el sentir interno de una persona como hombre o mujer, niño o niña (GLAAD, 2010). El género es un producto social, un conjunto de normas diferenciadas para cada sexo que son elaboradas según sus

necesidades e impuestas a los individuos desde que nacen, convirtiéndose en su modelo de identificación. Tanto unas como otros han desarrollado valores positivos y negativos. García Cebrián y Huertas Fuentes (2001) destacan, para las mujeres, valores positivos como el afecto, la ternura o la sensibilidad y valores negativos como la sensibilidad, el no desarrollo de la afectividad como defensa necesaria o la sumisión, entre otros. Con respecto a los hombres, como valores positivos destacan la capacidad de defenderse, la actividad o el dinamismo y como valores negativos la imprudencia, el abuso de la fuerza física o considerar la decisión como sinónimo de dominación. Estos valores estereotipados para hombres y mujeres se agudizan en contextos rurales donde son, en gran parte, mantenidos y donde el sistema patriarcal sigue estando muy presente (Ospina García, 2018; González Pozuelo, 2008).

Los derechos, valores y necesidades de las mujeres se han ido modificando paulatinamente hasta nuestros días. Asimismo, el valor que se ofrece a la igualdad entre los sexos ha aumentado considerablemente, llegando a ser una de las preocupaciones más importantes de nuestra sociedad, siendo hoy en día reconocido como un problema a escala mundial y como un obstáculo grave para el desarrollo y la paz (Alaya Salgado y Hernández Moreno, 2012, p. 2). Como indican Colás Bravo y Jiménez Cortés (2006) la inclusión de la perspectiva de género en los diferentes ámbitos vitales constituye actualmente una temática de gran interés, tanto a nivel político y científico, como educativo o formativo. En el caso de la educación -obligatoria-, tal y como apunta López-Navajas (2014), es un pilar fundamental en la difusión del conocimiento y de los referentes históricos, así como en la creación de identidades personales y sociales (p. 286). En esta línea, los centros escolares constituyen espacios sociales relevantes, formando la base para la transmisión de los patrones culturales de género, así como de la transformación de los mismos en valores positivos y deseables (Colás Bravo, 2007). En ellos, se expresan y transmiten las pautas y patrones culturales establecidos, por lo que construyen los escenarios indicados para promover y potenciar la equidad de género¹. Por este motivo, durante el desarrollo del estudio del que damos cuenta en este artículo, se ha tomado como escenario de análisis el centro educativo, observando y analizando cómo se desarrollan esos modelos culturales en los niños y las niñas (Castilla Pérez, 2008; Junta de Andalucía, 2005; Díaz-Pinés Sendra en 2010, CEIP Pablo Picasso, 2010, entre otros).

Por otra parte, y en cuanto al sexismo se refiere en la selección de juegos y juguetes por parte

de los más pequeños, el estudio llevado a cabo por Puerta Sánchez y González Barea (2015), así como el realizado por Castillo Viera y Tornero Quiñones (2012), determinan que tanto los niños como las niñas realizan juegos muy dispares. Las diferencias responden a las estructuras del género en la elección de juguetes y juegos, así como en la representación de personajes (juego simbólico).

En este sentido, Lera Rodríguez (2002) resalta que la segregación por género comienza a constituirse en Educación Infantil, cuando los niños y las niñas empiezan a elegir a sus semejantes para los juegos, de modo que juegan por separado y a cosas diferentes. Con respecto al tipo de juegos, Hernández García, Peña Calvo y Rodríguez Méndez (2004) y Subirats Martori y Tomé González (2007) también señalan que los niños se decantan por jugar en el patio a deportes como el fútbol, por el contrario, ellas poseen preferencias más variadas en sus acciones lúdicas.

Con respecto a las niñas, sus prácticas lúdicas se encuentran marcadas por lo doméstico, el cuidado y la belleza, mientras que en el caso de los niños se refleja el poder, la competitividad y la independencia. Asimismo, en cuanto al uso que ambos realizan de los materiales, las niñas se dedican a representar roles de mamás, bebés y princesas, valorando la belleza física, utilizando los recursos del rincón de las construcciones (barras) como utensilios de cocina. Por su parte, los niños, prefieren ser superhéroes, monstruos y pistoleros, modificando los usos convencionales de los materiales del rincón en tambores, capas y coches. Como muestran estos estudios, el sexismo y los comportamientos sexistas se originan en los estereotipos de género que además los refuerzan e impide la consideración de las capacidades, necesidades, opiniones, etc., de manera individual (Consejo de Europa, 2019).

Por otro lado, y de acuerdo con la decoración, tal y como señala Marín Gil (2014), la cultura visual también reproduce estereotipos, transmitiendo información de manera implícita. Según esta autora en las fotografías y/o dibujos que rodean al alumnado de Educación Infantil se pueden encontrar numerosas imágenes que representan la visión tradicional y androcéntrica sobre el género, así como los roles atribuidos a hombres y mujeres. Esta reproducción de estereotipos de forma implícita nos direcciona hacia el currículum oculto. En este sentido, Pinedo, Arroyo y Berzosa (2018) en su investigación sobre la capacidad del colectivo docente para detectar situaciones de desigualdad y violencia simbólica en base al género, resaltan la atención necesaria hacia la utilización de materiales que transmitan ideas que discriminen, invisibilicen o agreden de forma sutil o encubierta a las mujeres (p. 37).

En otro sentido, en relación al tipo de relaciones e interacciones que se producen entre las niñas y los niños, cabe resaltar las investigaciones de Monjas Casares (2004) que concluyen que los niños consolidan un estilo de relación dominante y agresivo y las niñas un papel pasivo como consecuencia del desarrollo evolutivo de la socialización del género.

Se evidencia, de esta forma, la naturalización y determinismo biológico de una organización social construida que generaliza comportamientos de hombres y mujeres, que a su vez, son estereotipados, asimétricos, jerarquizados,... desiguales.

En esta socialización de género se apoya el patriarcado para perpetuarse, creando ámbitos sociales predominantes masculinos y femeninos (Marugán Pintos, 2020, p. 207). Este cambio de mirada hacia los fenómenos sociales patriarcales unido a las luchas globalizadas, de carácter interseccional, intergeneracional y donde la diversidad, la tecnología y la sostenibilidad son reconocidas y tenidas en cuenta como marcas actuales, configuran la denominada cuarta ola feminista² (Valera, 2020).

Teniendo en cuenta todo lo expuesto, este estudio se plantea como objetivo general el analizar los estereotipos en torno al género existentes entre el alumnado de Educación Infantil. Para su logro, se incluyen tres objetivos más específicos:

- 1) Describir los gustos y las preferencias del alumnado desde la perspectiva del género;
- 2) Identificar el uso de espacios y materiales escolares del alumnado desde la óptica del género; y
- 3) Examinar las interacciones y relaciones socioeducativas entre niños y niñas en el contexto escolar

2. Metodología

Este estudio se enmarca, siguiendo a Hayman (1991), en la investigación educacional cuyo propósito consiste en comprender, explicar y predecir la conducta humana. Bajo estos parámetros se ha utilizado una metodología mixta (Creswell, Plano Clark, Gutmann, y Hanson, 2003) que combina el método cuantitativo y cualitativo, permitiendo la utilización de técnicas e instrumentos de investigación variadas, pues la realidad no está constituida sólo por datos, sino también por hechos o situaciones (Rivero Fernández, 2008).

Muestra

La muestra total de este estudio ha estado constituida por 175 niños y niñas pertenecientes a centros educativos de la Región de Murcia. Tras

la muerte experimental, la muestra es de 158 personas, de las cuales un 79,7% están escolarizadas en centros públicos y más de la mitad (56,3%) son niños frente a un 43,7% que son niñas. El alumnado participante se distribuye en aulas del tercer curso del segundo ciclo de Educación Infantil (5 años), lo que nos aporta cinco centros escolares diferentes y 8 aulas del citado nivel educativo.

Instrumentos

Para la recogida de datos se ha utilizado un cuestionario que ha sido cumplimentado por el alumnado junto con la utilización de la técnica de observación en el aula. En primer lugar, con respecto al cuestionario, Martín Arribas (2004) lo considera como la técnica más empleada en los trabajos de investigación, *porque permite llegar a un mayor número de participantes y facilita el análisis* (p. 23). Por otro lado, la metodología observacional *plantea la observación sistemática de la realidad y tiene como objetivo el análisis de la conducta espontánea de un sujeto en un determinado entorno* (López-Fehal y Losada López, 2003, p. 67). El cuestionario ha sido adaptado a las características psicoevolutivas de la población encuestada (letra, color, lenguaje...), incluyendo imágenes por el poder que tienen para crear estereotipos (López-Navajas, 2014). Asimismo, contiene una serie de preguntas de elección múltiple (Aignerén, 2005). Tras identificar el sexo de la persona informante, encontramos estas preguntas:

1. Dibujo de un niño y de una niña, con la pretensión de que comuniquen si se sienten cómodos y cómodas con el sexo que la genética les ha asignado.
2. Decidir sus dos juguetes favoritos, que permitirá conocer sus preferencias de juego.
3. Personajes de animación. Se presentan diferentes escenas y personajes de películas animadas. Sus respuestas nos muestran los valores deseables.
4. Qué quieren ser de mayor. Tendrán que dibujar el oficio que desean ostentar. Ofrece, además, información sobre el posible uso estereotipado de los colores.
- 5 y 6. Tareas del hogar. La quinta y la sexta pregunta poseen los mismos dibujos: un personaje asexuado realizando sencillas tareas del hogar. Los niños y las niñas pueden decidir las tareas que deberían aprender para ayudar en casa a mamá -cuestión 5- y a papá -cuestión 6-. Estas preguntas proporcionarán información sobre la visión del alumnado acerca de quién se encarga de las tareas del hogar en casa.

7. Color favorito. Nos interesa saber si, verdaderamente, se desarrolla el prototipo *las niñas de rosa y los niños de azul*.
8. Dibujos animados. Seleccionar entre los propuestos la serie animada que más visualizan. Ello proporcionará información sobre sus preferencias dado que cada uno de ellos presenta tramas y situaciones diferentes, que implican formas de ser distintas y que pueden o no corresponderse con aquellas que se le determinan socialmente.

Con respecto a la observación, se seleccionaron una serie de categorías dedicadas a ampliar y corroborar la información recogida en los cuestionarios, como son el tipo de relaciones e interacciones que se producen entre niños y niñas en el aula, el uso que hacen del lenguaje, de los espacios, los juguetes y los materiales del aula, tal y como se recoge en la siguiente tabla.

Tabla 1. Observación del alumnado en las aulas. Categorías

Categorías	
Relaciones entre los sexos. Interacciones entre niños y niñas.	Relaciones e interacciones establecidas en el aula atendiendo tanto a las situaciones de trabajo como al juego por rincones y al patio del recreo. Existencia de relaciones basadas en poder y autoridad, diferenciación de roles de género, entre otros.
El uso del lenguaje en el alumnado.	Utilización de un lenguaje neutro para definirse como grupo, para hablar sobre los docentes, etc.
El uso de los espacios por parte del alumnado.	Preferencias con respecto al uso de los espacios del aula y del centro educativo.
El uso de los materiales por parte del alumnado.	Preferencias con respecto al uso de los diferentes materiales del aula y del centro educativo.
Otras consideraciones del alumnado.	Se describen aquellos aspectos que no se incluyen en el resto de categorías (color de los materiales, vestimenta...).
Fuente: Elaboración propia.	

Procedimiento

El desarrollo de esta investigación obedece a una serie de fases (Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, 1996):

- (1) Primera fase: Preparatoria. Revisión bibliográfica en torno al objeto de estudio, que ha sido transversal a lo largo de todo el estudio.
- (2) Segunda fase: Trabajo de campo. Elaboración de los instrumentos para la recogida de datos, siendo, además, validados por personas expertas. Elaboración del marco

metodológico en el que se fundamenta la investigación y selección de los centros educativos participantes. La elección de los centros educativos no ha sido al azar, sino el resultado de una serie de condicionantes:

- (a) la situación geográfica en la que se ubican: todos los centros pertenecen a la comarca del Noroeste de la Región de Murcia, definida como la zona más amplia de las eminentemente rurales de esta comunidad⁵ (mayor posibilidad de evidencia del sistema patriarcal).



(b) la variabilidad de entidades (pública y concertada) y, por último,

(c) la aceptación por parte de los centros por formar parte del estudio.

Durante esta fase, se llevó a cabo la observación en las aulas. Se eligieron las aulas correspondientes al tercer curso de esta etapa, dadas las características psicoevolutivas y el nivel madurativo del alumnado. Es la edad más idónea para tener formados sus gustos y preferencias, así como para que pudiesen contestar a las preguntas del cuestionario. Se visitaron cada una de ellas durante 20h. Los cuestionarios fueron rellenados por nuestros/as informantes.

(3) Tercera fase: Analítica. Se llevó a cabo el análisis de los datos recogidos y los resultados obtenidos, interrelacionándolos con el marco teórico de referencia.

(4) Cuarta fase: Informativa. Obtención de conclusiones y la elaboración del informe.

Análisis de los datos

Por un lado, para la organización de los datos cuantitativos, se utilizó el paquete estadístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS 2.0), uno de los de mayor difusión mundial, especialmente en ámbitos como el de la Economía, las Ciencias de la Salud o la Educación (Serrano Pastor y Sánchez Rodríguez, 2009). En este sentido, con respecto a la matriz, el cuestionario utilizado

se compone de 10 variables. Por otro lado, para organizar los datos cualitativos se ha considerado la técnica metodológica de análisis del discurso, compuesta por una serie de categorías de análisis (Cfr. Tabla 1) en las que se anotaron aquellos aspectos relevantes para la investigación. Mostramos nuestro acuerdo con Santander Molina (2011), que indica que el leer los discursos implica leer la realidad social y plantea una nueva perspectiva con respecto a los objetos de estudio.

3. Resultados

Se analizan los datos teniendo en cuenta los objetivos especificados en este trabajo y que han guiado su realización.

En torno a los gustos y preferencias del alumnado desde la perspectiva del género, cabe indicar que una gran mayoría, concretamente el 61,4% del alumnado encuestado destaca su preferencia por el sexo masculino mientras que el 38,6% se decide por el femenino. Sin embargo, si atendemos al sexo de la persona que respondió a esta cuestión, comprobamos que, de las 61 (38,6%) personas que les hubiera gustado ser niña, en realidad lo son, siendo los tres restantes niños que les hubiese gustado ser del sexo contrario. Por otro lado, de entre las 97 personas (61,4%) cuya preferencia se asignaba al sexo masculino, 86 eran chicos frente a 11 chicas. Se observó que el alumnado masculino posee mayores reticencias hacia lo femenino que, al contrario,

Tabla 2. Cuestión 1. A mí me hubiera gustado ser...

	Frecuencia	Porcentaje
Niña	61	38,6
Niño	97	61,4
Total	158	100

Fuente: Elaboración propia.

Ante la cuestión referida a la elección de los juguetes otorgan una clara preferencia ante juguetes como la pelota y la bicicleta (38,9%) frente al resto de dicotomías.

Tabla 3. Cuestión 2. Colorea los dos juguetes que más te gustan

Juguetes	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Pelota y oso de peluche	15	9,5	9,6
Pelota y bicicleta	61	38,6	38,9
Pelota y cocinita	5	3,2	3,2
Pelota y puzles	5	3,2	3,2
Oso de peluche y bicicleta	14	8,9	8,9
Oso de peluche y cocinita	15	9,5	9,6
Oso de peluche y puzles	11	7,0	7,0
Bicicleta y cocinita	11	7,0	7,0
Bicicleta y puzles	12	7,6	7,6
Cocinita y puzles	8	5,1	5,1
Total	157	99,4	100
Valores Perdidos	1	,6	
Total	158	100	

Fuente: Elaboración propia.

En este caso, si realizamos la contingencia entre las respuestas a esta cuestión y el sexo de la persona informante, del 38,6% que seleccionaron la pelota y la bicicleta como sus dos juguetes preferidos, 54 son niños frente a 7 niñas. En el caso de estas últimas, sus preferencias son más diversas, siendo la más seleccionada la del oso de peluche y la cocinita, con un total de 14 niñas y un solo niño.

En la tercera cuestión, se presentaron una serie de personajes procedentes de dibujos de animación. Como podemos observar en la siguiente tabla, la mayor parte del alumnado prefiere el *caballero*, mientras que una minoría desean ser *magos* o *magas* (10,8%) o una *ardilla* (10,2%).

Tabla 4. Cuestión 3. Rodea el personaje que te gustaría ser

Personajes		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	Cenicienta	22	13,9	14,0
	Caballero	64	40,5	40,8
	Mago o maga	17	10,8	10,8
	Blancanieves	38	24,1	24,2
	Ardilla	16	10,1	10,2
	Total	157	99,4	100,0
	Perdidos	Sistema	1	,6
Total		158	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

La contingencia entre los resultados obtenidos y el sexo de las personas informantes, indica que del 40,5% de ellas, casi todos son niños, encontrando únicamente una niña que eligió ser *caballero*. Sin embargo, en el caso de la segunda opción mayoritaria, *Blancanieves*, de las 38 personas que optaron por esta variable, 37 son niñas y sólo uno es varón. Asimismo, como podemos comprobar en la tabla 4, los niños se debaten entre su preferencia por ser *caballero* o *mago*, mientras que las niñas por *Blancanieves* y *Cenicienta*.

En cuarto lugar, se destalla la cuestión referida al oficio que el alumnado querrá ejercer en un futuro. Se han obtenido diversidad de respuestas debido a su carácter abierto.

Tabla 5. Cuestión 4.
Dibuja que te gustaría ser de mayor

Profesión	Frecuencia	Porcentaje
Maestro o maestra	8	5,1
Princesa o príncipe	12	7,6
Pintora o pintor	3	1,9
Futbolista	19	12,0
Médica o médico	10	6,3
Pirata	1	,6
Policía	21	13,3
Cantante	1	,6
Soldado	2	1,3
Blancanieves	1	,6
Reina o Rey	7	4,4
Piloto	1	,6
Bombero o bombero	5	3,2
Conductor o conductora	3	1,9
Inventora o inventor	1	,6
Veterinaria o veterinario	6	3,8
Enfermera	4	2,5
Torero o torera	7	4,4
Sirena	1	,6
Cazadora o cazador	1	,6
Floristero o floristera	1	,6
Mago o maga	2	1,3
Hada	1	,6
Astronauta	2	1,3
Camarero o camarera	1	,6
Obrero u Obrera	1	,6

Profesión	Frecuencia	Porcentaje
Caballista	4	2,5
Forzudo o forzuda	2	1,3
Peluquera o peluquero	6	3,8
Actor o actriz	1	,6
Capitán de barco	1	,6
Cocinera/o	4	2,5
Saltador/a de trampolín	1	,6
Manitas	1	,6
Caballero	1	,6
Cajera o cajero	1	,6
Zapatero o zapatera	1	,6
Gruista	1	,6
Militar	1	,6
Matrona o matron	1	,6
Boxeador o boxeadora	1	,6
Tractorista	1	,6
Casarse	1	,6
Cocinero o cocinera	1	,6

Los datos evidencian la existencia de varios oficios que destacan con respecto a los demás, como son el de policía (13,3), futbolista (12%), príncipe o princesa (7,6%) y médica o médico (6,3%). Aparecen además varias profesiones que únicamente han sido elegidas por uno o dos informantes, entre las que destacamos la de limpiador o limpiadora, boxeador o boxeadora, tractorista o militar, con un 0,6% cada una de ellas. Al igual que en los casos anteriores, se ha llevado a cabo una contingencia entre el sexo y los datos recogidos en la cuestión. En el primer caso, con respecto al oficio de *policía*, de las 21 respuestas, solamente 4 corresponden a niñas; en el caso del *futbolista*, de las 19 personas que lo escogieron, 17 son niños. Sin embargo, en la última, es decir *princesa o príncipe*, solo encontramos un niño, el resto (11) son niñas.

La penúltima cuestión que el alumnado respondió se hacía eco del color favorito. En esta ocasión, nos encontramos ante resultados muy afines entre tres de los colores propuestos. Un 26,6% del alumnado tiene preferencia por el color

rojo, un 25,3% muestra predilección por el color rosa y un 24,7% se decanta por el color verde. Por otro lado, tan sólo 7 de las personas encuestadas eligieron el color naranja (4,4%).

Tabla 6. Cuestión 7. Rodea cuál es tu color favorito		
Colores	Frecuencia	Porcentaje
Rojo	42	26,6
Verde	21	13,3
Azul	39	24,7
Amarillo	9	5,7
Rosa	40	25,3
Naranja	7	4,4
Total	158	100

Por otro lado, la contingencia entre estos resultados y el sexo de las personas informantes indica que existe una paridad entre el total de niños que prefieren el color rojo, un total de 36 y de niñas que optan por el color rosa, también 36. La diferencia es que, para el primero de ellos, el rojo, son seis las niñas que lo escogen, frente a tres niños que seleccionan el rosa. Con respecto a los niños, podemos comprobar que su elección mayoritaria no perpetúa el estereotipo de que *el azul es de niños y el rosa de niñas*. Si bien es cierto que éste constituye la segunda opción mayoritaria por parte de los chicos, aunque también es segundo por parte de las chicas.

Por último, en la octava pregunta, referente a la selección de sus dibujos de animación preferidos, se han obtenido los siguientes datos:

Tabla 7. Cuestión 8. Rodea tu dibujo animado favorito		
Dibujos	Frecuencia	Porcentaje
Sendokai	67	42,4
Dora la exploradora	23	14,6
Calliou	10	6,3
Peppa Pig	39	24,7
Dino tren	19	12,0
Total	158	100

Tal y como se puede observar en la tabla anterior, la mayor parte del alumnado posee una clara preferencia por los dibujos *Sendokai* (42,4%), seguido por *Peppa Pig* (24,7%). Por otro lado, el menos visionado por el alumnado (concretamente sólo por 10 de las personas encuestadas) es *Calliou*, con un 6,3%. La contingencia entre el sexo y esta cuestión refleja que del 42,4% que seleccionaron *Sendokai*, 54 son niños y 13 son niñas. Para estas últimas, su mayor preferencia es *Peppa Pig*, siendo la opción de 22 de las 69 niñas que realizaron el cuestionario. Por último, con respecto a este dibujo de animación, también son 17 los niños que optaron por ella.

En cuanto al uso de los espacios y materiales escolares entre niños y niñas, los datos revelan que en el 62,5% de las aulas, las niñas poseen predilección por el rincón simbólico o *la casita*, así como con el de las producciones artísticas o los disfraces. Asimismo, se destaca un total de preferencia por el rincón de las construcciones por parte de los niños. En torno a la temática, se ha observado que estos son reticentes a jugar en el rincón simbólico y, cuando lo hacen, no suelen dar a los materiales su uso común, sino que los utilizan para inventar sus propios juegos de guerras, coches o dinosaurios; al igual que ocurre con las construcciones, suelen usar los bloques o piezas de plástico para realizar armas. Por su parte, las niñas, pese a sus preferencias, juegan en el rincón que les corresponda o se les asigne, aunque buscan cualquier ocasión para acercarse al rincón simbólico o a ver que están haciendo sus compañeras.

Por otro lado, con respecto a los juegos en el patio, se ha observado que tanto los niños como las niñas utilizan el espacio de la misma forma, según la actividad que estén realizando. Asimismo, tanto niñas como niños suelen jugar a juegos que impliquen correr, saltar y gritar, aunque es cierto que ellas suelen utilizar con mayor frecuencia los recursos de los que disponen los patios de recreo (toboganes, equilibrios, etc.).

Por último, cabe resaltar que sobre la ropa o el material que el alumnado lleva al aula, en el 100% de los casos, se usa el rosa y de las princesas para la vestimenta y las bolsas del almuerzo de las niñas y el 100% de héroes o personajes de animación que no implican príncipes, para los niños, con colores oscuros como el rojo o el azul marino. Asimismo, se destaca que en el 37,5% de la muestra, la maestra ha establecido un color para el babi o bata de trabajo de su alumnado, con indiferencia del sexo; en el resto, sin embargo, prevalecen rosa y azul.

En lo referente a las interacciones y relaciones socioeducativas entre niñas y niños, se resalta

que, en la mayoría de los casos, concretamente en un 87,5%, el alumnado prefiere las relaciones unisexuales, es decir, con miembros de su propio sexo. El resto, un 12,5% se corresponde con el aula 5, en el que únicamente conviven dos alumnas y en la que una de ellas se relaciona estrechamente con los niños, mientras que la otra juega con niñas de otros cursos. Asimismo, se destaca el hecho de que, cuando niños y niñas juegan juntos, siempre participan en juegos que implican carreras o fuerza, nunca en situaciones o juegos calmados que impliquen características como la sensibilidad, el cuidado o cualquier otra característica relacionada estereotipadamente con lo femenino. Por otro lado, en el 87,5% de los casos, los niños son los que buscan el protagonismo y el liderazgo, frente a las niñas, que suelen pasar más desapercibidas. Sin embargo, cabe destacar que cuando realizan tareas de forma conjunta son ellas las que buscan manejar la situación. Las situaciones de disputa o discusión son todos los casos superiores entre personas del mismo sexo, siendo los niños más agresivos en la forma de resolver sus conflictos que las niñas y suele ser por golpes involuntarios o por pertenencias. Por último, en el marco de las interacciones sociales entre el alumnado desde la perspectiva del género, el lenguaje utilizado para referirse a uno u otro sexo tiene también un lugar importante en la construcción de la igualdad. En este sentido, cabe afirmar que un 87,5% de los alumnos y alumnas no distinguen entre *amigas* y *amigos* o entre *compañeros* y *compañeras*, sino que utilizan un lenguaje neutro (*compañeros*, *amigos*, *niños*...). Asimismo, en el 100% de los casos, utilizan el término *padres* cuando hacen referencia a su familia en completo, a no ser que se hable de uno u otra por separado.

4. Discusión

Los datos recabados corroboran que tanto las niñas como los niños de cinco años de edad poseen varios de los tipificados estereotipos asignados a cada sexo.

En este sentido, en primer lugar y respondiendo al primer objetivo específico de esta investigación -*Describir los gustos y las preferencias del alumnado desde la perspectiva de género*- se reafirma la idea que las niñas son más susceptibles de acercarse a lo masculino que los niños, reacios a la idea de mantener relaciones con aquello que no le es propio de su sexo. Asimismo, otra de las manifestaciones que nos invita a llegar a esta conclusión es la selección que ambos sexos han realizado de sus juguetes preferidos. En este sentido, secundamos los resultados del estudio llevado a cabo por Puerta Sánchez y González Barea (2015)

así como el de Castillo Viera y Tornero Quiñones (2012) en los que se determina que los juegos y juguetes que seleccionan los niños y las niñas responden a estereotipos sexistas, estando relacionados, por parte de ellas, con lo doméstico y el cuidado y la belleza mientras que los niños se decantan por el poder, la competitividad y la independencia.

Por otro lado, con respecto a las figuras preferidas del alumnado, según los resultados obtenidos se demuestra que se perpetúa en ello el estereotipo sexista. Resulta especialmente relevante el hecho que en un alto porcentaje las niñas prefiriesen ser la Cenicienta que aparece en la imagen (fregando el suelo) a convertirse en una ardilla, un caballero o una maga. Muy relacionado con esta cuestión se encuentra el papel que los dibujos de animación ostentan en la formación de estereotipos. Tras cuestionarnos cuales son aquellos dibujos que más popularidad poseen entre los infantes, destacó *Sendokai* (41,4%), 13 son niñas, frente a los 54 niños. Para ellas, su dibujo de animación preferido es *Peppa Pig* (31,8%), que se corresponde también con la segunda elección de los niños (19,1%). Cabe afirmar que el sexismo presente en los cuentos y dibujos infantiles se proyecta enormemente en los gustos de las niñas y los niños del tercer curso del segundo ciclo de la Educación Infantil de la muestra, de acuerdo a lo expuesto por Marín Gil (2014).

Con respecto al segundo objetivo específico de este estudio -*Identificar el uso de espacios y materiales escolares del alumnado desde la óptica de género*-, los datos obtenidos corroboran que los niños y las niñas utilizan, en el aula, espacios diferentes (Puerta Sánchez y González Barea, 2015; Castillo Viera y Tornero Quiñones, 2012). Mientras que ellas prefieren jugar en el rincón simbólico, ellos lo hacen en el rincón de las construcciones. Asimismo, también utilizan de forma distinta los materiales, pues tanto ellas como ellos modifican los usos a los que están destinados por otros que se ajusten a sus preferencias (utilizar los utensilios de la cocinita para jugar a las guerras, utilizar los bloques lógicos para cocinar o para maquillarse, etc.). Sin embargo, como se ha mencionado, los datos recabados muestran desacuerdos ante los estudios de autores y autoras como Hernández García et al. (2004) y Subirats Martori y Tomé González (2007), quienes determinan que los niños utilizan gran parte del patio de recreo para jugar mientras que ellas ocupan el espacio restante. En esta investigación, las niñas y los niños de Educación Infantil no cumplen esta premisa sexista pues, entre otras cuestiones, únicamente cuentan con materiales como pelotas de forma ocasional en el patio del recreo. Si bien es

cierto, a pesar de la discordancia entre los datos y las investigaciones en torno al uso de espacios de ocio, sí se han observado diferencias en las actividades que se producen en los mismos, pues mientras que los niños suelen jugar siempre a las mismas actividades y todas ellas relacionadas con la fuerza o la violencia, ellas varían la tipología de sus actividades, utilizando más que sus compañeros los elementos de los que disponen (Hernández García, *et al.*, 2004).

En tercer lugar y respecto al objetivo específico tercero -*Examinar las interacciones y relaciones socioeducativas entre niñas y niños*- los datos corroboran lo mostrado en el estudio de Monjas Casares (2004) afirmando que las niñas suelen intentar llevar la voz cantante en los juegos, cuando éstos se llevan a cabo de forma conjunta, pues recordemos que se ha comprobado que la mayor parte del alumnado de Educación Infantil prefiere a alguien del mismo sexo como compañero o compañera de juego (Lera Rodríguez, 2002; Hernández García, Peña Calvo y Rodríguez Méndez, 2004; y Subirats Martori y Tomé González, 2007). Si bien es cierto que durante esta investigación se han presenciado discusiones de carácter agresivo entre ambos sexos, los niños suelen involucrarse más en este tipo de situaciones que las niñas, lo que no supone que ellas no discutan ni se agreden, sino que su frecuencia es inferior.

De esta forma, este estudio evidencia que el patriarcado sigue estando latente en las pequeñas cosas, en la diferenciación de actividades, el lenguaje, la realización de las tareas del hogar, en juegos y juguetes..., que unidas provocan la perpetuación de un estereotipo sexista que condiciona nuestras vidas desde que nacemos.

5. Conclusiones a partir de los resultados

La transmisión de estereotipos en función del género se va produciendo a través de generaciones y utilizando distintos mecanismos para ello (medios de comunicación, familia, amistades o relaciones socioafectivas, redes sociales, etc.). En este sentido, las instituciones escolares constituyen otro de esos medios donde, además, estos fenómenos pueden ser estudiados, abordando diferentes temáticas (currículo, aprendizaje y rendimiento, relaciones e interacciones, espacios y recursos, familia, etc.).

Esta investigación ha mostrado la existencia de comportamientos sexistas y estereotipados entre el alumnado de la etapa de Educación Infantil -que ha constituido la muestra de estudio- en el contexto escolar en torno a tres cuestiones: gustos y preferencias, uso de espacios y materiales escolares y las interacciones y relaciones socioeducativas entre el alumnado.

En lo que a juegos y juguetes se refiere, cabe resaltar que los datos de este estudio ejemplifican diferencia sexual en torno al género entre el alumnado. De esta forma, se reproducen y proyectan roles tradicionalmente patriarcales, así como una socialización diferente según sean niños o niñas. Esto es, los roles asignados suponen la exaltación del ámbito privado como madre, esposa, ama de casa, cuidadora, etc., para las niñas y, en contra, del ámbito público como padre, profesional, protector, etc., para los niños. Esta división jerárquica de sexos también es expresada en los cuentos y dibujos infantiles, que actúan como claros arquetipos para este alumnado.

De igual forma, se ha observado que el uso de espacios y materiales escolares también refleja diferencia teniendo el género como núcleo vertebrador. Inclusive, es de resaltar, que los mismos materiales o recursos son tratados con utilidades diferenciales respondiendo a normas patriarcales por parte de niños y niñas.

En torno a las relaciones e interacciones entre el alumnado, los resultados de esta investigación muestran, del mismo modo que para los temas anteriores, comportamientos -del alumnado-, distintivos de género cultural y socialmente construido desde perspectivas patriarcales. Si bien es cierto que el alumnado va consolidando estilos de relaciones sexistas, en ocasiones tales estilos son sexualmente compartidos, "relajando" la disparidad y el dominio de un sexo hacia otro.

Centrándonos en los centros educativos, se hace necesario no perder de vista que éstos se convierten en uno de los ámbitos más relevantes, pues actúa tanto de reproductor de conductas como de regulador de las mismas. Ser consciente de aquellas deficiencias, en torno a la igualdad de oportunidades entre ambos sexos, que presenta la actividad educativa, será imprescindible para utilizarlas a favor de la cuestión. Además, hacer visible esta situación desde la infancia, permite inculcar en las niñas y en los niños unos valores tolerantes, igualitarios, inclusivos y democráticos que rechacen diferenciar a las personas por el hecho de ser de un sexo o de otro, eliminando, por tanto, las consecuencias de este tipo de conductas.

Finalmente, fruto de los resultados de esta investigación se incluyen algunas recomendaciones para el desarrollo de buenas prácticas, en las aulas de Educación Infantil, que ayuden a una sociedad igualitaria, eliminando estereotipos sexistas: (a) revisión de materiales didácticos y curriculares que se utilicen desde la perspectiva de género y elegir correctamente imágenes, canciones, actividades, cuentos, etc., que cumplan con la igualdad entre sexos; (b) atender como docentes a nuestras conductas, comunicación, lenguaje corporal que -como currículo oculto- también forma y

educa al alumnado; (c) utilización de un lenguaje inclusivo para que todo el alumnado se sienta igualmente partícipe de y en la vida escolar y, por último, (d) trabajar de forma transversal en todas las áreas curriculares de esta etapa educativa la coeducación.

6. Limitaciones del estudio y propuestas de investigación

Con este estudio se han manifestado algunas debilidades que, a su vez, van marcando nuevas líneas de investigación. Se describen a continuación. Una limitación se refiere a la falta de contextualización de los datos empíricos en el entorno socio-familiar del alumnado. Ello hubiese aportado información sobre la existencia o no de patrones educativos, culturales, sociales, etc., marcados por el patriarcado, así como analizar qué tipo de relaciones desde la perspectiva de género existen

en el hogar. Por tanto, se marca una nueva línea de investigación que amplíe la mirada de análisis hacia la familia y en qué medida en el núcleo familiar se perpetúa el sexismo.

Otra limitación hace referencia a la muestra de estudio. Ésta quedó circunscrita al Noroeste de la Región –por ser un contexto rural, como ya se señaló– y sólo participaron algunos centros educativos. La extensión de la investigación supondría la ampliación de la muestra ya que daría la oportunidad de comparar regiones, englobando más realidades diversas y enriqueciendo la investigación. La tercera y última cuestión que resultaría interesante como nueva línea de investigación consistiría en prestar atención a los Proyectos Coeducativos que posean los centros, analizando sus pretensiones y comparando sus características. Todo ello nos permitiría contrastar más la información, así como conocer ampliamente cómo se desarrolla la coeducación en esta Comunidad Autónoma.

Notas

1. Cfr. Bas-Peña, Pérez de Guzmán y Vargas Vergara (2014) cuya investigación ha versado sobre la formación en torno al género en las universidades españolas, donde se forman los futuros/as maestros/as.
2. Para más información sobre las olas del feminismo y su contribución a las democracias cfr. Vaamonde (2018); Guerra Palmero (2014); Lagarde (1996), entre otros.
3. Cfr. [https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=29361&IDTIPO=100&RASTRO=c217\\$m2594](https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=29361&IDTIPO=100&RASTRO=c217$m2594) para más información.
4. Fuente: https://www.google.com/search?q=mapa+de+la+regi%C3%B3n+de+murcia+noroeste&client=firefox-b-d&sxsrf=ALeKko37584MVJaOj8UCMoJJA9PuPXF3fw:158826511188&tbm=isch&source=iu&ictx=1&fir=sJREHFkh4j-FOMM%253A%252CHAscNvM3zds_oM%252C.&vet=1&usg=Al4_-kSZdomg9HGrWMki8glaxlLdO1_-rg&sa=X&ved=2ahUKewjMwemMzpDpAhVQx4UKHaroBGEQ9QEwA3oECAoQlg

Referencias

- Aignerén, M. (2005). El cuestionario. *Revista electrónica La Sociología en sus escenarios*, 1-79.
- Alaya Salgado, L., & Hernández Moreno, K. (2012). La violencia hacia la mujer: antecedentes y aspectos teóricos. *Contribuciones a las ciencias sociales. EUMEDNET: Revista académica trimestral de la Universidad de Málaga sobre ciencias sociales*, 1-25.
- Alianza Gay Y Lésbica Contra La Difamación. (2010). *Guía para los medios*. Obtenido de GLAAD: <http://issuu.com/carlosmaldonado9/docs/guia-medios-comunicacion-glaad>
- Bas Peña, E., Pérez de Guzmán, V., & Vargas Vergara, M. (2014). Educación y Género. Formación de los educadores y educadoras sociales. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 23, 95-120.
- Castilla, A. B. (2008). Coeducación: pautas para su desarrollo en los centros educativos. *Escuela Abierta: revista de investigación educativa*, 49-85.
- Castillo, E., & Tornero, I. (2012). Análisis de los valores que transmiten los disfraces en la etapa de educación infantil y propuesta de modificación para su inclusión en clase de Educación Física. *EmásF: Revista digital de educación física*, 81-91.
- Colás, P. (2007). La construcción de la identidad de género: enfoques teóricos para fundamentar la investigación e intervención educativa. *Revista de investigación educativa*, 151-166.
- Colás, P., & Jiménez, R. (2006). Tipos de conciencia de género del profesorado en los contextos escolares. *Revista de Educación*, 415-444.
- Colegio Pública Pablo Picasso (2010). *Plan de Igualdad*. Obtenido de <http://www.colepicasso.es/planigualdad.htm>. (5 de junio de 2014).

- Consejería de Educación Junta De Andalucía. (07 de octubre de 2014). *Consejería de Educación Junta de Andalucía*. Obtenido de I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/nav/contenido.jsp?pag=/contenidos/iefp/iplanigualdad>
- Consejo de Europa (2019). Recomendación CM/Rec (2019)1 del Comité de Ministros a los Estados miembros para prevenir y combatir el sexismo <http://murciasocial1.blogspot.com/2019/07/recomendaciones-del-consejo-de-europa.html>.
- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M. L., & Hanson, W. E. (2003). Advanced mixed methods research designs. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.). *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 209-240). Thousand Oaks, CA: Sage
- Díaz-Pinés, C. (2010). *Diagnóstico sobre la realidad en los centros en materia de igualdad*. Jerez: Centro del Profesorado.
- García, L., & Huertas, P. (2001). Trabajando desde la coeducación transformamos la situación. En N. B. González, *Educación en femenino y masculino* (págs. 71-86). Andalucía: Askal S.A.
- González, F. (2008). Estereotipos de género y actitudes sexistas de la población escolar extremeña. *Revista Vastellano-Manchega de Ciencias Sociales*, n.º 9, 37-61.
- Guerra, M.J. (2014). Feminismo transnacional, globalización y derechos humanos. *Dilemata*, año 6, n.º 15, 161-169.
- Hayman, J. (1991). *Investigación y educación*. Barcelona: Paidós.
- Hernández, J., Peña, J. V., & Rodríguez, M. D. (2004). Pensamiento docente sobre el juego en educación infantil: análisis desde una perspectiva de género. *Revista española de pedagogía*, 455-466.
- Lagarde (1996). *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*. Madrid: Horas y Horas.
- Lera, M. J. (2003). *El fútbol y las casitas*. Sevilla: Guadalmena.
- López-Navajas, A. (2014). Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada. *Revista de Educación*, 363, 282-308.
- López-Navajas, A. (2014). Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada. *Revista de Educación*, 363, 282-308.
- Marín Gil, M. (2014). *Currículum oculto visual y estereotipos de género en Educación Infantil [TFG]*. Facultad de Ciencias Humanas y Sociales: Universidad pública de Navarra.
- Marugán, B. (2020). Género. *Eunomía. Revista en Cultura de la Legalidad*, 18, 199-213.
- Martín, M. D. (2004). Diseño y validación de cuestionarios. *Matronas profesión*, 23-29.
- Monjas, M. I. (2004). Ni sumisas ni dominantes. Los estilos de relación interpersonal en la infancia y en la adolescencia. *Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica* (págs. 1-223). Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Ópez-Fehal, R., & Losada, J. L. (2004). *Métodos de investigación en Ciencias Humanas y Sociales*. Facultad de Psicología de Barcelona: Thomson.
- Organización Mundial de La Salud. (2000). Promoción de la salud sexual. Recomendaciones para la acción. En O. P. Sexología. (Ed.), *Conferencia Promoción de la salud sexual. Recomendaciones Para la Acción*, (págs. 1-64). Guatemala.
- Ospina, A. (2018). El género en el lenguaje de familias rurales y urbanas: representaciones en clave de cuidado. *Femeris*, vol. 4, n.º 1, 39-57.
- Pinedo, R.; Arroyo, M.J., & Berzosa, I. (2018). Género y educación: detección de situaciones de desigualdad de género en contextos educativos. *Contextos Educativos*, 21, 35-51.
- Puerta, S., & González, E. M. (2015). Reproducción de los estereotipos de género en Educación Infantil a través de los juegos y juguetes. *Investigación en la Escuela*, 63-72.
- Rivero, R. (2008). La metodología en los trabajos de investigación. *Revista mexicana de investigación educativa*, 969-972.
- Región de Murcia (2011). Constitución del Comité para el Desarrollo Rural Sostenible de la Zona Noroeste. Documento de trabajo.
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1996). *Metodología de la investigación educativa*. Málaga: Algibe.
- Santander, P. (2011). Por qué y cómo hacer Análisis de Discurso. *Cinta de Moebius. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, 207-224.
- Serrano, F. J., & Sánchez, P. A. (14 de junio de 2012). *Depósito Digital Institucional de la Universidad de Murcia (DIGTUM)*. Recuperado el 14 de septiembre de 2016, de <http://hdl.handle.net/10201/27921>
- Subirats, M., & Tomé, A. (2007). *Balones fuera: reconstruir los espacios desde la coeducación*. Barcelona: Octaedro.
- Tomé, A. (2001). La formación de identidades femeninas y masculinas en la escuela. En N. B. (coord.), *Educación en femenino y masculino* (págs. 87-98). Andalucía: Askal S.A.
- Vaamonde, M. (2018). Feminismo y Democracia. *La Torre del Virrey. Revista de Estudios Culturales*, 25, 1-11.
- Valera, N. (2020). El tsunami feminista. *Nueva Sociedad*, 286, 93-106.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

González, E., & Rodríguez, Y. (2020). Estereotipos de género en la infancia. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 36, 125-138. DOI: 10.7179/PSRI_2020.36.08

DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

EVA M.^a GONZÁLEZ BAREA. Dpto. Didáctica y Organización Escolar. Tlf: 868 884026. Facultad de Educación. Campus de Espinardo, 30100. Universidad de Murcia. Murcia. E-mail: evamgon@um.es

YOLANDA RODRÍGUEZ MARÍN. Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia., E-mail: yolanda.rodriguez4@murciaeduca.es

PERFIL ACADÉMICO

EVA M.^a GONZÁLEZ BAREA. Profesora Titular de Universidad, Licenciada en Pedagogía (1998) y Doctora en Antropología Social y Cultural (2003) por la Universidad de Granada. Desde el curso académico 2005/06 es profesora e investigadora en la Universidad de Murcia, ejerciendo su profesión dentro del Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Miembro del Grupo de Investigación *Equidad e Inclusión en Educación*. Ha participado en diversos proyectos de investigación –tanto nacionales como internacionales– relacionados con Educación, Currículum, Minorías étnicas, Interculturalidad, Género y Diversidad, Exclusión, etc., temáticas sobre las que giran sus publicaciones.

YOLANDA RODRÍGUEZ MARÍN. Maestra de Educación Infantil. Funcionaria en prácticas de la Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia. Diplomada en Magisterio: especialidad Educación Infantil (2008), postgraduada en el Máster Universitario Género e Igualdad (2013) y Doctora en Género e Igualdad (2016), por la Universidad de Murcia. Ejerciendo su profesión en diferentes centros educativos de la Región de Murcia desde 2015. Actualmente maestra de Educación Infantil en el Colegio Rural Agrupado “El Sabinar”.

GENDER STEREOTYPES IN CHILDHOOD ESTEREOTIPOS DE GÉNERO EN LA INFANCIA ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO NA INFÂNCIA

Eva María GONZÁLEZ BAREA* & Yolanda RODRÍGUEZ MARÍN**

*Universidad de Murcia, **Consejería de Educación y Cultura

Received date: 02.XII.2019

Reviewed date: 16.XII.2019

Accepted date: 26.IV.2020

PALABRAS CLAVE:

estereotipos
coeducación
igualdad
educación
valores
sexismo

ABSTRACT: This article analyzes the stereotypes, around gender, that exist among the Early Childhood Education students from different educational centers in the Region of Murcia (Spain). For this, the tastes and preferences of students from a gender perspective have been analyzed, the use of school spaces and materials has been identified from the gender perspective, as well as the interactions and socio-educational relationships between boys and girls in the school context.

Through a mixed methodology, the questionnaire and observation have been used as a school instrument and data collection method. The total sample of this study has been made up of 175 boys and girls belonging to different educational centers in the Region of Murcia.

The results obtained show that both girls and five-year-old boys - in the sample - have several of the typified stereotypes assigned to each sex: they play and, in addition, want to play, with different toys depending on their sex ; they use different spaces in the classroom, thus, while they prefer to play in the symbolic corner, they do it in the corner of the buildings.

Therefore, it is evident that patriarchy is still latent in small things, in the differentiation of activities, language, the performance of household chores, games and toys ..., which together cause the perpetuation of a sexist stereotype that conditions our lives since we are born. On the other hand, it's affirmed that educational centers become one of the most relevant areas as it acts both as a reproducer of behaviors and as a regulator of them. In addition, making this situation visible from childhood makes it possible to instill tolerant, egalitarian, and democratic values in girls and boys that refuse to differentiate people because they are of one sex or the other.

CONTACT WITH THE AUTHOR

EVA MARÍA GONZÁLEZ BAREA. Universidad de Murcia. E-mail: evamgon@um.es

<p>PALABRAS CLAVE: estereotipos coeducación igualdad educación valores sexismo</p>	<p>RESUMEN: En este artículo se analizan los estereotipos, en torno al género, existentes entre el alumnado de Educación Infantil de diferentes centros educativos de la Región de Murcia (España). Para ello, se han analizado los gustos y preferencias del alumnado desde la perspectiva de género, se ha identificado el uso de espacios y materiales escolares desde la óptica del género, así como examinado las interacciones y relaciones socioeducativas entre niños y niñas en el contexto escolar.</p> <p>Mediante una metodología mixta se ha utilizado el cuestionario y la observación como instrumento escolar y método de recogida de datos. La muestra total de este estudio ha estado constituida por 175 niños y niñas pertenecientes a diferentes centros educativos de la Región de Murcia.</p> <p>Los resultados obtenidos ponen de manifiesto que tanto las niñas como los niños de cinco años de edad –de la muestra– poseen varios de los tipificados estereotipos asignados a cada sexo: juegan y, además, desean jugar, con juguetes diferentes según cual sea su sexo; utilizan, en el aula, espacios diferentes, así, mientras que ellas prefieren jugar en el rincón simbólico, ellos lo hacen en el rincón de las construcciones.</p> <p>Por tanto, se evidencia que el patriarcado sigue estando latente en las pequeñas cosas, en la diferenciación de actividades, el lenguaje, la realización de las tareas del hogar, en juegos y juguetes..., que unidas provocan la perpetuación de un estereotipo sexista que condiciona nuestras vidas desde que nacemos. Por otro lado, se afirma que los centros educativos se convierten en uno de los ámbitos más relevantes pues actúa tanto de reproductor de conductas como de regulador de las mismas. Además, hacer visible esta situación desde la infancia, permite inculcar en las niñas y en los niños unos valores tolerantes, igualitarios y democráticos que rechacen diferenciar a las personas por el hecho de ser de un sexo o de otro.</p>
<p>PALAVRAS-CHAVE: estereótipos co-educação igualdade educação valores sexismo</p>	<p>RESUMO: Este artigo analisa os estereótipos sobre gênero existentes entre os estudantes de Educação Infantil de diferentes centros educacionais da Região de Múrcia (Espanha). Para isso, foram analisados os gostos e preferências dos alunos na perspectiva de gênero, o uso de espaços e materiais escolares na perspectiva de gênero, bem como as interações e relações socioeducativas entre meninos e meninas no contexto escolar.</p> <p>Por meio de metodologia mista, o questionário e a observação foram utilizados como instrumento escolar e método de coleta de dados. A amostra total deste estudo foi composta por 175 meninos e meninas pertencentes a diferentes centros educacionais da região de Múrcia.</p> <p>Os resultados obtidos mostram que meninas e meninos de cinco anos - na amostra - têm vários dos estereótipos tipificados atribuídos a cada sexo: brincam e, além disso, querem brincar, com brinquedos diferentes, dependendo do sexo; eles usam espaços diferentes na sala de aula, portanto, embora prefiram brincar no canto simbólico, fazem-no no canto dos edifícios.</p> <p>Portanto, é evidente que o patriarcado ainda é latente em pequenas coisas, na diferenciação de atividades, linguagem, desempenho de tarefas domésticas, jogos e brinquedos ..., que juntos causam a perpetuação de um estereótipo sexista que condiciona nossas vidas desde que nascemos. Por outro lado, afirma-se que os centros educacionais se tornam uma das áreas mais relevantes, pois atuam como reprodutores de comportamento e como reguladores deles. Além disso, tornar essa situação visível desde a infância torna possível inculcar valores tolerantes, igualitários e democráticos em meninas e meninos que se recusam a diferenciar as pessoas por serem de um sexo ou outro.</p>

1. Introduction

School, as a key socializing agent, is one of the most relevant contexts to study the potential reproduction of sexist stereotypes in our boys and girls, as it is arguably *one of the most important and influential educational contexts where our boys and girls- our societies' future- are developed* (Pinedo, Arroyo & Berzosa, 2018, p. 47). For this reason, it is indispensable to approach two concepts: sex and gender. Both constitute different realities which are often mistaken and used interchangeably. It is essential to take into consideration that the concept of gender arose as a result of the constant search by the feminist movement of the reasons for the existence of inequalities between men and women. (Marugán Pintos, 2020).

According to the World Health Organization (WHO) (2000), “sex” is referred to biological and physiological characteristics which define men and women, that is, it represents the individuals physical appearance and it is of an individual nature. On the other hand, “gender” is defined as the socially constructed roles, behaviors, activities and attributes that a given society considers appropriate for each sex. In this sense, the Gay and Lesbian Alliance Against Defamation (GLAAD) published in the year 2010 an essay titled Media Reference Guide where both concepts are differentiated. The first of them, sex, is assigned at birth, while the second- gender- is defined as the internalized feeling of a person as a man, woman, boy or girl (GLAAD, 2010). Gender is a social construct, a combination of differentiated norms for

each sex created depending on their necessities and imposed on to individuals since their birth, becoming their identification model. Both- men and women, boys and girls- have developed positive and negative values. Gabriel Cebrián and Huertas Fuentes (2001) highlight for women positive values like affection, tenderness and sensitivity and negative ones like sentimentalism, the lack of emotional response as a necessary defense or submission, among others.

With respect to men, some positive values, such as the capacity of standing up for themselves, action and dynamism are highlighted, whereas impulsiveness, physical abuse and identifying decision as a synonym of domination are found among the negative ones. These stereotypical values for men and women are more acute in rural contexts where, to a great extent, they are preserved and where the patriarchal system is still really prevalent (Ospina García, 2018; González Pozuelo, 2008).

Women's rights, values and needs have gradually evolved to the present day. Likewise, the value granted to the equality between sexes has increased considerably, becoming one of the most important concerns in our society, being nowadays recognized as a worldwide problem and a serious obstacle for development and peace (Alaya Salgado y Hernández Moreno, 2012, p. 2). As Colás Bravo and Jiménez Cortés (2006) state, the introduction of gender perspective in different scopes of life represents now an issue of great interest, both from a political and scientific as well as an educational and instructional standpoint. In the case of -compulsory- education, as López-Navajas (2014) points out, it is a *fundamental milestone in the dissemination of knowledge and historical references, as well as the development of personal and social identities* (p. 286). In this regard, schools constitute significant social spaces, being the foundations for the transmission of cultural gender patterns, and the transformation of these into positive and desirable values (Colás Bravo, 2007). In them, the established cultural standards and patterns are expressed and transmitted, and therefore, they represent the appropriate setting to promote and foster gender equality¹. For this reason, during the development of the study which we are acknowledging throughout this article, the educational center has been pinpointed as the subject of analysis, observing and analyzing how those different cultural models are developed in boys and girls (Castilla Pérez, 2008; Autonomous Community of Andalusia, 2005; Díaz-Pinés Sendra en 2010, CEIP Pablo Picasso, 2010, among others).

On the other hand, and regarding sexism in games and toys selection by the youngest children, the study carried out by Puerta Sánchez and González Barea (2015) as well as the one conducted by Castillo Viera and Tornero Quiñones (2012) determine that both boys and girls play very different games. The differences stem from the gender structures in game and toy choices, as well as the representation of characters (symbolic play).

In this sense, Lera Rodríguez (2002) highlights that gender segregation has its origins during Preschool Education, when boys and girls begin to select their peers for their games in such a way that they end up playing separately and playing different games.

Regarding the type of games, Hernández García, Peña Calvo and Rodríguez Meléndez (2004) and Subirats Martori and Tomé González (2007) also point out that boys are more keen on playing sports like football, during recess, while girls have more diverse preferences in their recreational choices.

With regard to girls, their recreational activities are characterized by household-related ones, caring and beauty, whereas in the case of boys, traits like power and domination, competitiveness and independence are revealed. Likewise, and concerning the use that each of them make of the materials, girls tend to play the role of moms, babies and princesses, valuing physical beauty, utilizing the objects of the construction corner (bars, specifically) as kitchen utensils. As for boys, they model themselves after superheroes, monsters, gunmen and cowboys. As these studies show, sexism and sexist behaviors have their origin in gender stereotypes which also reinforce the former and which impair the acknowledgement of capacities, necessities, opinions, etc., in an individualized way. (Europe's Council, 2019).

On the other hand, and regarding decoration, as Marín Gil (2014) highlights, visual culture also reproduces stereotypes, conveying certain information in an explicit manner. According to this author, in the photos and pictures that surround Preschool students, numerous images which depict the traditional and male-centered vision of the genre can be found. This reproduction of stereotypes gears us implicitly towards the hidden curriculum. In this regard, Pinedo, Arroyo and Berzosa (2018) in their research on the capacity of the teaching staff to detect situations of inequality and symbolic violence in relation to gender, stress the necessary attention that should be paid to the *use of materials which convey ideas which discriminate, make invisible and subtly or indirectly harm women* (p. 37).

In a different sense, and regarding the kind of relationships and interactions existing between girls and boys, it is worth mentioning the research conducted by Monjas Casares (2004), which concludes that boys consolidate a dominant and aggressive style of relations while girls play a rather passive role as a consequence of the evolutionary development of gender socialization.

Therefore, the naturalization and biological determinism of a socially constructed organization which generalizes male and female behaviors which are in turn stereotyped, asymmetrical, and hierarchical... unequal is evidenced.

In this gender socialization is where the patriarchy is supported to perpetuate itself, creating *social environments predominantly masculine and feminine* (Marugán Pintos, 2020, p. 207). This shift in focus to the patriarchal social phenomena, together with globalized struggles, of an intersectional and intergenerational nature, and where diversity, technology and sustainability are acknowledged and taken into consideration as contemporary trademarks, conform what we know as fourth-wave feminism² (Valera, 2020).

Bearing in mind all the above mentioned, the general objective of the present study is to analyze gender stereotypes which exist among children's education students. For its accomplishment, three more specific goals are included:

- 1) Describing the interests and preferences of the pupils from a gender perspective;
- 2) Identifying the use of school areas and materials from a gender perspective and
- 3) Reviewing the socio-educative interactions and relationships between boys and girls in the school context.

2. Methodology

This study is framed- following Hayman (1991), within the educational research whose purpose is comprehend, explain, and predict human behavior. Within these parameters, a mixed methodology which combines the quantitative and qualitative method (Creswell, Plano Clark, Gutmann and Hanson, 2993) is utilized, allowing the implementation of varied research techniques and instruments, as reality is not only conformed by data, but also by facts or situations (Rivero Fernández, 2008).

Sample

The total sample in the study has consisted of 175 boys and girls belonging to educational centers of the Region of Murcia. After experimental mortality, the sample was reduced to 158 subjects, 79.7%

of whom were educated in public schools and more than half of which (56.3% vs. 43.7%) were boys. The pupils taking part were distributed in classrooms belonging to the third year of the second cycle of Childhood education (5 years old), which results in five different schools and 8 classrooms of the above-mentioned educational level.

Instruments

For data collection, a questionnaire form completed by the pupils along with the use of classroom observation techniques have been utilized. First, with regard to the questionnaire, Martin Arribas (2004) considers it the most widespread technique in research works, *as it allows a greater number of participants and simplifies the analysis process* (p. 23). On the other hand, observational methodology *proposes the systematic observation of reality and its purpose is that of the analysis of a subject's behavior in a given environment* (López-Fehal & Losada López, 2003, p. 67).

The questionnaire has been adapted to the psycho-evolutionary characteristics of the population surveyed (letter, color, language), including certain images due to the power they have in creating stereotypes (López-Navajas, 2014). Also, it contains a series of multiple-choice questions (Aignerén, 2005). After identifying the sex of the informant person, we find the following questions:

1. Picture of a boy and a girl, with the aim of getting them to communicate whether they feel comfortable with their genetic sex.
2. Choosing their two favorite toys, which will allow us to know their play preferences.
3. Animation characters. Different scenes and animation movie characters are presented. Their answers show their desirable values.
4. What they want to be when they grow up. They will have to draw the job that they would like to do. Moreover, it offers information about the potentially stereotyped use of colors.
5. 5/6. Housework. The fifth and sixth question answer have the same pictures: a sexless character doing ordinary house chores. The boys and girls can decide which chores they would have to learn to help mom- Question number 5- and dad- question number 6- at home. These questions will provide information about the pupils' viewpoint on who should be in charge of different house chores.
7. Favorite color. We want to check if the prototypical *pink for girls and blue for boys* preference is actually developed.

8. Cartoons. They have to choose among the different options the animation series they watch more regularly. This will provide information on their preferences, as each of those cartoons features different storylines and situations, which imply different personalities, and which may or may not match those which they are socially determined by.

Regarding observation, a series of categories devoted to expand upon and corroborate the information compiled in the questionnaires, like the type of relations and interactions existing between boys and girls in the classroom, the use they make of language, spaces, toys and materials in the classroom, were selected, as can be seen in the following table.

Table 1. Classroom Observation. Categories

Categories	
Relationships between sexes. Interactions between boys and girls	Relationships and interactions in the classroom, focusing on both work and play scenarios in areas and the playground. Existence of relationships based on power and authority, gender role differentiation, among others.
Children's use of the language	Use of gender-neutral language to refer to the group, address the teachers, etc.
Children's use of the different areas	Preferences regarding the use of the different classroom and school areas.
El uso de los materiales por parte del alumnado.	Preferencias con respecto al uso de los diferentes materiales del aula y del centro educativo.
Children's use of materials	Those aspects not included in the rest of the categories are described (color of materials, clothing...)
Source: Personal compilation.	

Procedure

The sequencing of this research follows a series of phases (Rodríguez Gómez, Gil Flores & García Jiménez, 1996):

- (1) First phase: Preparatory. Bibliographical review around the subject of study, which has been transversal throughout the entire research.
- (2) Second phase: Field Research. Elaboration of the instruments for data collection, being these validated by experts. Elaboration of

the methodological framework in which the study is supported and the selection of the educational centers participating. The election of schools has not been of a random nature, but the result of a series of conditioning factors:

- a. their geographical location: all the centers are located in the area of the Northwest of the Region of Murcia, defined as the largest zone of those eminently rural in this autonomous community³ (a higher likelihood of evidence of a patriarchal system).



Region of Murcia

Northwest Area⁴

- b. The variability of educational institutions (public vs private) and, finally
- c. The willingness of the centers to take part in the study.

During this phase, the classroom observation was carried out. Classrooms belonging to the third year of this stage were selected. It is the most appropriate age for students to have developed their own interests and preferences, and also to be able to complete the questions in the form. Each one of those schools was visited for a period of 20 hours. The forms were completed by our informants.

- (3) Third phase: Analytical. The analysis of the data collected, and the results obtained was carried out, interrelating them with the reference framework.
- (4) Fourth phase: Informational. Obtaining conclusions and elaboration of the report.

Data Analysis

On the one hand, for the organization of quantitative data, we employed the statistic package Statistical Package for the Social Sciences (SPSS 2.0), one of the most widespread worldwide, especially in fields such as Economy, Health Sciences or Education (Serrano Pastor y Sánchez Rodríguez, 2009). In this sense, with respect to the matrix, the questionnaire employed consists of 10 variables.

On the other hand, in order to organize the qualitative data, the discourse analysis technique has been suggested. It is composed of a series of categories of analysis (See Table 1) in which those relevant aspects for the research were noted down. We show our agreement with Santander Molina (2011), who states that reading discourses involves an interpretation of the social reality and puts forward a new perspective concerning the subjects of study.

3. Results

The data are analyzed taking into consideration the objectives detailed in this work and which have determined its development.

Regarding the interests and preferences of pupils, from a gender perspective, it is worth noticing that a vast majority, specifically 61.4% of students surveyed show a preference for the masculine sex, while 38.6% opts for the feminine.

However, if we consider the sex of the person answering this question, we observe that the 61 (38.6%) subjects who declared they would have preferred to be a girl, actually are a girl, being the remaining two thirds boys who would have

preferred to be the opposite sex. On the other hand, within the 97 individuals (61.4%) whose preference was given to the masculine sex, 86 were boys and 11, girls. It could be observed that male pupils were more reluctant towards the feminine than in the opposite case.

Table 2. Item # 1. I would have liked to be...

	Frequency	Percentage
Boy	61	38,6
Girl	97	61,4
Total	158	100

Source: Personal compilation.

About the question referred to the choice of toys, they show a clear preference for toys like the ball and the bicycle (38.9%) over the rest of dichotomies.

Table 3. Item # 2. Color the two toys you like the most

Toys	Frequency	Percentage	Valid Percentage
Ball and Teddy Bear	15	9,5	9,6
Ball and Bicycle	61	38,6	38,9
Ball and Toy Kitchen	5	3,2	3,2
Ball and Puzzles	5	3,2	3,2
Teddy Bear and Bicycle	14	8,9	8,9
Teddy Bear and Toy Kitchen	15	9,5	9,6
Teddy Bear and Puzzles	11	7,0	7,0
Bicycle and Toy Kitchen	11	7,0	7,0
Bicycle and Puzzles	12	7,6	7,6
Toy Kitchen and Puzzles	8	5,1	5,1
Total	157	99,4	100
Missing Values	1	,6	
Total	158	100	

Source: Personal compilation.

In this case, if we perform the contingency between the answers to this question and the sex of the informant person, out of those who chose the ball and the bicycle as their favorite toys, 54 are boys and 7 girls. In the case of the latter, their preferences are more diverse, being the most popular the cuddly bear and the toy kitchen, with a total of 14 girls and only one boy.

In the third question, a series of animation characters were introduced. As we can observe in the following table, the majority of the pupils show a preference for the *knight*, whereas a minority would like to be the *wizard* (10.8%) or a *squirrel* (10.2%).

Table 4. Item # 3. Circle the character that you would like to be

Characters		Frequency	Percentage	Valid Percentage
Valid	Cinderella	22	13,9	14,0
	Knight	64	40,5	40,8
	Male/Female Wizard	17	10,8	10,8
	Snow white	38	24,1	24,2
	Squirrel	16	10,1	10,2
	Total	157	99,4	100,0
	Missing	System	1	,6
Total		158	100,0	

Source: Personal compilation.

If we perform the contingency between the results obtained and the sex of the informant subjects, out of the 40.5% of them, almost all are boys, with only one girl who chose to be a knight. However, in the case of the second most popular option, *Snow White*, out of the 38 children who opted for this character, 37 were girls and just one boy. Likewise, as we can check in table 4, boys are indecisive between choosing *knight* or *wizard*, whereas girls are indecisive between *Snow White* and *Cinderella*.

Fourthly, we highlight the question referred to the job the pupil would like to do in the future. A diversity of answers has been obtained, due to its open character.

Table 5. Item # 4. Draw what you would like when you grow up.

Job	Frequency	Percentage
Teacher	8	5,1
Princess/Prince	12	7,6
Painter	3	1,9
Footballer	19	12,0
Doctor	10	6,3
Pirate	1	,6
Police Officer	21	13,3
Singer	1	,6
Soldier	2	1,3
Snow White	1	,6
Queen/ King	7	4,4
Pilot	1	,6
Fire Fighter	5	3,2
Driver	3	1,9
Inventor	1	,6
Veterinarian	6	3,8
Nurse	4	2,5
Bullfighter	7	4,4
Mermaid	1	,6
Hunter	1	,6
Florist	1	,6
Wizard	2	1,3
Fairy	1	,6
Spaceman/Spacewoman	2	1,3
Waiter/Waitresses	1	,6
Laborer	1	,6

Job	Frequency	Percentage
Horse Rider	4	2,5
Strongman/ Strongwoman	2	1,3
Hairdresser	6	3,8
Actor/Actress	1	,6
Ship's Captain	1	,6
Chef	4	2,5
Diver	1	,6
Handyman/ handywoman	1	,6
Knight	1	,6
Cashier	1	,6
Cobbler	1	,6
Crane Driver	1	,6
Soldier	1	,6
Midwife	1	,6
Boxer	1	,6
Tractor driver	1	,6
Getting married	1	,6
Chef	1	,6

As we can observe, there are several jobs which stand out above the others, like police officer (13.3%), footballer (12%), prince or princess (7.6%) and doctor (6.3%). Some professions have only been chosen by one or two informants, among which we highlight male or female cleaners, boxers, tractor drivers or soldier, with a 0.6% each. Like in the former cases, a contingency between sex and data obtained in the question has been carried out. In the first place, with regard to the *police officer* job, of the 21 answers, only 4 corresponded to girls; in the case of the *footballer*, of the 19 pupils who chose it, 17 were boys. However, in the last one, that is *princess or prince*, only a boy was found, being the rest (11) girls.

The second to last question the students answered addressed their favorite color. In this occasion, we find really close results between three of the suggested colors. A 26.6% of pupils shows a preference for red, 25.3% has a predilection for pink and 24.7% opts for green. On the other hand, just 7 of the surveyed pupils chose orange (4.4%).

Table 6. Item # 7. Circle your favorite color.

Colors	Frequency	Percentage
Red	42	26,6
Green	21	13,3
Blue	39	24,7
Yellow	9	5,7
Pink	40	25,3
Orange	7	4,4
Total	158	100

Moreover, if we carry out the contingency between these results and the informant subjects' sex, we check that there is a parity between the number of boys who prefer red color (36) and of girls who opted for pink, 36 as well. The main difference is that, for the first- red- a total of 6 girls opted for it, whereas only three boys chose pink. With regard to boys, we can observe that their most popular choice does not corroborate the stereotype that *blue is for boys and pink is for girls*.

While it is true that this- blue- is the second most popular option among boys, it is also the second most popular for girls.

Finally, in the eight question, referred to the choice of their favorite animation characters, the following results were obtained.

Table 7. Item # 8. Circle your favorite animation character.

Cartoons	Frequency	Percentage
Sendokai	67	42,4
Dora the Explorer	23	14,6
Calliou	10	6,3
Peppa Pig	39	24,7
Dinosaur Train	19	12,0
Total	158	100

As it can be observed in the former table, the majority of the pupils show a preference for the *Sendokai* animation characters (42.4%), followed by *Peppa Pig* (24.7%). On the other hand, the least popular animation characters among the pupils (specifically, only 10 of the surveyed subjects) is *Caillou*, with a 6.3%.

The contingency between sex and this question reflects that of the 42.4% who chose *Sendokai*, 54 were boys and 13 girls. For the latter, their favorite choice is Peppa Pig, being the one chosen by 22 of the 29 girls who completed the form. Finally, with respect to this animation character, 17 boys also singled it out as their favorite choice.

Regarding the use of school spaces and materials among boys and girls, the data reveal that in 62.5% of the classrooms, girls show a predilection for the symbolic corner or the little house, as well as artistic creations or costumes. Likewise, an overall preference for the building corner was observed among boys.

Regarding the theme, it has been noticed that boys are reluctant to play in the symbolic corner, and when they do, they do not usually employ the materials with their most common use; instead, they use them to invent their own war games, cars or dinosaurs, as it happens with the building corner, where they use blocks or plastic pieces to make weapons. Concerning girls, and in spite of their preferences, they play in the corner which they have been told to or assigned to, although they use any opportunity to go to the symbolic corner, to see what their female classmates are doing.

Regarding games in the recess, it has been noticed that both boys and girls use the area in the same way, depending on the activity they are performing. Likewise, both girls and boys tend to play games which involve running, jumping and shouting, while it is also true that they make a more frequent use of the resources that can be found in the playgrounds (slides, seesaws, etc.).

Finally, it is worth highlighting that with respect to the clothes they wear or materials that pupils carry with them in the classroom, in 100% of the cases, pink and princesses are used for the clothes and lunchboxes of girls, and 100% of heroes and animation characters which are not princes are featured in dark colors like red or navy blue in the case of boys. Moreover, it is noticeable that in 37.5% of the sample, the teacher has established a color for the children's smock, regardless of their sex; in the rest, however, pink and blue prevail.

Regarding the socio-educative interactions and relations between girls and boys, it can be noted that in the majority of the cases, specifically an 87.5%, students prefers unisex relations, that is, only with member of their own sex. The rest, 12.5% matches with classroom nº 5, where there are only 2 girls and where one socializes amply with the boys, whereas the other prefers to play with girls of other groups.

Moreover, it is worth highlighting the fact that, when boys and girls do play together, they take part in games which involve races or strength, never in calm and slow-paced games which imply traits like sensitivity, caring or any other characteristic stereotypically connected with the feminine. On the other hand, in 87.5% of the cases, boys are the ones who strive for attention and leadership, more even so than girls, who tend to go rather unnoticed. However, it bears noting that when they perform tasks together, it is the girls who look for controlling the situation. Disputes or arguments tend to occur more often within pupils of the same sex, being the boys more aggressive in their way of solving their conflicts than girls, and which is usually due to involuntarily hitting each other or when arguing about possessions.

Finally, in the framework of social interactions among the students from a gender perspective, the language used to refer to one or another sex also plays an important role in the construction of equality. In this sense, it needs to be stressed that an 87.5% of male and female students do not distinguish between *female and male friends* or between *female and male classmates*, using a gender-neutral language instead (just classmates, friends, children...). Likewise, in 100% of the cases, they use the term *parents* when they refer to their family unit as a whole, unless they are talking about one or the other separately.

4. Discussion

The data collected prove that both girls and boys aged 5 show a number of the typified stereotypes associated to either sex.

In this sense, firstly, and addressing the first specific goal of the present research- *Describing the interests and preferences of the pupils from a gender perspective*-, the idea that girls are more likely to approach the *masculine* than the other way around is corroborated. Boys, on the other hand, are rather reluctant to relate to whatever they do not consider inherent to their sex. Furthermore, another fact which supports this conclusion is the selection that either sex has made of their favorite toys. In this regard, we second the results of the study carried out by Puerta Sánchez and González Barea (2015), as well as the one conducted by Castillo Viera and Tornero Quiñones (2012) in which it is concluded that the games and toys which are chosen by boys and girls reveal sexist stereotypes, being related the ones selected by girls to the domestic, caring and beauty, whereas boys opt for power, competitiveness and independence.

On the other hand, with respect to the characters preferred by the pupils, according to the results obtained, it is proven that sexist stereotypes are perpetuated in said choice. It is especially relevant that girls preferred being the Cinderella which appears in the image (moping the floor) than being a squirrel, a knight, or a female wizard. In close relation to this aspect is the role that cartoons play in the formation of stereotypes. After surveying which animation characters were more popular among the children, Sendokai (41.4%) stood out- being 13 girls and 54 boys-. For the first, it was *Peppa Pig* their favorite animation character (31.8%), which also was the boys' second choice (19.1%). It should be stressed that sexism present in children's tales and cartoons influences enormously the preferences of girls and boys of the third year of the second cycle of Childhood Education participating in the sample, according to the exposed by Marín Gil (2014).

With respect to the second specific objective of the present study- *identifying the use of school areas and materials in children from a gender perspective*-, the data obtained corroborate that boys and girls use different areas of the classroom (Puerta Sánchez and González Barea, 2015; Castillo Viera and Tornero Quiñones, 2012). While girls prefer playing in the symbolic corner, they do so in the construction corner. Moreover, they also use the materials differently, as both girls and boys replace the use those materials are originally conceived for by other which fit their preferences (using toy kitchen utensils to play wars or using logic blocks to cook or put make up, etc.). However, and as it has been mentioned, the data compiled show disagreement between the studies of authors like Hernández García et al, (2004) and Subirats Martori and Tomé González (2007), who claim that boys take up a big portion of the playground for their games, while girls have to make do with the remaining space.

In the present research, girls and boys of Childhood Education do not fit with that sexist premise, partially due to- among other reasons- having only occasional access to materials like balls in the playground. While it is true that, in spite of the discrepancy between the data and the research regarding the use of leisure spaces, differences have been indeed found in the activities taking place in those, as while boys usually play the same games- all of them related to strength or violence- they are more varied in the type of games they play, using more than their male classmates the resources available to them (Hernández García et al, 2004).

Thirdly, and in relation to the third specific objective- *examining the socio-educative*

interactions and relationships between girls and boys- the data confirm the results shown in the study of Monjas Casares (2004) which stated that girls usually have a leading role in games, when both boys and girls play together, as we should remember that it has been proven that most pupils of Childhood Education prefer someone of the same sex to play with (Lera Rodríguez, 2002; Hernández García, Peña Calvo & Rodríguez Méndez, 2004; and Subirats Martori & Tomé González, 2007). While it is true that throughout this study some rather aggressive arguments have been observed between both sexes, it is boys who tend to have a greater involvement in this type of situations than girls, which does not mean that the latter never argue or fight, but that they do so less frequently.

This way, the present study confirms that the patriarchy still underlies everyday actions, in the differentiation of activities, language, housework assignment, games and toys... all which together lead to the perpetuation of a sexist stereotype which conditions our lives ever since we are born.

5. Conclusions stemming from the results

The transmission of gender stereotypes takes place across several generations, employing different resources for doing so (the media, the family, friendships or socio-emotional relationships, the social media, etc.). In this sense, the educational institutions represent another context where those phenomena can also be studied, tackling different aspects (syllabuses, learning and performance, relations and interactions, spaces and resources, family relationships, etc.).

This study has proven right the existence of sexist and stereotyped behaviors among pupils of the stage of Childhood Education- which the present study has been centered on- in the school context, around three aspects: interests and preferences, use of school areas and materials and interactions and relationships within the pupils.

As far as games and toys is concerned, it is worth highlighting that the data in this study exemplify the sex differences related to gender among the pupils. In this way, roles which are traditionally patriarchal are reproduced and projected, as well as a different socialization process for each sex. That is, the roles assigned exaggerate those connected with the children's private scope, like mother, wife, housewife, caregiver, etc. in the case of girls, and conversely, the manifestation of those related to the public scope- father, professional, protector, etc.- in the case of boys. This hierarchical division of sexes is also found in children's

stories, tales, and cartoons, which act as clear archetypes for the pupils.

Furthermore, it has been noticed that the use of school areas and materials also reflects the differences, being the gender the backbone of said differences. Additionally, it is worth remarking that the same materials or resources are given different uses, resulting from the patriarchal rules, by boys and girls.

Concerning the relationships and interactions between the pupils, the results of this study reveal, as in the case of the previous aspects, behaviors- in children- which are inherent to the gender culturally and socially constructed from patriarchal outlooks. While it is true that children gradually assimilate sexist styles of relationships, in some occasions those styles are shared by both sexes, "mitigating" the disparity and the dominance of one sex over the other.

Focusing on educational centers, it is necessary not to overlook the fact that these are one of the most relevant contexts, since they act both as a perpetuator of behaviors as well as a regulator of those behaviors. Being aware of those deficiencies, in relation to the equality of opportunities for both sexes which the educational process reveals, will be deemed indispensable for using them to support our theory. Besides, making this situation visible allows to instill in girls and boys values of tolerance, equality, inclusiveness and democracy which are incompatible with discriminating people due to their sex, hence eradicating the consequences of this type of attitudes.

Finally, fruit of the results obtained in the present research, some recommendations for the development of good practices in the Childhood Education classrooms, which help contribute to an equalitarian society, eradicating sexist stereotypes are included: (a) revision of teaching and curricular materials which are used from a gender perspective and choosing images, songs, activities, stories, etc., which align with gender equality; (b) paying attention, as teachers, to our own

behaviors, communication, body language all of which- as a hidden syllabus- also train and educate the children; (c) the use of inclusive language to make sure every pupil feels part of school life and, lastly, (d) addressing transversally, in all curricular areas of this educational stage, the concept of co-education.

6. Limitations of the study and research proposals

With this study, some weaknesses which, in turn point at new lines of research, have been laid bare. They are described as follows:

One of the limitations is related to the lack of contextualization of the empirical data in the social and family environment of the pupils. This would have provided information about the existence-or lack thereof- of educational, cultural, social, etc. patterns determined by the patriarchy, as well as analyzing the type of relationships from a gender perspective taking place at home. Therefore, a new line of research which expands the focus of the analysis towards the family and the extent to which sexism is perpetuated in the family unit is needed.

Another limitation is referred to the study sample. This was limited to the Northwest area of the Region- for being a rural context, as it was pointed out- and only a number of educational centers took part in it. The breadth of this study would require the expansion of the sample, as it would offer the possibility of comparing regions, encompassing more diverse realities, and enriching the research.

The third and last aspect which would be a new, interesting, line of research, involves paying attention to the schools' Coeducational Projects, assessing their objectives, and comparing their characteristics. All of this would allow us to contrast the information more successfully as well as knowing more thoroughly how coeducation is carried out in this Autonomous Community.

Notes

1. See Bas-Peña, Pérez de Guzmán & Vargas Vergara (2014), whose investigation has dealt with gender training in Spanish universities, where future teachers are educated.
2. For further information on the waves of feminism and their contribution to democracy see Vaamonde (2018); Guerra Palmero (2014); Lagarde (1996) among others.
3. See [https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=29361&IDTIPO=100&RASTRO=c217\\$m2594](https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=29361&IDTIPO=100&RASTRO=c217$m2594) for further information.
4. Source https://www.google.com/search?q=mapa+de+la+regi%C3%B3n+de+murcia+noroeste&client=firefox-b-d&sxsrf=ALeKk037584MVJaOj8UCMoJJA9PuPXF3fw:158826511188&tbm=isch&source=iu&ictx=1&fir=sJREHFkh4jFOMm%253A%252CHAscNvM3zds_0M%252C_&vet=1&usg=Al4_-kSZdomg9HGfWMki8glaxlLdo1_-rg&sa=X&ved=2ahUKewjMwemMzpDpAhVQx4UKHar0BGEQ9QEwA3oECAoQlg

References

- Aignerén, M. (2005). El cuestionario. *Revista electrónica La Sociología en sus escenarios*, 1-79.
- Alaya Salgado, L., & Hernández Moreno, K. (2012). La violencia hacia la mujer: antecedentes y aspectos teóricos. *Contribuciones a las ciencias sociales. EUMEDNET: Revista académica trimestral de la Universidad de Málaga sobre ciencias sociales*, 1-25.
- Alianza Gay Y Lésbica Contra La Difamación. (2010). *Guía para los medios*. Obtenido de GLAAD: <http://issuu.com/carlosmaldonado9/docs/guiamedioscomunicacionglaad>
- Bas Peña, E., Pérez de Guzmán, V., & Vargas Vergara, M. (2014). Educación y Género. Formación de los educadores y educadoras sociales. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 23, 95-120.
- Castilla, A. B. (2008). Coeducación: pautas para su desarrollo en los centros educativos. *Escuela Abierta: revista de investigación educativa*, 49-85.
- Castillo, E., & Tornero, I. (2012). Análisis de los valores que transmiten los disfraces en la etapa de educación infantil y propuesta de modificación para su inclusión en clase de Educación Física. *EmásF: Revista digital de educación física*, 81-91.
- Colás, P. (2007). La construcción de la identidad de género: enfoques teóricos para fundamentar la investigación e intervención educativa. *Revista de investigación educativa*, 151-166.
- Colás, P., & Jiménez, R. (2006). Tipos de conciencia de género del profesorado en los contextos escolares. *Revista de Educación*, 415-444.
- Colegio Pública Pablo Picasso (2010). *Plan de Igualdad*. Obtenido de <http://www.colepicasso.es/planigualdad.htm>. (5 de junio de 2014).
- Consejería de Educación Junta De Andalucía. (07 de octubre de 2014). *Consejería de Educación Junta de Andalucía*. Obtenido de I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/nav/contenido.jsp?pag=/contenidos/iefp/iplanigualdad>
- Consejo de Europa (2019). Recomendación CM/Rec (2019)1 del Comité de Ministros a los Estados miembros para prevenir y combatir el sexismo <http://murciasocial1.blogspot.com/2019/07/recomendaciones-del-consejo-de-europa.html>.
- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M. L., & Hanson, W. E. (2003). Advanced mixed methods research designs. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.). *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 209-240). Thousand Oaks, CA: Sage
- Díaz-Pinés, C. (2010). *Diagnóstico sobre la realidad en los centros en materia de igualdad*. Jerez: Centro del Profesorado.
- García, L., & Huertas, P. (2001). Trabajando desde la coeducación transformamos la situación. En N. B. González, *Educación en femenino y masculino* (págs. 71-86). Andalucía: Askal S.A.
- González, F. (2008). Estereotipos de género y actitudes sexistas de la población escolar extremeña. *Revista Vastellano-Manchega de Ciencias Sociales*, n.º 9, 37-61.
- Guerra, M.J. (2014). Feminismo transnacional, globalización y derechos humanos. *Dilemata*, año 6, n.º 15, 161-169.
- Hayman, J. (1991). *Investigación y educación*. Barcelona: Paidós.
- Hernández, J., Peña, J. V., & Rodríguez, M. D. (2004). Pensamiento docente sobre el juego en educación infantil: análisis desde una perspectiva de género. *Revista española de pedagogía*, 455-466.
- Lagarde (1996). *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*. Madrid: Horas y Horas.
- Lera, M. J. (2003). *El fútbol y las casitas*. Sevilla: Guadalmena.
- López-Navajas, A. (2014). Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada. *Revista de Educación*, 363, 282-308.
- López-Navajas, A. (2014). Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada. *Revista de Educación*, 363, 282-308.
- Marín Gil, M. (2014). *Currículum oculto visual y estereotipos de género en Educación Infantil [TFG]*. Facultad de Ciencias Humanas y Sociales: Universidad pública de Navarra.
- Marugán, B. (2020). Género. *Eunomía. Revista en Cultura de la Legalidad*, 18, 199-213.
- Martín, M. D. (2004). Diseño y validación de cuestionarios. *Matronas profesión*, 23-29.
- Monjas, M. I. (2004). Ni sumisas ni dominantes. Los estilos de relación interpersonal en la infancia y en la adolescencia. *Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica* (págs. 1-223). Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Ópez-Fehal, R., & Losada, J. L. (2004). *Métodos de investigación en Ciencias Humanas y Sociales*. Facultad de Psicología de Barcelona: Thomson.
- Organización Mundial de La Salud. (2000). Promoción de la salud sexual. Recomendaciones para la acción. En O. P. Sexología. (Ed.), *Conferencia Promoción de la salud sexual. Recomendaciones Para la Acción*, (págs. 1-64). Guatemala.

- Ospina, A. (2018). El género en el lenguaje de familias rurales y urbanas: representaciones en clave de cuidado. *Femeris*, vol. 4, n.º 1, 39-57.
- Pinedo, R.; Arroyo, M.J., & Berzosa, I. (2018). Género y educación: detección de situaciones de desigualdad de género en contextos educativos. *Contextos Educativos*, 21, 35-51.
- Puerta, S., & González, E. M. (2015). Reproducción de los estereotipos de género en Educación Infantil a través de los juegos y juguetes. *Investigación en la Escuela*, 63-72.
- Rivero, R. (2008). La metodología en los trabajos de investigación. *Revista mexicana de investigación educativa*, 969-972.
- Región de Murcia (2011). Constitución del Comité para el Desarrollo Rural Sostenible de la Zona Noroeste. Documento de trabajo.
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1996). *Metodología de la investigación educativa*. Málaga: Algibe.
- Santander, P. (2011). Por qué y cómo hacer Análisis de Discurso. *Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, 207-224.
- Serrano, F. J., & Sánchez, P. A. (14 de junio de 2012). *Depósito Digital Institucional de la Universidad de Murcia (DIG-TUM)*. Recuperado el 14 de septiembre de 2016, de <http://hdl.handle.net/10201/27921>
- Subirats, M., & Tomé, A. (2007). *Balones fuera: reconstruir los espacios desde la coeducación*. Barcelona: Octaedro.
- Tomé, A. (2001). La formación de identidades femeninas y masculinas en la escuela. En N. B. (coord.), *Educación en femenino y masculino* (págs. 87-98). Andalucía: Askal S.A.
- Vaamonde, M. (2018). Feminismo y Democracia. *La Torre del Virrey. Revista de Estudios Culturales*, 25, 1-11.
- Valera, N. (2020). El tsunami feminista. *Nueva Sociedad*, 286, 93-106.

HOW TO CITE THE ARTICLE

González, E., & Rodríguez, Y. (2020). Estereotipos de género en la infancia. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 36, 125-138. DOI: 10.7179/PSRI_2020.36.08

AUTHOR'S ADDRESS

EVA M.ª GONZÁLEZ BAREA. Dpto. Didáctica y Organización Escolar. Tlf: 868 884026. Facultad de Educación. Campus de Espinardo, 30100. Universidad de Murcia. Murcia. E-mail: evamgon@um.es

YOLANDA RODRÍGUEZ MARÍN. Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia., E-mail: yolanda.rodriguez4@murciaeduca.es

ACADEMIC PROFILE

EVA M.ª GONZÁLEZ BAREA. Profesora Titular de Universidad, Licenciada en Pedagogía (1998) y Doctora en Antropología Social y Cultural (2003) por la Universidad de Granada. Desde el curso académico 2005/06 es profesora e investigadora en la Universidad de Murcia, ejerciendo su profesión dentro del Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Miembro del Grupo de Investigación *Equidad e Inclusión en Educación*. Ha participado en diversos proyectos de investigación –tanto nacionales como internacionales– relacionados con Educación, Currículum, Minorías étnicas, Interculturalidad, Género y Diversidad, Exclusión, etc., temáticas sobre las que giran sus publicaciones.

YOLANDA RODRÍGUEZ MARÍN. Maestra de Educación Infantil. Funcionaria en prácticas de la Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia. Diplomada en Magisterio: especialidad Educación Infantil (2008), postgraduada en el Máster Universitario Género e Igualdad (2013) y Doctora en Género e Igualdad (2016), por la Universidad de Murcia. Ejerciendo su profesión en diferentes centros educativos de la Región de Murcia desde 2015. Actualmente maestra de Educación Infantil en el Colegio Rural Agrupado “El Sabinar”.

DIREITO A UMA SEGUNDA OPORTUNIDADE: LIÇÕES APRENDIDAS DA EXPERIÊNCIA DE QUEM ABANDONOU E REGRESSOU À ESCOLA

THE RIGHT TO A SECOND CHANCE: LESSONS LEARNED FROM THE EXPERIENCE OF EARLY SCHOOL LEAVERS WHO RETURNED TO EDUCATION

DERECHO A UNA SEGUNDA OPORTUNIDAD: LECCIONES APRENDIDAS DE LA EXPERIENCIA DE QUIEN ABANDONÓ Y REGRESÓ A LA EDUCACIÓN

Filipe MARTINS, Alexandra CARNEIRO, Luísa CAMPOS, Luísa MOTA RIBEIRO,
Mariana NEGRÃO, Isabel BAPTISTA & Raquel MATOS
CEDH - Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano,
Universidade Católica Portuguesa, Porto

Fecha de recepción: 12.XI.2019

Fecha de revisión: 21.XI.2019

Fecha de aceptación: 12.II.2020

PALAVRAS-CHAVE:

abandono escolar
precoce
envolvimento escolar
educação de
segunda
oportunidade
relações de suporte
inclusão social

RESUMO: Partindo da articulação entre pedagogia escolar e pedagogia social, o principal objetivo deste artigo é identificar formas eficazes de garantir o direito à educação a jovens vulneráveis e marginalizados que abandonaram a escola precocemente. A pesquisa que levou a este artigo fez parte de um projeto europeu que investigou como as respostas dos jovens ao conflito podem oferecer oportunidades para um envolvimento social positivo. No presente estudo explorou-se o abandono e o re-envolvimento escolar a partir do ponto de vista de um grupo de 20 jovens portugueses que abandonaram a escola e que mais tarde a retomaram via projetos de Educação de Segunda Oportunidade. Através de uma abordagem qualitativa, utilizando entrevistas individuais, observação participante e grupos focais, o estudo procurou uma leitura abrangente do abandono e do re-envolvimento escolar, abordando a diversidade de motivações, experiências, fatores e consequências a eles associados, bem como o papel das políticas educativas e dos fatores escolares nestes fenómenos. Os resultados do estudo revelam que, para muitos jovens social e economicamente vulneráveis, as escolas regulares são lugares de fracasso individual e de conflitos interpessoais onde não se sentem bem-vindos e dos quais deixam de esperar resultados positivos. Isso favorece um distanciamento progressivo da educação que reforça a marginalização social. Por outro lado, os resultados também mostram que, ao envolverem-se em projetos de Educação de Segunda Oportunidade, os jovens demonstram maior comprometimento com a educação e identificam mudanças positivas em termos de desenvolvimento pessoal e de habilidades, ajuste comportamental e estabelecimento de objetivos de vida. A abordagem sociopedagógica holística e individualizada

CONTACTO CON LOS AUTORES

FILIFE MARTINS. Universidade Católica Portuguesa. E-mail: fmartins@porto.ucp.pt

	<p>da Educação de Segunda Oportunidade demonstrou ser particularmente adequada para responder às necessidades destes jovens. As estratégias educativas baseadas na comunidade, os ambientes de aprendizagem prática e participativa e o investimento emocional de professores e funcionários revelaram-se os recursos socioeducativos mais eficazes para re-envolver jovens vulneráveis na educação.</p>
<p>KEY WORDS: early school leaving school engagement second chance education support relationships social inclusion.</p>	<p>ABSTRACT: Based on a holistic perspective of education that articulates school pedagogy and social pedagogy, the main goal of this paper is to identify effective ways to ensure the right to education to vulnerable and marginalised young people who have dropped out of school. The research leading to this paper was part of a European research project which investigated how young people's responses to conflict can provide opportunities for positive social engagement. This specific study explored early school leaving and school re-engagement from the point of view of a group of 20 Portuguese young early school leavers who later returned to school through Second Chance Education. Through a qualitative approach using individual in-depth interviews, participant observation and focus group, the study sought to offer a comprehensive reading of early school leaving and school re-engagement by addressing the diversity of motivations, experiences, factors and consequences associated with them, as well as the role that educational policies and school factors can play in it. The study's findings revealed that, for many socially and economically vulnerable youngsters, mainstream schools are places of individual failure and interpersonal conflict where they don't feel welcomed and from which they stop expecting positive outcomes. This favours a progressive disengagement from education that reinforces social marginalisation. However, the findings also showed that by engaging in second chance education projects, youngsters develop greater commitment to education and identify relevant positive changes in terms of personal and skills' development, behavioural adjustment and establishment of life goals. According to the participants' experiences, the holistic and individualised socio-pedagogical approach of such projects is particularly apt to respond to their needs. Community-based educational approaches, practical and participatory learning environments, and the emotional investment and support from teachers and staff are shown to be the most effective socio-educational features when trying to re-engage vulnerable young people in education.</p>
<p>PALABRAS CLAVE: abandono escolar temprano participación escolar educación de segunda oportunidad relaciones de apoyo inclusión social</p>	<p>RESUMEN: Partiendo de la articulación entre la pedagogía escolar y la pedagogía social, el objetivo principal de este artículo es identificar formas efectivas de garantizar el derecho a la educación de los jóvenes vulnerables y marginados que abandonaron la escuela temprano. La investigación que condujo a este artículo fue parte de un proyecto europeo que investigó cómo las respuestas de los jóvenes al conflicto pueden ofrecer oportunidades para una participación social positiva. Este estudio exploró el abandono y la reincorporación escolar desde el punto de vista de un grupo de 20 jóvenes portugueses que abandonaron la escuela y luego la reanudaron a través de proyectos educativos de segunda oportunidad. Con un enfoque cualitativo, utilizando entrevistas individuales, observación participante y grupos focales, el estudio buscó una lectura integral del abandono y la reincorporación escolar, abordando la diversidad de motivaciones, experiencias, factores y consecuencias asociadas con ellos y el rol de las políticas educativas y factores escolares en estos fenómenos. Los resultados de lo estudio han revelado que, para muchos jóvenes social y económicamente vulnerables, las escuelas convencionales son lugares de fracaso individual y de conflicto interpersonal donde no se sienten bienvenidos y donde ya no esperan resultados positivos. Esto favorece un distanciamiento progresivo de la educación que refuerza su marginación social. Por otro lado, los resultados revelan que, al participar en proyectos educativos de segunda oportunidad, los jóvenes muestran un mayor compromiso con la educación e identifican cambios personales positivos de desarrollo personal y de habilidades, ajuste de comportamiento y establecimiento de objetivos de vida. El enfoque socio pedagógico holístico e individualizado de la educación de segunda oportunidad ha demostrado ser particularmente apropiado para satisfacer las necesidades de estos jóvenes. Las estrategias educativas basadas en la comunidad, los entornos de aprendizaje prácticos y participativos y la inversión emocional de los maestros y el personal han demostrado ser los recursos socioeducativos más eficaces para volver a involucrar a los jóvenes vulnerables en la educación.</p>

1. Introdução

Este estudo explora o Abandono Escolar Precoce (AEP) e o re-envolvimento escolar a partir do ponto de vista de jovens que abandonaram a escola precocemente e que mais tarde a retomaram via projetos de Educação de Segunda

Oportunidade¹. Nas últimas duas décadas o AEP tornou-se num problema social de elevada prioridade para as instituições, para as políticas e para os governos europeus, bem como para a investigação académica². As abordagens a este fenómeno têm oscilado entre as que favorecem a educação como um direito básico de autodesenvolvimento

e uma condição prévia à cidadania e à inclusão social para todos, e as perspectivas que dão prioridade à qualificação dos jovens para responder às necessidades do mercado de trabalho e aumentar a produtividade e competitividade num contexto internacional (Magalhães, Araújo, Macedo, & Rocha, 2015). Neste quadro ambíguo, o AEP tem sido amplamente analisado do ponto de vista externo dos “especialistas” (por investigadores, decisores políticos, líderes educativos e educadores) e através de abordagens quantitativas e explicativas que, em última análise, reduzem a compreensão do fenómeno à enunciação de fatores de risco individuais ou familiares e às suas consequências sociais e económicas negativas (DeWitt et al., 2013). Esta perspectiva ‘individualista’ do AEP (Nada et al., 2018) tende a realçar as incapacidades e os comportamentos disruptivos dos jovens (e das suas famílias), bem como a pobreza e as baixas qualificações dos pais, para explicar o fracasso académico e a incapacidade dos alunos se ajustarem às normas escolares, levando à desvinculação progressiva da escola e, eventualmente, ao abandono escolar. Contudo, muitas vezes esta perspectiva não leva em consideração fatores relacionados com a escola na análise do AEP (DeWitt et al., 2013; Van Houtte & Demanet, 2016) e acaba por reforçar visões estigmatizantes e culpabilizantes acerca dos jovens que abandonam a escola (Ecker-Lyster & Niileksela, 2016; te Riele, 2006a; Tilleczek et al., 2011).

Em contraste, há uma escassez de estudos que procurem compreender o fenómeno do ponto de vista dos próprios jovens proporcionando leituras mais processuais e contextualizadas que possam abordar a diversidade de motivações, experiências, fatores e consequências associadas ao AEP, bem como o papel que as políticas educativas e os fatores relacionados com a escola podem desempenhar (Magen-Nagar and Shachar, 2017; Smyth, 2007; Tilleczek et al., 2011). Têm, contudo, surgido alguns estudos, nomeadamente em contextos anglo-saxónicos, que privilegiam uma abordagem etnográfica ao AEP, muitas vezes explicitamente comprometidos com a valorização da voz e das experiências dos jovens em abandono escolar, bem como com a identificação de respostas socioeducativas e pedagógicas alternativas que promovam a sua inclusão e capacitação progressivas (Jonker, 2006; Smyth, 2007; Smyth & Hattam, 2001; Smyth & McInerney, 2013; Tilleczek et al., 2011). Estes estudos, porém, são escassos em Portugal.

Em Portugal o AEP tem sido elevado nas últimas três décadas, embora a sua taxa tenha vindo a diminuir sistematicamente nos últimos anos (50% em 1992, 43.6% em 2000, 28.3% em 2010,

11.8% em 2018) (FFMS, 2019). Este decréscimo deve-se a diferentes fatores, destacando-se a crescente intervenção das Comissões de Proteção de Crianças e Jovens em casos de ausência e abandono escolar, a implementação de grandes programas e políticas inclusivas a nível nacional com o objetivo de reduzir o insucesso escolar, bem como o aumento de oferta de programas de formação profissional/vocacional destinada a jovens com trajetórias escolares problemáticas e/ou de insucesso. Em 2018, de acordo com dados oficiais, 11.8% dos jovens portugueses com idades entre 18 e 24 anos desistiram da escola sem terem completado o ensino obrigatório (ensino secundário). O AEP em Portugal sempre foi mais frequente entre o sexo masculino (32.4% em 2010 e 14.7% em 2018) do que no sexo feminino (24.0% em 2010 e 8.7% em 2018) (FFMS, 2019).

Embora as taxas de AEP tenham diminuído significativamente em Portugal, os jovens com trajetórias diversas e não lineares de distanciamento progressivo face ao ensino (Dale, 2010; Tomaszewska-Pękała, Marchlik, & Wrona, 2017) continuam amplamente presentes na sociedade portuguesa e tendem a ser empurrados para as suas margens. O foco do presente estudo são precisamente estes jovens e a Educação de Segunda Oportunidade (ESO), sendo esta uma das raras medidas socioeducativas que lhes são disponibilizadas, tenham os jovens menos ou mais de 18 anos de idade. Esta medida compensatória de resposta ao AEP tem sido reconhecida pela investigação e pelas recomendações internacionais em matéria de política educativa como essencial para reduzir as taxas de abandono precoce, consistindo num importante complemento às estratégias de prevenção e de intervenção do AEP (Dale, 2010; Day et al., 2013; Comissão Europeia, 2013). Contudo, apesar de já bem estabelecida e reconhecida em muitos países europeus, a ESO é ainda incipiente em Portugal³. Os projetos de ESO destinam-se a acolher jovens que tiveram trajetórias malsucedidas e muitas vezes conflituosas ao longo do seu percurso escolar, levando a ausências prolongadas ou a um abandono escolar efetivo antes de terminarem o ensino obrigatório. Estes projetos visam oferecer apoio psicossocial, qualificações académicas e uma experiência de ensino positiva a estes jovens, principalmente através de abordagens pedagógicas individualizadas, flexíveis e participativas, com destaque para a formação vocacional e artística. Geralmente desenvolvem uma abordagem baseada na comunidade, articulando-se com outros agentes institucionais relevantes (e.g., serviços de promoção e proteção de jovens e serviços de justiça juvenil, serviços de saúde, agentes locais de educação e formação, empresas

e instituições de apoio social) para promover a inclusão e a iniciativa social, cultural e económica dos jovens.

2. Objetivos

Baseada numa perspetiva ampla e holística da educação que articula a pedagogia escolar e a pedagogia social, o principal objetivo deste estudo foi contribuir para a identificação de formas mais eficazes de garantir o direito à educação a todos os jovens, independentemente da sua idade ou qualificação académica. Para atingir este objetivo, o estudo foi desenhado para responder aos seguintes objetivos específicos:

1. Identificar fatores escolares que contribuam para a desvinculação progressiva da escola e para o abandono escolar precoce;
2. Identificar os fatores educativos que motivam os jovens que abandonam a escola precocemente a envolverem-se e persistirem em projetos de ESO.

O estudo adotou uma abordagem biográfica baseada nas trajetórias e experiências de jovens adultos portugueses (com mais de 18 anos) que abandonaram a escola antes de completar o ensino secundário e que mais tarde regressaram ao ensino através de projetos de ESO. O estudo foi orientado pelas seguintes questões:

1. De que forma é que os jovens que abandonaram a escola precocemente vivenciaram os seus percursos de ensino anteriores? E de forma é que essas experiências transformaram as suas identidades e biografias?
2. Porque se envolveram estes jovens em projetos de ESO e de que forma experimentam a sua participação atual nesses projetos?
3. Quais são os benefícios identificados pelos jovens decorrentes da sua participação num projeto de ESO? Quais são os fatores que contribuem para alcançar esses benefícios?
4. Que lições podem ser retiradas das experiências e perspetivas dos jovens que abandonam a escola precocemente que sejam relevantes para a intervenção socioeducativa com jovens em situações semelhantes?

3. Metodologia

Para abordar estas questões de pesquisa, o estudo seguiu uma abordagem qualitativa assente na análise das perspetivas, atividades e interações quotidianas dos jovens envolvidos em projetos de ESO. Esta abordagem foi considerada a mais adequada não apenas pela falta de estudos que procuram entender o AEP tendo em consideração a

voz dos jovens (Tilleczek *et al.*, 2011), mas principalmente porque permite uma leitura mais contextualizada e abrangente das diversas razões, significados, escolhas, fatores e resultados associados ao AEP e ao (re-) envolvimento escolar (Jonker, 2006; Nada *et al.*, 2018; Smyth, 2007; Smyth & McInerney, 2013).

Os participantes deste estudo fizeram parte de um grupo maior de jovens com trajetórias de risco psicossocial e comportamento desviante que participaram num estudo de caso etnográfico de 18 meses realizado em Portugal no âmbito do projeto PROMISE (ver Matos *et al.*, 2018). Os participantes do presente estudo foram recrutados em dois projetos de ESO no norte de Portugal. No total participaram 20 jovens adultos, dos quais 7 raparigas (este desequilíbrio de género foi um reflexo direto do desequilíbrio de género presente entre os alunos que frequentavam os projetos de ESO e, em termos gerais, entre os jovens que abandonam a escola precocemente em Portugal). A maioria dos participantes tinha 18 anos (n=7), 4 tinham 19 anos, 4 tinham 20 anos, 1 tinha 21 anos, 1 tinha 22 anos e 3 tinham 24 anos. Todos os inquiridos eram solteiros. Uma das inquiridas era mãe de uma criança pequena. Aproximadamente metade dos inquiridos (n=9) vivia em casa com ambos os pais ou com a mãe (n=8); um vivia com o pai, outro vivia sozinho e outro vivia numa casa de acolhimento. Dos participantes, 10 mencionaram ter tido contacto prévio com o Sistema de Justiça Juvenil e/ou com o Sistema de Proteção a Crianças e Jovens. Embora não se tenha procedido à recolha de dados socioeconómicos quantitativos, o relato dos participantes acerca dos seus locais de residência, situações face ao emprego e vida familiar possibilitam afirmar que a maioria dos participantes era originário de um contexto com um baixo nível socioeconómico.

Os dois projetos de ESO através dos quais os participantes foram recrutados são iniciativas da sociedade civil, embora a trabalhar em estreita colaboração com o sistema público de educação, incluindo a utilização de instalações públicas e o destacamento de professores de escolas públicas. Ambos oferecem qualificações de nível básico (6º e 9º ano) a jovens entre os 15 e os 24 anos que abandonaram a escola regular. Um dos projetos acolhe aproximadamente 60 alunos por ano; o outro acolhe aproximadamente 30 alunos. Ambos os projetos desenvolvem um trabalho pedagógico assente nas artes e na formação vocacional (nomeadamente em cozinha e *catering*), promovem a participação dos alunos na gestão escolar (através de assembleias regulares e distribuição de tarefas) e favorecem o seu envolvimento em atividades artísticas ou de solidariedade na comunidade

local ou na prestação de serviços de *catering*. Os jovens podem ingressar nestes projetos de ESO por ordem dos Serviços de Proteção de Jovens ou de Justiça Juvenil (é o caso da maioria dos alunos com menos de 18 anos), ou por iniciativa própria (o caso da maioria dos alunos com mais de 18 anos).

Inicialmente todos os participantes no estudo receberam uma folha com informações descrevendo o propósito do estudo e os contactos dos investigadores e foi-lhes dada a garantia de que poderiam optar por desistir de participar no estudo a qualquer momento e sem qualquer consequência. Adicionalmente, todos os participantes foram convidados a assinar um termo de consentimento informado. Nenhum processo individual foi acedido durante o estudo e toda a informação recolhida foi fornecida diretamente pelos participantes.

Os dados deste estudo foram recolhidos durante um período de 7 meses (janeiro a julho 2017) usando entrevistas semiestruturadas, observação participante e um grupo focal. Foram realizadas entrevistas individuais gravadas a todos os participantes com uma duração média de 39 minutos por entrevista. Estas foram conduzidas pelos mesmos investigadores que realizaram a observação participante. As perguntas da entrevista semiestruturada foram concebidas especificamente para este estudo e exploraram os percursos e as experiências educativas anteriores dos inquiridos, o processo e as razões para se envolverem nos projetos de ESO, a sua experiência atual nestes projetos, bem como as mudanças pessoais observadas por consequência desse envolvimento.

Devido a semelhanças entre os dois projetos de ESO e às melhores condições de acesso a um deles, a observação participante foi realizada maioritariamente num destes projetos. Foi levada a cabo por dois investigadores e decorreu ao longo de toda a duração do estudo, focando-se nas atividades quotidianas dos alunos e em alguns eventos do projeto (assembleias semanais, visitas externas, festividades). Adicionalmente, no final do estudo foi realizado um grupo focal com os jovens do projeto de ESO onde decorreu a observação participante. O grupo focal teve uma duração de 28 minutos, contou com 9 participantes (duas raparigas e sete rapazes com idades entre os 18 e 21 anos) e abordou as suas experiências passadas na escola regular e a comparação destas com suas experiências atuais no projeto de ESO.

As entrevistas individuais e o grupo focal foram transcritos *verbatim* e as observações foram registadas em notas de campo. Os dados foram anonimizados, codificados (usando o *Nvivo 11*) e

analisados tematicamente por todos os membros da equipa do estudo.

4. Resultados

Esta secção apresenta os principais resultados do estudo, organizados em quatro temas relacionados com as perguntas de pesquisa do estudo: as experiências passadas dos participantes na escola regular e as suas consequências percebidas; os esforços feitos pelos participantes para mudarem as suas vidas voltando a envolver-se na educação; as mudanças pessoais que os participantes reconheceram como sendo resultado desse re-envolvimento na educação; e, finalmente, os fatores educacionais que possibilitaram essas mudanças.

4.1. Conflitos na Escola

As narrativas dos participantes do estudo evidenciaram vários desafios e desvantagens estruturais sobrepostas, nomeadamente relacionados com o baixo nível socioeconómico (pobreza e condições precárias de emprego), o local de residência (em bairros urbanos carenciados e estigmatizados) ou as desigualdades de género (sentidas principalmente pelas raparigas em termos de julgamento moral, limitações à liberdade individual e barreiras no acesso ao mercado de trabalho). Estas desvantagens foram retratadas pela maioria dos inquiridos como determinantes para as suas oportunidades e escolhas de vida em vários domínios (educação, trabalho, família, mobilidade), colocando-os frequentemente em posições vulneráveis, de risco ou marginalizadas. Consequentemente, estes e estas jovens eram altamente propensos à estigmatização social, bem como a experiências problemáticas ou de conflito recorrentes, nomeadamente no seio familiar ou nos seus bairros, com os seus pares ou parceiros íntimos, com a polícia ou outros agentes de justiça ou proteção, e, obviamente, na escola (para mais detalhes sobre as experiências de conflito dos jovens ver Matos *et al.*, 2018).

As escolas regulares foram os locais onde os participantes relataram ter mais experiências conflituosas ao longo das suas vidas. Estas foram mencionadas tanto em entrevistas individuais quanto no grupo focal e foram particularmente relacionadas com comportamentos de resistência ou de indisciplina na escola, bem como à falta de interesse ou motivação para estar na escola: 'Não queria ir para a escola, não gostava da escola' (Óscar⁴, 18 anos); 'eu ali na minha escola antiga batia o *record* de faltas disciplinares, a sério, não havia... não havia uma aula que eu não fosse para

o gabinete do aluno com falta disciplinar, porque eu só fazia asneiras' (Andreia, 18).

Alguns jovens percebiam as suas dificuldades de aprendizagem como incapacidades individuais que justificavam o seu fracasso escolar – 'Sempre tive dificuldade nas escolas, quando era mais novo e tudo. (...) Uns faziam o teste em cinco minutos, enquanto eu ainda deixava meio teste por fazer.' (Óscar, 18). Outros mencionaram ter experimentado violência na escola (enquanto vítimas ou autores de *bullying* ou agressão a professores ou a funcionários): 'Tinha bastante dificuldade em me manter concentrado, em ignorar o que os outros diziam de mim, em não pensar o que é que me ia acontecer se viesse cá fora no intervalo. Que muita das vezes chegava e já tinha lá pessoas para me apanhar.' (Lourenço, 24).

No entanto, o aspeto mais proeminente mencionado pelos inquiridos ao relembrar as suas experiências passadas na escola regular foi o sentimento de que a escola como um todo, e que os professores em particular, não se importavam com os alunos. Alguns referiram-se às escolas regulares e aos seus professores como tendo relacionamentos distantes com os alunos, com baixas expectativas e baixo compromisso para com eles e sem lhes darem apoio: 'A escola, a escola acha que nós não somos capazes, não insistem. Não vem, não tem. Acabou. Desiste, vai embora. É expulso.' (Elsa, 20); 'O ensino regular ensina, mas não querem saber dos alunos basicamente. (...) muitas escolas querem sempre os nossos currículos, o nosso passado e não veem o nosso presente nem o nosso futuro, não querem saber perfeitamente, só querem saber do nosso passado.' (Telma, 19).

Com efeito, a referência ao sentimento de discriminação por parte das escolas e dos professores devido ao seu baixo desempenho escolar, local de origem (bairros pobres) ou comportamentos passados foi recorrente entre os participantes, relembrando frequentemente episódios de escolas que os transferiam para outras instituições ou recusavam a sua matrícula: 'Tínhamos cadastro de escola, reprovações e essas coisas todas, maus comportamentos, faltas disciplinares e isso.' (Sérgio, 18). Estes aspetos parecem ter fomentado a construção de relacionamentos com a escolas e com os professores assentes em expectativas negativas e desconfianças mútuas, na responsabilização individual dos alunos pelas suas falhas e erros, no conflito e, finalmente, na marginalização.

Tendo por base as narrativas dos participantes deste estudo, bem como outros estudos sobre o AEP (Alves *et al.*, 2014; McFadden & Munns, 2002; Smyth, 2007; Tilleczek *et al.*, 2011), mostra-se evidente que, para muitos jovens vulneráveis, as escolas tornam-se lugares de fracasso individual e

de conflito interpessoal onde não se sentem acolhidos e dos quais deixam de esperar resultados positivos. Estes percursos malsucedidos e/ou problemáticos na escola regular favorecem o aparecimento de um círculo vicioso de comportamentos de conflito e respostas institucionais punitivas e levam à acumulação de fatores materiais e simbólicos que desmotivam e afastam os jovens da educação, eventualmente resultando em abandono escolar (Lessard *et al.*, 2008). 'Deixei a escola aos 13, 14; foi uma decisão minha' (Martim, 20); 'Quería fazer um curso profissional e sair da escola regular' (Elsa, 20).

Contudo, apesar destes sentimentos negativos e relações de distanciamento relatados em relação à escola regular, a maioria dos participantes do estudo afirmou que mais tarde se vieram a arrepender de ter abandonado a escola. Muitos consideraram que o abandono escolar foi mais um passo para a sua marginalização social, tornando-os ainda mais vulneráveis ao desemprego, à pobreza e ao comportamento desviante, bem como à estigmatização e conflito sociais:

'Se calhar muita gente que me olhava com má cara por saber que eu já não fazia nada da vida [porque tinha abandonado a escola], porque não estava a trabalhar, se calhar ia voltar ao mesmo [comportamento desviante], não ia sair da cepa torta' (Marco, 24).

4.2. À procura de uma segunda oportunidade

Todos os participantes deste estudo passaram por experiências problemáticas, conflituosas e/ou malsucedidas na escola regular e sentiram discriminação e desvantagem pessoal por causa disso. No entanto, ao integrarem um projeto de ESO, sentiram que também se estavam a envolver num percurso de busca de mudanças que os ajudaria a superar esta situação vulnerável e estigmatizante. E, para alguns, isso era realmente sentido como a sua última oportunidade de procurar mudanças positivas para as suas vidas: 'É uma oportunidade excelente. (...) Por exemplo, tenho 24 anos, já não tenho assim, sou jovem, mas para tirar escolaridade já não sou tão jovem assim, não é?' (Santiago, 24).

De facto, a educação estava novamente no centro da vida destes jovens, não como um local de conflito, mas como um local de agência. Muitos inquiridos mencionaram, com orgulho, os esforços pessoais que tinham feito para procurar novas oportunidades de educação e/ou para obter sucesso nas trajetórias educacionais em que se encontravam. Cinco dos inquiridos afirmaram ter chegado aos projetos de ESO por indicação institucional e outros dez por sugestão de familiares

ou amigos, alguns dos quais já tinham frequentado esses mesmos projetos de ESO. Contudo, a maioria dos participantes afirmou claramente que se inscreveram – e que permaneceram – nos projetos porque queriam, e não porque os tenham obrigado a fazê-lo.

O que me motivou foi a minha consciência, a minha consciência. A maturidade aumentou, não foi? Chegou a um ponto que tive de dizer, “tenho de regressar à escola e melhorar.” A assistente social arranjou-me isto [o projeto de ESO] e eu vim. Eu peguei, para fazer as pessoas felizes e foi isso... (Edgar, 21).

Quando lhes foi perguntado sobre os motivos para estarem no projeto de ESO, a maioria dos inquiridos realçou a nova oportunidade de se envolverem com a escola e continuarem ou terminarem a sua educação formal. Outras razões mencionadas foram: mais oportunidades de encontrar um emprego no futuro, a possibilidade de ‘ser alguém na vida’ e ter um futuro melhor e, finalmente, a vontade de corresponder às expectativas pessoais e às dos outros (familiares, professores) relativamente ao seu futuro: ‘A minha família e o trabalho, tenho de ser alguém. Se eu tivesse sozinho, não me importava de ser bandidola, tinha os meus amigos na cadeia e não, tenho irmã, tenho mãe, tenho avó’ (Marco, 24).

Este novo envolvimento na educação era vivenciado pelos participantes como uma oportunidade de estabelecerem uma nova trajetória para suas vidas. Consequentemente, tornava-se numa fonte de orgulho neles próprios, devido ao seu compromisso renovado com as atividades escolares, ou à forma positiva como passaram a ser vistos pelos outros por se terem re-envolvido na educação, ou ainda devido ao seu próprio sentido de autoaperfeiçoamento em aspetos como a maturidade, a responsabilidade, a melhoria comportamental, o esforço e a autoconfiança: ‘Sim [mudou a maneira como me via]. Ganhei mais autoestima e confiança em mim mesma’ (Elsa, 20).

4.3. Mudança em curso

A mudança era uma questão central para os participantes deste estudo, uma vez que, através do re-envolvimento – e do sucesso – em trajetórias de educação formais, todos procuravam construir novos caminhos de vida que diferissem das suas experiências problemáticas passadas. Quando questionados sobre as mudanças (sentidas ou esperadas) que percebiam em si próprios como sendo resultado do seu envolvimento num projeto de ESO, os inquiridos foram quase unânimes em apontar diversos resultados positivos. Entre

estes, o conjunto de benefícios mais relatados foram os associados ao ‘crescimento pessoal e novas formas de pensar’, englobando ideias como ‘crescimento’, ‘evolução’, ‘reconhecimento de erros passados’, ‘vontade de mudança’, ‘novos objetivos de vida’, ‘olhar para a vida de forma positiva’, e ‘aspirações mais elevadas’: ‘como é que eu vou explicar? Sonho mais alto do que o que sonhava’ (Raquel, 19).

Um segundo conjunto de benefícios amplamente relatados pelos inquiridos relaciona-se com um maior bem-estar pessoal e com sentimentos de valor próprio, autoestima e de ‘ser capaz’.

‘Dão-me mais para a frente, e a mim isso, sobe-me a autoestima, não é? E faz-me ver melhor a mim mesmo. Tás a conseguir, tens pessoas que te querem bem, já tens algo para te pegares a ti mesmo e seguir para a frente’ (José, 19).

Outro conjunto relevante de benefícios reconhecidos pelos participantes está relacionado com a melhoria de competências pessoais e sociais (manter a calma, respeitar os outros, comunicação, trabalho em grupo), a melhoria e diversificação dos relacionamentos (relações novas e/ou melhores com a família, professores, colegas, outros adultos), e o ajuste de comportamentos passados que agora consideravam terem sido problemáticos: ‘A minha mãe não gostava muito que eu chegasse tarde a casa, por exemplo, e quando eu lhe vim a dizer que estava a esforçar-me para arranjar o curso a nossa relação foi melhorando’ (Miguel, 20); ‘Ahhh tipo, saber trabalhar em equipa. (...) Saber respeitar o outro... com tudo.’ (Manuel, 18).

Um último conjunto de mudanças positivas identificadas pelos participantes está relacionado com a educação e a aprendizagem, nomeadamente com a construção de um melhor relacionamento com a escola, a melhoria ou a aquisição de novas competências ou áreas de interesse e a aprendizagem curricular específica: ‘Então estar sempre na escola, vir sempre para a escola. É uma das cenas que mudou em mim. Não havia nenhuma escola que me segurasse lá muito tempo’ (Hugo, 19); ‘Estou a aprender bem, estou. Eles ensinam-te matemática de uma maneira bastante diferente da regular, para que de certo modo possas perceber melhor as coisas’ (Edgar, 21).

Estas experiências positivas, por sua vez, tornaram mais fácil, ou mesmo possível, que os participantes pudessem alcançar o seu objetivo de concluir um grau escolar e obter melhores qualificações académicas, melhorando assim as oportunidades de encontrarem melhores empregos e um futuro melhor: ‘Fogo, eu acabei num instante isto. Os professores até entraram aqui a pensar

que eu ia baldar-me para isto, fogo.' (Óscar, 18); 'É saber que posso ter continuidade no meu futuro, é saber que isto pode dar continuidade' (Martín, 20).

4.4. Apoiar a mudança

Diante dos impactos positivos identificados pelos participantes, o estudo focou-se nos fatores que, segundo eles, viabilizaram estas mudanças. As narrativas sobre a forma como os participantes vivenciaram os projetos de ESO foram muito reveladoras a esse respeito. Tal como os impactos que eles identificaram, as suas experiências também foram maioritariamente positivas e quase todos os inquiridos declararam "gostar" ou "sentir-se bem" nos projetos de ESO. Estes sentimentos positivos tendiam a estar fortemente associados à sensação de serem bem-vindos, ouvidos, respeitados, não julgados, valorizados e apoiados nesse novo contexto, especialmente pelos adultos presentes.

Aqui não, aqui tens aquela ajuda, mesmo que estejas num mau dia ou num dia não, tens sempre aquela chamada do outro lado, tipo, boa disposição e anda, e sabes que é o melhor e precisamos de ti, tipo, acho que em mais nenhuma escola fazem isso. É mesmo assim. Ahh, acho que nas outras escolas é: não queires vir não venhas. (Marco, 24).

Ajudem-nos muito. Se eu tiver que falar, se eu tiver que desabafar, é com eles. Você, eles dão conselhos, é como se fosse uma segunda mãe e um segundo pai, basicamente. Sinto-me bem, é diferente. O carinho, o aconchego, a confiança, é completamente diferente. (Júlia, 18)

Portanto, eu considero o [nome do projeto] um sítio bom para se estar. Os professores esforçam-se para nos ajudarem em tudo o que podem. Não nos ensinam só matéria aqui, não é? Ajudam-nos em muitos outros problemas. Problemas pessoais, como qualquer pessoa tem. (Santiago, 24)

Nunca nenhum stôr disse tão bem de mim como estes stôres. (Óscar, 18)

As relações estabelecidas nestes contextos foram amplamente valorizadas pela maioria dos inquiridos, em particular as relações com professores e funcionários. Estas foram descritas de uma forma altamente positiva, invocando noções de família, carinho, amizade, aceitação, convívio e proximidade para as qualificar. A maioria dos professores foi retratada pelos participantes como agentes de confiança, cuidado, persistência ('não desistir') e apoio, tornando-se assim em adultos

que realmente respeitavam, apreciavam e esperavam o melhor deles. E, com efeito, através da observação participante foi possível confirmar estes aspetos no quotidiano dos projetos, testemunhando relações entre alunos e professores marcadas pela proximidade, afetividade, suporte e frequente alegria. Também foi impressionante verificar como a maioria dos professores conhecia bem as circunstâncias e desafios da vida pessoal dos alunos e estava frequentemente disponível para os aconselhar e ajudar a este nível.

Para a maioria dos participantes estas relações altamente valorizadas eram reconhecidas como grandes alavancas de mudança pessoal, ajudando-os a melhorar a sua autoestima e autoeficácia, a alcançar um ajuste moral e comportamental, a reforçar o seu compromisso com a escola, trabalho e/ou família, e a definir objetivos de vida a longo prazo. Embora o papel das relações individualizadas e de suporte venha sendo realçado na literatura científica como um fator chave para promover a reabilitação comportamental (Caise and Haines, 2015; McNeill et al., 2012) e a realização escolar (Bradshaw, O'Brennan, & McNeely, 2008; Johnstonbaugh, 2018; McFadden & Munns, 2002; Meltzer, Muir, & Craig, 2018), este tipo de relações apresentava-se como uma experiência completamente nova para a maioria dos participantes no estudo e, para muitos, parecia estar a fazer uma grande diferença nas suas vidas.

Um aspeto destes novos contextos educativos particularmente apreciado pelos inquiridos, diretamente relacionado com a mudança pessoal, foi o sentido de compromisso que os professores e os funcionários dedicavam aos projetos e a cada um dos seus alunos. Este foi também um dos aspetos mais evidentes através da observação participante realizada no projeto de ESO em diversos momentos e práticas dos professores e outros profissionais, tais como os inúmeros telefonemas para os alunos que estavam a faltar às aulas ou que estavam a passar por um período difícil, as longas conversas com os alunos que passavam por problemas pessoais ou que se comportavam incorretamente, o acolhimento aos alunos que regressavam ao projeto depois de longos períodos de ausência, o trabalho até tarde ou nos fins de semana para preparar as atividades da escola, ou ainda a ajuda e o acompanhamento aos alunos para encontrarem novas oportunidades de formação, estágios ou empregos, ou comparecerem a consultas médicas ou audiências jurídicas. Segundo alguns inquiridos, este tipo de compromisso por parte dos adultos fê-los, a eles próprios, comprometerem-se com a escola de uma maneira completamente nova.

Gosto de me sentir responsável, gosto de sentir que tenho responsabilidades com isto. Gosto de... antes acordava e “Eh escola! O que é isto? Vou lá fazer o quê?” Agora acordo e siga para o lado, e não sei quê. Nem é escola é [nome do projeto]. Já deve estar lá às 10, deve estar lá setora [nome da professora coordenadora], já deve estar lá o setor [nome do professor coordenador]. Siga! Ligamos uns para os outros, eh vamo-nos levantar e não sei quê. É essa motivação, ó setor. Uma pessoa sente-se com necessidade de vir para aqui. Não é aquela coisa de “escola, fogo”. (Nelson, 18)

Outro aspeto fortemente valorizado pelos inquiridos eram os métodos de ensino e a estruturação das atividades diárias. Estes eram descritos como flexíveis e ajustáveis às necessidades, disposições, preferências e ritmos de aprendizagem individuais dos alunos. Tal era algo facilmente observado nos projetos de ESO, já que era frequente alguns alunos estarem fora das salas de aula, movendo-se alegremente pela escola, realizando diferentes tipos de atividades práticas ou executando recados pedidos pelos professores dentro ou fora da escola. Os métodos de ensino também eram elogiados pelos participantes pela sua criatividade (maioritariamente através do uso das artes) e pela sua natureza prática (por meio de formação vocacional e de atividades reais na/para a comunidade). Os inquiridos consideravam que estes recursos pedagógicos tornavam a aprendizagem mais fácil e mais atraente para eles, uma vez que os fazia sentirem-se desafiados e capazes de alcançar novos objetivos. Também valorizavam o facto da aprendizagem estar mais sintonizada com a realidade do mercado de trabalho que teriam de enfrentar no futuro.

Às vezes com um jogo vais perceber melhor do que estares ali a dar equações durante a semana toda e inglês também. Gosto bastante de inglês. Português também. Eles não te massacram com aquela matéria chata ali pum pum pum... arranjam forma de entenderes as coisas e tal... com jogos e sem ser com jogos, com o livros e com leituras e poemas e etc. É bastante bom as coisas. (Edgar, 21)

Finalmente, as oportunidades dadas a estes alunos para apresentarem sugestões e fazerem escolhas sobre o seu processo de aprendizagem, bem como sobre as atividades e as regras gerais do projeto (i.e., em assembleias semanais na escola, que puderam ser observadas como momentos de grande participação) também foram identificadas como positivas por alguns inquiridos.

Não fazerem tudo à maneira dos professores se ca-lhar. Damos algumas ideias e ver se dá ou não dá

para fazer, acho que seria interessante porque também puxa mais pelo aluno, motiva o aluno também o que foi, essa parte também me motivou aqui no [nome do projeto de ESO], foi também fugir um bocadinho ao tema não é, e escolher alguma coisa. (Rita, 20)

Estes espaços de agência proporcionados pelos projetos de ESO oferecem aos jovens a oportunidade de experimentarem tarefas práticas, “manuais” e criativas e de participarem em processos de tomada de decisão, promovendo assim uma sensação de pertença e de apropriação em relação ao projeto de ESO, juntamente com o orgulho e o valor próprio por descobrirem novos interesses e competências e por poderem enfrentar novos desafios com sucesso. Conforme amplamente referido em pesquisas académicas e recomendações sobre o (re-) envolvimento escolar (Davies, Lamb, & Doecke, 2011; Rajasekaran and Reyes, 2019; Smyth, 2007; Tomaszewska-Pękała et al., 2017) e sobre a desistência do comportamento desviante (McNeill et al., 2012), estes aspetos, por sua vez, mostram-se particularmente relevantes para que os participantes adotem comportamentos mais pró-sociais, se re-envolvam na educação, se tornem abertos a novas perspetivas e definam novos objetivos de vida.

Por fim, é relevante ressaltar que a maioria destes aspetos altamente valorizados – relações de respeito, confiança, compromisso e apoio, atividades adaptáveis e participativas – foram exatamente aqueles que os inquiridos procuraram realçar como os mais diferentes da experiência a que estavam habituados em contextos de educação formal anteriores, particularmente no ensino regular:

Porque acho que os professores são diferentes do ensino regular. O ensino regular ensina, mas não querem saber dos alunos, basicamente. E aqui não, nota-se o carinho que os professores sentem por nós. Fazem-nos sentir bem, como [se] nós estivéssemos em casa. (Telma, 19)

Este contraste, aliás, levou a que muitos participantes se mostrassem dispostos a partilhar as suas próprias experiências com outros jovens em abandono escolar e a motivá-los a participarem nos projetos, tal como alguns deles haviam sido motivados a vir por outros ex-alunos. Na opinião de vários inquiridos, os projetos de ESO eram particularmente adequados a muitos jovens que eles conheciam bem e com quem partilhavam circunstâncias semelhantes: amigos, irmãos ou primos, companheiros de bairro, colegas de escolas anteriores, que eles descreviam como os ‘mais problemáticos’, ‘aqueles em quem ninguém

acredita', os que estão 'em casa sem fazer nada', os marginalizados pela escola ou pela família.

E se muitas escolas primárias e secundárias não querem saber destes "não alunos", quem vai querer saber? Eles vão ficar nas ruas? Eles vão-se tornar drogados? Se não fosse pelo [nome do projeto], mais ninguém ia querer saber deles. Se não fosse por escolas como [nome do projeto] eles eram refugiados nas ruas, eles não têm nada. (Roberta, 18)

Acho que essas pessoas, assim problemáticas, acho que elas deviam mesmo vir aqui passar um dia conosco. Onde é que já se viu numa escola o professor cozinhar com os alunos?! Em nenhum lado... certo? E aqui é, é, sei lá, é maravilhoso. Eu gosto de estar aqui, eu adoro isto e acho que essas pessoas também iriam adorar. (Andreia, 18)

Tipo, se eu vir um colega meu a falar sobre a escola e outras coisas, eu vou-lhe dizer: "Oh, vem para a minha escola. (Hugo, 19)

5. Discussão e conclusões: aprendendo com os verdadeiros "especialistas"

Este estudo procurou chamar a atenção para os jovens vulneráveis aos quais a escola falhou e realçar a responsabilidade de toda a sociedade em dar uma resposta adequada a este problema. Os resultados do estudo evidenciaram, em consonância com a literatura científica sobre o AEP (Alves et al., 2014; McGregor & Mills, 2012; Smyth, 2017; Tarabini, Jacovkis, & Montes, 2017; Tarabini et al., 2019; te Riele, 2006a), que a escola regular continua a ter dificuldades em lidar com a diversidade sociocultural dos alunos, tornando particularmente difícil aos jovens de baixo nível socioeconómico conseguirem corresponder às expectativas escolares e serem bem-sucedidos academicamente. Deste modo a escola regular acaba por empurrar os jovens mais vulneráveis e socialmente excluídos para um processo de crescente distanciamento face à educação formal que pode, eventualmente, culminar em AEP. Embora fosse precisamente junto destes jovens que a educação poderia fazer uma diferença positiva, infelizmente, muitas vezes a escola ainda contribui para reforçar a sua vulnerabilidade e exclusão.

Em alternativa, no centro das medidas de re-envolvimento educacional, e particularmente nos projetos de ESO, parece estar precisamente o objetivo de atender às necessidades específicas dos jovens excluídos social e educativamente. E esta pode ser a principal lição a aprender com este tipo de iniciativas. Ao contrário de muitas escolas regulares, os projetos de ESO estão focados em

abordar as circunstâncias específicas da vida dos jovens mais marginalizados, tentando responder de forma individualizada, integrada e flexível aos efeitos debilitantes cumulativos da pobreza, das ruturas familiares, do comportamento de risco ou antissocial, da estigmatização social e da exclusão escolar. Tal como expressaram eloquentemente os participantes deste estudo, é conhecendo cada aluno e os desafios da sua vida, bem como os seus interesses e competências, e respeitando, valorizando e esperando o melhor de cada um, que estes projetos são capazes de fazer uma diferença positiva na vida dos jovens.

Ao escutar as vozes dos jovens que abandonaram a escola precocemente e que mais tarde voltaram a envolver-se na educação – os verdadeiros "especialistas" – fica claro que uma prática socioeducativa holística e abrangente que promova o desenvolvimento pessoal para além de metas académicas responde melhor às necessidades dos jovens vulneráveis e marginalizados (McPherson, 2019; Savelsberg, Pignata, & Weckert, 2017). De acordo com as narrativas e práticas recolhidas neste e noutros estudos (Llena-Berñe et al., 2017; McGregor et al., 2015) é possível destacar vários aspetos do modelo de intervenção sociopedagógica da ESO que parecem ter um impacto positivo no ajustamento comportamental dos jovens, no seu (re-) envolvimento educativo e na sua inclusão social.

Uma primeira lição a ser aprendida com a abordagem da ESO é o papel central que os alunos desempenham nestes projetos. Ao contrário da maioria das suas experiências anteriores nas escolas regulares, aqui os alunos sentem que são ouvidos, respeitados e valorizados pelo que são e pelo que podem vir a ser, e não por quem foram no passado ou por quem não poderão ser. Na ESO os jovens sentem que podem ter um 'novo começo' (Tarabini, Jacovkis, & Montes, 2017) como parceiros no processo de ensino e aprendizagem, tratados e confiáveis como iguais e com direito a expressar as suas opiniões, a escolher e a assumir responsabilidade sobre as atividades dos projetos e sobre os seus próprios percursos de aprendizagem (McPherson, 2019). Isto promove o sentido de pertença e a apropriação dos alunos (Willms, 2003) sobre os ambientes e trajetórias educativas em que estão envolvidos, fortalecendo assim o seu compromisso e autonomia para com a educação e a aprendizagem.

Uma segunda lição a tirar das experiências dos jovens que frequentam os projetos de ESO é o papel decisivo das emoções e dos vínculos afetivos no (re-) envolvimento escolar (Macedo, Santos, & Araújo, 2018; McFadden & Munns, 2002). Os alunos são extremamente sensíveis ao

investimento emocional que os professores e outros profissionais colocam nos relacionamentos com eles. E tendem a responder de acordo com isso. O ‘trabalho emocional’ realizado pelos professores (McGregor & Mills, 2012; Mills *et al.*, 2016) para acolher, apoiar e inspirar os seus alunos deixa neles fortes marcas positivas, conforme relatado pelos participantes neste estudo. Quando é esperado o melhor deles, os alunos tendem a dar o seu melhor. Inclusivamente envolvendo outros jovens como eles em projetos de ESO por meio do seu próprio exemplo, o que pode ser visto como um caso extraordinário de agência generativa ou de ‘retribuição’ (McNeill & Maruna, 2007). Isto mostra o quanto o ensino pode ser uma profissão de cuidado (te Riele, 2006b) e de hospitalidade (Baptista, 2012, 2016), permitindo aos alunos, especialmente aos mais vulneráveis e à margem da sociedade, que se sintam em casa na escola.

Finalmente, uma última lição a aprender com os projetos de ESO é a utilidade da sua abordagem educativa de base comunitária, estabelecendo frequentes vínculos pedagógicos, experienciais e de suporte com diversos agentes dos setores público, privado e da economia social. Esta abordagem ajuda os jovens a alargarem e diversificarem as suas experiências de aprendizagem, bem como as suas redes de apoio social e, conseqüentemente, a reforçarem o seu capital

social e as suas oportunidades futuras (Johnston-baugh, 2018; Smyth, 2004).

A natureza intensiva da pesquisa realizada neste estudo, embora oferecendo uma compreensão processual e contextualizada dos fatores que promovem o não envolvimento e o re-envolvimento escolar, revela-se também uma limitação do mesmo, pois não permite identificar padrões e fatores mais amplos que possam ser relevantes para compreender esta problemática numa maior variedade de contextos sociais e culturais. A abordagem sincrónica do estudo também limita a compreensão do impacto da participação na ESO nas trajetórias de vida dos jovens em diferentes níveis (i.e., família, educação, emprego, mobilidade social, participação cívica). As futuras linhas de pesquisa sobre fatores de (não/re-) envolvimento escolar deverão incluir métodos mistos de comparação inter-regional e transcultural entre diferentes grupos de jovens, tanto dentro e fora da escola, bem como uma abordagem diacrónica com foco na análise dos percursos de vida em vários níveis. São igualmente necessárias mais pesquisas e recomendações de políticas e práticas que apontem formas eficientes de adaptar as aprendizagens decorrentes de práticas socioeducativas alternativas, tais como a ESO, à prevenção do abandono escolar precoce nas escolas regulares.

Notas

- ¹ Este estudo resulta de um trabalho de investigação de pós-doutoramento realizado no âmbito do projeto de investigação europeu *PROMISE - Promoting Youth Involvement and Social Engagement - Opportunities and challenges for 'conflicted' young people across Europe* (maio 2016 a abril 2019) que pesquisou como as respostas dos jovens aos conflitos podem oferecer oportunidades para um envolvimento social positivo. Este projeto foi financiado ao abrigo do Programa de Investigação e Inovação Horizonte 2020 da Comissão Europeia, Acordo de Subvenção nº. 693221.
- ² De acordo com a União Europeia, o AEP refere-se aos “jovens que abandonam a educação e a formação sem completarem o ensino obrigatório e que não se encontram no ensino ou na formação” (COM, 2013, p. 8).
- ³ Em 6 de agosto de 2019 a ESO foi formalmente reconhecida pelo governo português através do Despacho Nº 6954/2019 do Secretário de Estado da Educação. Até essa data apenas dois projetos de ESO existiam no país.
- ⁴ Os nomes de todos os participantes neste estudo são pseudónimos.

Referencias

- Alves, N., Guimarães, P., Marques, M., & Cavaco, C. (2014). School means nothing to me. Vocationalism and school disaffiliation in Education and Training Courses in Portugal. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 4164-4169. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.01.910
- Baptista, I. (2016). Para uma fundamentação antropológica e ética da educação: A escola como lugar de hospitalidade. *EDUCA - International Catholic Journal of Education*, 2, 203-214.
- Baptista, I. (2012). Ethics and Social Education - Interpellations of Contemporaneity. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 19, 37-49.

- Bradshaw, C. P., O'Brennan, L. M., & McNeely, C. A. (2008). Core competencies and the prevention of school failure and early school leaving. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 122, 19-32.
- Caise, S. and Haines, K. (2015). 'Children First, Offenders Second: The Centrality of Engagement in Positive Youth Justice', *The Howard Journal of Criminal Justice*, 54(2): 157-175. doi: 10.1111/hojo.12099
- COM, European Commission. (2013). *Reducing early school leaving: Key messages and policy support. Final Report of the Thematic Working Group on Early School Leaving*. Brussels.
- Dale, R. (2010). *Early school leaving: lessons from research for policy makers*. Lyon: Network of Experts in Social Sciences of Education and Training.
- Davies, M., Lamb, S., & Doecke, E. (2011). *Strategic review of effective reengagement models for disengaged learners*. University of Melbourne, Centre for Research on Education Systems. Retrieved from <https://education.unimelb.edu.au/cres/publication/reports> [Accessed at August 3, 2019]
- Day, L., Mozuraityt, N., Redgrave, K., & McCoshan, A. (2013). *Preventing early school leaving in Europe - lessons learned from second chance education*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- De Witte, K., Cabus, S., Thyssen, G., Groot, W., & van den Brink, H. M. (2013). A critical review of the literature on school dropout. *Educational Research Review*, 10, 13-28. doi: 10.1016/j.edurev.2013.05.002
- Ecker-Lyster, M., & Niileksela, C. (2016). Keeping students on track to graduate: A Synthesis of school dropout trends, prevention, and intervention initiatives. *Journal of At-Risk Issues*, 19(2), 24-31.
- FFMS. (2019). Taxa de abandono precoce de educação e formação: total e por sexo. PORDATA - Estatísticas, gráficos e indicadores de Municípios, Portugal e Europa. Retrieved October 31, 2019, from <http://www.pordata.pt>.
- Johnstonbaugh, M. (2018). Conquering with capital: social, cultural, and economic capital's role in combating socio-economic disadvantage and contributing to educational attainment. *Journal of Youth Studies*, 21(5), 590-606. doi: 10.1080/13676261.2017.1406069
- Jonker, E.F. (2006). School hurts: refrains of hurt and hopelessness in stories about dropping out at a vocational school for care work. *Journal of Education and Work*, 19(2), 121-140. doi: 10.1080/13639080600667988
- Lessard, A., Butler-Kisber, L., Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P. & Royer, E. (2008). Shades of disengagement: High school dropouts speak out. *Social Psychology of Education*, 11(1), 25-42. doi: 10.1007/s11218-007-9033-z
- Llena-Berñe, A., Agud-Morell, I., Paéz de la Torre, S., & Vila Mumbrú, C. (2017). Exploring key moments of empowerment of young people through their own life stories. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 30, 81-94. doi: 10.17179/PSRI_2017.30.06
- Macedo, E., Santos, S.A., & Araújo, H.C. (2018). How can a second chance school support young adults' transition back to education? *European Journal of Education*. 53, 452- 455. doi: 10.1111/ejed.12312
- Magen-Nagar, N., & Shachar, H. (2017). Quality of Teaching and Dropout Risk: A Multi-Level Analysis, *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 22(1), 9-24. doi: 10.1080/10824669.2016.1242069
- Magalhães, A. M., Araújo, H. C., Macedo, E., & Rocha, C. (2015). Early school leaving in Portugal: policies and actors' interpretations. *Educação, Sociedade & Culturas*, 45, 97-119.
- Matos, R., Martins, F., Carneiro, A., Campos, L., Ribeiro, L., & Negrão M. (2018). *Young people with paths of psychosocial risk and deviant behaviour (case study report)*. Porto: CEDH - Research Centre for Human Development, Universidade Católica Portuguesa. Published online <http://www.promise.manchester.ac.uk/wp-content/uploads/2018/06/Young-people-with-paths-of-psychosocial-risk-and-deviant-behaviour.pdf>
- McFadden, M., & Munns, G. (2002). Student engagement and the social relations of pedagogy. *British Journal of Sociology of Education*, 23(3), 357-66. doi: 10.1080/0142569022000015409
- McGregor, G., Mills, M., te Riele K., & Hayes, D. (2015). Excluded from school: getting a second chance at a 'meaningful' education, *International Journal of Inclusive Education*, 19(6), 608-625. doi: 10.1080/13603116.2014.961684
- McGregor, G., & Mills, M. (2012). Alternative education sites and marginalised young people: 'I wish there were more schools like this one'. *International Journal of Inclusive Education*, 16(8), 843-862. doi: 10.1080/13603116.2010.529467
- McNeill, F., & Maruna, S. (2007). Giving up and giving back: Desistance, generativity and social work with offenders. *Developments in social work with offenders*. London: Research highlights in social work (No. 48), pp. 224-339.
- McNeill, F., Farrall, S., Lightowler, C., and Maruna, S. (2012). *How and why people stop offending: discovering desistance*. Glasgow: Institute for Research and Innovation in Social Services, University of Glasgow.
- McPherson, C. (2019). It's just so much better than school: the redemptive qualities of further education and youth work for working-class young people in Edinburgh, Scotland, *Journal of Youth Studies*. doi: 10.1080/13676261.2019.1599103
- Meltzer, A., Muir, K., & Craig, L. (2018). The Role of Trusted Adults in Young People's Social and Economic Lives. *Youth & Society*, 50(5), 575-592. doi: 10.1177/0044118X16637610
- Mills, M., McGregor, G., Baroutsis, A., te Riele K., & Hayes, D. (2016). Alternative education and social justice: considering issues of affective and contributive justice. *Critical Studies in Education*, 57(1), 100-115. doi: 10.1080/17508487.2016.1087413

- Nada, C. I., Santos, S. A., Macedo E., & Araújo, H. C. (2018). Can mainstream and alternative education learn from each other? An analysis of measures against school dropout and early school leaving in Portugal. *Educational Review*. doi: 10.1080/00131911.2018.1508127.
- Rajasekaran, S., & Reyes, J. (2019). *Back to School: Pathways for Reengagement of Out-of-School Youth in Education*. Washington, DC: World Bank.
- Savelsberg, H., Pignata, S., & Weckert, P. (2017). Second chance education: barriers, supports and engagement strategies. *Australian Journal of Adult Learning*, 57(1), 36-57.
- Smyth, J. (2017) Youth insecurity in schools: what's going on with class?, *International Studies in Sociology of Education*, 26(2), 211-227. doi: 10.1080/09620214.2016.1191964
- Smyth, J. (2007). Toward the Pedagogically Engaged School: listening to student voice as a positive response to disengagement and "dropping out," (pp. 635-658) in D. Thiessen and A. Cook-Sather (eds) *International Handbook of Student Experience of Elementary and Secondary School*. Dordrecht: Springer Science Publishers.
- Smyth, J. (2004). Social capital and the 'socially just school', *British Journal of Sociology of Education*, 25(1), 19-33. doi: 10.1080/0142569032000155917
- Smyth, J., & Hattam, R. (2001). 'Voiced' Research as a Sociology for Understanding 'Dropping Out' of School. *British Journal of Sociology of Education*, 22(3), 401-415. doi: 10.1080/01425690120068006
- Smyth, J., & McInerney, P. (2013). Whose side are you on? Advocacy ethnography: some methodological aspects of narrative portraits of disadvantaged young people, in socially critical research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(1), 1-20. doi: 10.1080/09518398.2011.604649
- Tarabini, A., Curran, M., Montes A., & Parcerisa, L. (2019). Can educational engagement prevent Early School Leaving? Unpacking the school's effect on educational success. *Educational Studies*, 45(2), 226-241. doi: 10.1080/03055698.2018.1446327
- Tarabini, A., Jacovkis, J., & Montes, A. (2018). Factors in educational exclusion: including the voice of the youth. *Journal of Youth Studies*, 21(6), 836-851. doi: 10.1080/13676261.2017.1420765
- te Riele, K. (2006a). Youth 'at risk': further marginalizing the marginalized?. *Journal of Education Policy*, Vol. 21, No. 2, 129-145. doi: 10.1080/02680930500499968
- te Riele, K. (2006b). Schooling practices for marginalized students - practice-with-hope. *International Journal of Inclusive Education*, 10(1), 59-74. doi: 10.1080/13603110500221750
- Tilleczek, K., Ferguson, B., Edney, D. R., Rummens, A., Boydell, K., & Mueller, M. (2011). A contemporary study with early school leavers: paths and social processes of leaving high school. *Canadian Journal of Family and Youth*, 3(1), 1-39. doi: 10.29173/cjfy12172
- Tomaszewska-Pękała, H., Marchlik, P., & Wrona, A. (2017). *Finding inspiring practices on how to prevent ESL and school disengagement. Lessons from the educational trajectories of youth at risk from nine EU countries*. Faculty of Education, University of Warsaw. Retrieved from https://www.uantwerpen.be/images/uantwerpen/container23160/files/Deliverable%205_1_Publication%206_final_final_15_12_2017.pdf (Accessed at April 27, 2018)
- Van Houtte, M., & Demanet, J. (2016). Teachers' beliefs about students, and the intention of students to drop out of secondary education in Flanders. *Teaching and Teacher Education*, 54, 117-127. doi: 10.1016/j.tate.2015.12.003
- Willms, J. (2003). *Student engagement at school: A sense of belonging and participation. Results from PISA 2000*. Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Martins, F., Carneiro, A., Campos, L., Mota, L., Negrão, M., Baptista, I., & Matos, R. (2020). The right to a second chance: lessons learned from the experience of early school leavers who returned to education. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 36, 139-153. DOI: 10.7179/PSRI_2020.36.09

DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

FILIPE MARTINS. E-mail: fdmartins@porto.ucp.pt

ALEXANDRA CARNEIRO. E-mail: acarneiro@porto.ucp.pt

LUÍSA CAMPOS. E-mail: mcampos@porto.ucp.pt

LUÍSA MOTA RIBEIRO. E-mail: lmribeiro@porto.ucp.pt

MARIANA NEGRÃO. E-mail: mnegrao@porto.ucp.pt

ISABEL BAPTISTA. E-mail: ibaptista@porto.ucp.pt

RAQUEL MATOS. E-mail: rmatos@porto.ucp.pt

PERFIL ACADÉMICO

FILIPE MARTINS. Filipe Martins is a Visiting Assistant Professor at Universidade Católica Portuguesa, Faculty of Education and Psychology and a member of the Research Centre for Human Development (CEDH-UCP), where he conducted postdoctoral studies in Social Pedagogy. He holds a PhD in Cultural Anthropology from ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa (2013), with the thesis "Between Project and Conviviality: being young in the poor outskirts of Mindelo, Cape Verde". He has developed ethnographic research with vulnerable young people in urban contexts in Cape Verde and in Portugal, with focus on young people's educational trajectories, educational inclusion and civic participation.

ALEXANDRA CARNEIRO. Alexandra Carneiro is a Visiting Assistant Professor at Universidade Católica Portuguesa, Faculty of Education and Psychology and a member of the Research Centre for Human Development (CEDH-UCP). Currently, she is also coordinator of the Clínica Universitária de Psicologia (CUP). She holds a PhD in Applied Psychology from School of Psychology, University of Minho, with the thesis Emotional and Behavioral Problems in Preschoolers: Risk Factors and Assessment Issues. In the last years she developed research in the areas of psychological assessment and psychopathology in preschool age children, routine outcome monitoring, and youth social participation. Her main scientific areas of activity are psychological assessment in children and adolescents, psychopathology in preschool age children, attachment, routine outcome monitoring with children and adolescents, and youth social involvement.

LUÍSA CAMPOS. Luísa Campos is Assistant Professor at Universidade Católica Portuguesa, Faculty of Education and Psychology and a member of the Research Centre for Human Development (CEDH-UCP). In the last years has developed several research projects about mental health promotion and has published articles and book chapters.

LUÍSA MOTA RIBEIRO. Luísa Mota Ribeiro, PhD is Assistant Professor in Universidade Católica Portuguesa, Faculty of Education and Psychology and a member of the Research Centre for Human Development (CEDH-UCP). She teaches psychological intervention in educational settings and community psychology. Her research interests include student involvement and self-regulated learning, classroom questioning, teacher and student's perceptions of teaching and learning, and education of vulnerable children and adolescents.

MARIANA NEGRÃO. Mariana Negrão is Assistant Professor at at Universidade Católica Portuguesa, Faculty of Education and Psychology and a member of the Research Centre for Human Development (CEDH-UCP). She has a degree in Psychology from Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto and a PhD in Clinical Psychology from University of Minho. Her clinical, research and training activity focuses on Parenthood and Risk for child development and Out of Home Care for children and youth. She is a psychologist and is the coordinator of “Aprender a Educar”, FAPsi - Advanced Training in Psychology and University extension.

ISABEL BAPTISTA. Isabel Baptista is an Associate Professor at Universidade Católica Portuguesa, Faculty of Education and Psychology and a Senior Resercher of the Research Centre for Human Development (CEDH-UCP). PhD in Philosophy and Master in Philosophy of Education (University of Porto). Ethics Ombudsman (UCP-Porto). President of the Ethics Committee of the Portuguese Society of Education Sciences (SPCE). Diretor of the journal *A Página da Educação* (www.apagina.pt). Coordinator of Master Courses in Educational Sciences - Social Pedagogy (UCP-Porto).

RAQUEL MATOS. Raquel Matos is an Associate Professor of Psychology at Universidade Católica Portuguesa, Faculty of Education and Psychology and a Senior Researcher of the Research Centre for Human Development (CEDH-UCP). She was awarded her PhD in Psychology in 2008 from University of Minho. In the last decades she has developed research projects on gender, crime and punishment and has published articles and book chapters about women in prison as well as about gender and migrations control. More recently she has been coordinating in Portugal several European projects on juvenile delinquency, being particularly interested in exploring young offenders' life pathways and experiences in the justice system. Raquel Matos recently coordinated the Portuguese team of Project PROMISE - “Promoting Youth Involvement and Social Engagement - Opportunities and challenges for ‘conflicted’ young people across Europe”, funded by Horizon 2020.

THE RIGHT TO A SECOND CHANCE: LESSONS LEARNED FROM THE EXPERIENCE OF EARLY SCHOOL LEAVERS WHO RETURNED TO EDUCATION

DIREITO A UMA SEGUNDA OPORTUNIDADE: LIÇÕES APRENDIDAS DA EXPERIÊNCIA DE QUEM ABANDONOU E REGRESSOU À ESCOLA

DERECHO A UNA SEGUNDA OPORTUNIDAD: LECCIONES APRENDIDAS DE LA EXPERIENCIA DE QUIEN ABANDONÓ Y REGRESÓ A LA EDUCACIÓN

Filipe MARTINS, Alexandra CARNEIRO, Luísa CAMPOS, Luísa MOTA RIBEIRO, Mariana NEGRÃO, Isabel BAPTISTA & Raquel MATOS
CEDH - Research Centre for Human Development,
Universidade Católica Portuguesa, Porto

Received date: 12.XI.2019

Reviewed date: 21.XI.2019

Accepted date: 12.II.2020

KEY WORDS:

early school leaving
school engagement
second chance
education
support relationships
social inclusion.

ABSTRACT: Based on a holistic perspective of education that articulates school pedagogy and social pedagogy, the main goal of this paper is to identify effective ways to ensure the right to education to vulnerable and marginalised young people who have dropped out of school. The research leading to this paper was part of a European research project which investigated how young people's responses to conflict can provide opportunities for positive social engagement. This specific study explored early school leaving and school re-engagement from the point of view of a group of 20 Portuguese young early school leavers who later returned to school through Second Chance Education. Through a qualitative approach using individual in-depth interviews, participant observation and focus group, the study sought to offer a comprehensive reading of early school leaving and school re-engagement by addressing the diversity of motivations, experiences, factors and consequences associated with them, as well as the role that educational policies and school factors can play in it. The study's findings revealed that, for many socially and economically vulnerable youngsters, mainstream schools are places of individual failure and interpersonal conflict where they don't feel welcomed and from which they stop expecting positive outcomes. This favours a progressive disengagement from education that reinforces social marginalisation. However, the findings also showed that by engaging in second chance education projects, youngsters develop greater commitment to education and identify relevant positive changes in terms of personal and skills' development, behavioural adjustment and establishment of life goals. According to the participants' experiences, the holistic and individualised socio-pedagogical approach of such projects is particularly apt to respond to their needs. Community-based educational

CONTACT WITH THE AUTHORS

FILIFE MARTINS. Universidade Católica Portuguesa. E-mail: fmartins@porto.ucp.pt

	<p>approaches, practical and participatory learning environments, and the emotional investment and support from teachers and staff are shown to be the most effective socio-educational features when trying to re-engage vulnerable young people in education.</p>
<p>PALAVRAS-CHAVE: abandono escolar precoce envolvimento escolar educação de segunda oportunidade relações de suporte inclusão social</p>	<p>RESUMO: Partindo da articulação entre pedagogia escolar e pedagogia social, o principal objetivo deste artigo é identificar formas eficazes de garantir o direito à educação a jovens vulneráveis e marginalizados que abandonaram a escola precocemente. A pesquisa que levou a este artigo fez parte de um projeto europeu que investigou como as respostas dos jovens ao conflito podem oferecer oportunidades para um envolvimento social positivo. No presente estudo explorou-se o abandono e o re-envolvimento escolar a partir do ponto de vista de um grupo de 20 jovens portugueses que abandonaram a escola e que mais tarde a retomaram via projetos de Educação de Segunda Oportunidade. Através de uma abordagem qualitativa, utilizando entrevistas individuais, observação participante e grupos focais, o estudo procurou uma leitura abrangente do abandono e do re-envolvimento escolar, abordando a diversidade de motivações, experiências, fatores e consequências a eles associados, bem como o papel das políticas educativas e dos fatores escolares nestes fenómenos. Os resultados do estudo revelam que, para muitos jovens social e economicamente vulneráveis, as escolas regulares são lugares de fracasso individual e de conflitos interpessoais onde não se sentem bem-vindos e dos quais deixam de esperar resultados positivos. Isso favorece um distanciamento progressivo da educação que reforça a marginalização social. Por outro lado, os resultados também mostram que, ao envolverem-se em projetos de Educação de Segunda Oportunidade, os jovens demonstram maior comprometimento com a educação e identificam mudanças positivas em termos de desenvolvimento pessoal e de habilidades, ajuste comportamental e estabelecimento de objetivos de vida. A abordagem sociopedagógica holística e individualizada da Educação de Segunda Oportunidade demonstrou ser particularmente adequada para responder às necessidades destes jovens. As estratégias educativas baseadas na comunidade, os ambientes de aprendizagem prática e participativa e o investimento emocional de professores e funcionários revelaram-se os recursos socioeducativos mais eficazes para re-envolver jovens vulneráveis na educação.</p>
<p>PALABRAS CLAVE: abandono escolar temprano participación escolar educación de segunda oportunidad relaciones de apoyo inclusión social</p>	<p>RESUMEN: Partiendo de la articulación entre la pedagogía escolar y la pedagogía social, el objetivo principal de este artículo es identificar formas efectivas de garantizar el derecho a la educación de los jóvenes vulnerables y marginados que abandonaron la escuela temprano. La investigación que condujo a este artículo fue parte de un proyecto europeo que investigó cómo las respuestas de los jóvenes al conflicto pueden ofrecer oportunidades para una participación social positiva. Este estudio exploró el abandono y la reincorporación escolar desde el punto de vista de un grupo de 20 jóvenes portugueses que abandonaron la escuela y luego la reanudaron a través de proyectos educativos de segunda oportunidad. Con un enfoque cualitativo, utilizando entrevistas individuales, observación participante y grupos focales, el estudio buscó una lectura integral del abandono y la reincorporación escolar, abordando la diversidad de motivaciones, experiencias, factores y consecuencias asociadas con ellos y el rol de las políticas educativas y factores escolares en estos fenómenos. Los resultados de lo estudio han revelado que, para muchos jóvenes social y económicamente vulnerables, las escuelas convencionales son lugares de fracaso individual y de conflicto interpersonal donde no se sienten bienvenidos y donde ya no esperan resultados positivos. Esto favorece un distanciamiento progresivo de la educación que refuerza su marginación social. Por otro lado, los resultados revelan que, al participar en proyectos educativos de segunda oportunidad, los jóvenes muestran un mayor compromiso con la educación e identifican cambios personales positivos de desarrollo personal y de habilidades, ajuste de comportamiento y establecimiento de objetivos de vida. El enfoque socio pedagógico holístico e individualizado de la educación de segunda oportunidad ha demostrado ser particularmente apropiado para satisfacer las necesidades de estos jóvenes. Las estrategias educativas basadas en la comunidad, los entornos de aprendizaje prácticos y participativos y la inversión emocional de los maestros y el personal han demostrado ser los recursos socioeducativos más eficaces para volver a involucrar a los jóvenes vulnerables en la educación.</p>

1. Introduction

This paper explores Early School Leaving (ESL) and school re-engagement from the point of view of young people who have dropped out of school before concluding compulsory education and later returned to school through Second Chance Education projects¹. In the last two decades ESL

has become a high priority social problem for European institutions, policies, and governments, as well as in academic research². This focus has oscillated between approaches that favour education as a basic right to self-development and a precondition to citizenship and social inclusion for all, and perspectives that give priority to the qualification of young people to respond to the

needs of the labour market and enhance productivity and international competitiveness (Magalhães, Araújo, Macedo, & Rocha, 2015). Within this ambiguous framework, ESL has been largely analysed from an external “expert” point of view (by researchers, policy makers, educational leaders, and educators) and through quantitative and explanatory approaches that ultimately reduce the understanding of the phenomenon to the enunciation of individual or family risk factors and to its negative social and economic consequences (DeWitt *et al.*, 2013). This ‘individual-dominated’ view of ESL (Nada *et al.*, 2018) tends to stress youngsters’ (and families’) disabilities and disruptive behaviours, as well as parents’ poverty and low qualifications, in order to explain students’ academic failure and inability to conform to school norms, thus leading to school disaffection and, eventually, to school dropout. Nevertheless, this view often fails to take into account school-related factors (DeWitt *et al.*, 2013; Van Houtte & Demanet, 2016) and ends up reinforcing stigmatised and blaming visions of young people who drop out of school (Ecker-Lyster & Niileksela, 2016; te Riele, 2006a; Tilleczek *et al.*, 2011).

In contrast, there is a lack of studies that seek to understand the phenomenon from the point of view of young people themselves, searching for more procedural and contextualised readings that can address the diversity of motivations, experiences, factors and consequences associated with ESL, as well as the role that educational policies and school-related factors can play in it (Magen-Nagar and Shachar, 2017; Smyth, 2007; Tilleczek *et al.*, 2011). Nevertheless, some literature has emerged, mainly in Anglo-Saxon contexts, which has privileged an ethnographic approach to ESL, often explicitly committed to the appreciation of the voice and experiences of early school leavers, as well as to the identification of alternative socio-educational and pedagogical responses that can promote their social inclusion and their progressive empowerment (Jonker, 2006; Smyth, 2007; Smyth & Hattam, 2001; Smyth & McInerney, 2013; Tilleczek *et al.*, 2011). These studies, however, are scarce in Portugal.

ESL has been high in Portugal for most of the past three decades, even though its rate has been systematically decreasing, particularly in recent years (50% in 1992, 43.6% in 2000, 28.3% in 2010, 11.8% in 2018) (FFMS, 2019). This decrease is mostly due to the growing intervention of the Child and Youth Protection Services in cases of school absence and dropout, to the implementation of major national wide programmes and inclusive policies aiming to reduce school failure, as well as to the increase of vocational training

programmes offered to young people with unsuccessful and/or problematic school trajectories. In 2018, according to official data, 11.8% of Portuguese youngsters between 18 and 24 were out of school without completing compulsory education (12th grade). ESL in Portugal has always been more frequent among males (32.4% in 2010 and 14.7% in 2018) than females (24.0% in 2010 and 8.7% in 2018) (FFMS, 2019).

Although ESL rates in Portugal have been dropping, young people with diverse and un-linear trajectories of cumulative disengagement from education (Dale, 2010; Tomaszewska-Pękała, Marchlik, & Wrona, 2017) continue to be widely present in Portuguese society and tend to be pushed to its margins. These are precisely the young people who are the focus of this study. Second Chance Education (SCE) is one of the rare socio-educational measures available to early school leavers, both under and over 18 years old. In the context of educational research and policy recommendations addressing ESL, compensatory or SCE strategies have been recognised, alongside prevention and intervention strategies, as essential for reducing early dropout rates (Dale, 2010; Day *et al.*, 2013; European Commission, 2013). These are well established and recognised in many European countries, although still incipient in Portugal³. SCE projects welcome youngsters who had unsuccessful and often conflicting paths throughout mainstream school leading to prolonged school absences or to effective school dropout before finishing compulsory education. These projects aim to provide psychosocial support, academic qualifications and a positive educational experience to early school leavers, mainly through individualised, flexible and participatory pedagogical approaches and vocational and artistic training. They usually develop a community-based approach, connecting with other relevant institutional agents (youth protection and youth justice services, health services, education and training agents, local enterprises and charities) to foster young people’s social, cultural and economic inclusion and initiative.

2. Objectives

Based on a broad and holistic perspective of education that articulates school pedagogy and social pedagogy, the main goal of this study was to contribute to the identification of more effective ways to ensure the right to education to all young people, regardless of age or academic qualification. In order to achieve this goal, the study was designed according to the following specific objectives:

1. To identify school related factors that contribute to cumulative school disengagement and early school leaving;
2. To identify the educational factors that motivate early school leavers to engage and persist in SCE projects.

The study adopted a biographical approach based on the trajectories and experiences of Portuguese young adults (over 18 years old) who had dropped out of school before completing lower secondary education and who later reengaged in education through SCE projects. The research was led by the following questions:

1. How have early school leavers experienced their previous educational paths? And how did these experiences transform their identities and biographies?
2. Why did they engage in a SCE project and how do they experience their current participation in it?
3. What benefits do early school leavers identify from participating in a SCE project? What factors contribute to achieving those benefits?
4. What lessons can be drawn from the experiences and perspectives of early school leavers that are relevant to socio-educational intervention with young people in similar situations?

3. Methodology

In order to address these research questions, the study followed a qualitative approach based on the analysis of the perspectives, daily activities and interactions of young people engaged in SCE projects. This approach was considered the most appropriate, not only because there is a lack of studies that seek to understand ESL by taking the voice of young people into account (Tilleczek *et al.*, 2011), but mainly because it allows a more contextualised and comprehensive reading of the diverse reasons, meanings, choices, factors and associated outcomes that are at play in ESL and school (re)engagement (Jonker, 2006; Nada *et al.*, 2018; Smyth, 2007; Smyth & McInerney, 2013).

Participants in this study were part of a larger group of young people with pathways of psychosocial risk and deviant behaviour who participated in an 18-month ethnographic case study carried out in Portugal within the PROMISE project (see Matos *et al.*, 2018). The participants in the present study were recruited from two SCE projects in the north of Portugal. In total, 20 young people participated, 7 of them girls (this gender imbalance was a direct reflection of the gender imbalance

among students in the SCE projects, and among early school leavers in Portugal, in general). Most participants were aged 18 (n=7), 4 were aged 19, 4 were aged 20, 1 was aged 21, 1 was aged 22 and 3 were aged 24. All respondents were single. One respondent was a mother of a young child. Approximately half of the respondents (n=9) lived at home with both parents or with their mother (n=8); one lived with his father, one lived alone and another one lived in a residential care facility. 10 participants mentioned to have had previous contact with the Youth Justice System and/or with the Child and Youth Protection System. Although no quantitative socioeconomic data was collected, participants' reports about place of residence, employment situation and household life make it possible to determine that most participants come from a low socioeconomic context.

The two SCE projects where participants were recruited are civil society initiatives (although working in close collaboration with the public education system, including taking place in public facilities and recruiting teachers from public schools) which offer a lower secondary education qualification to young people from 15 to 24 years old who have dropped out of regular school. One of the projects welcomes around 60 students per year; the other receives about 30 students. Both projects have a pedagogical approach based on the arts and on vocational training (mainly cooking and catering), and foster students' participation in school management and in local community artistic or solidarity projects or in catering services. Students can join these projects via a Youth Protection or Youth Justice Services order (this is the case of most students under 18 years old), or by their own initiative (the case of most students over 18 years old).

At first, all respondents were given an information sheet outlining the research and providing contact details of the researchers and were assured that they could choose not to participate in or withdraw from the research at any point. Additionally, all participants were asked to sign a consent form. No individual files were accessed during the research and all information gathered was provided directly by the participants.

Data to this study were collected over a period of 7 months (January to July 2017) using semi-structured interviews, participant observation and focus group. Individual in-depth voice-recorded interviews were conducted with all participants by the same researchers who conducted participant observation, with an average length of 39 minutes per interview. The semi-structured interview questions were specifically designed to this study and explored respondents' previous

educational paths and experiences, their process and reasons to engage in the SCE project, their current experience in these projects, as well as the perceived personal changes brought by this engagement.

Due to the similarities between the two SCE projects and to better access conditions to one of them, participant observation was mainly conducted in one of these projects. It lasted throughout the whole research period, and it focused on students' daily activities and some key project events (weekly assemblies, external visits, festive events). Additionally, a focus group was held in this project at the end of the research period. It was attended by 9 participants (two girls and 7 boys aged between 18 and 21), lasted for 28 minutes and addressed participants' past experiences in mainstream school and how they compared it with their present experiences in the SCE project.

The interviews and the focus group were transcribed verbatim and the participant observations were recorded in field notes. Both sets of data were anonymised, coded (using *Nvivo 11*) and analysed thematically by all the research team members.

4. Results

This section presents the key findings of the study, organised in four main themes that related to the study's research questions: participants' past experiences in mainstream school and its' perceived consequences; the efforts made by the participants to change their lives by reengaging in education; the personal changes they recognised as a result from this reengagement; and, finally, the educational factors that made these changes possible.

4.1. Conflicts in school

Several and overlapping structural challenges and disadvantages were evident across the narratives of the participants in the study, namely related to low socioeconomic status (poverty and precarious employment conditions), place of residence (mainly deprived and stigmatised urban neighbourhoods) or gender inequalities (mostly felt by girls in terms of moral judgment, limitations to individual freedom and barriers to access the labour market). These disadvantages were pictured by most respondents as determining their life opportunities and choices in several domains (education, work, family, mobility), often putting them in vulnerable, risky or marginalised positions. Consequently, these young people were highly prone to social stigmatisation, as well as to recurrent

conflicting or problematic experiences, namely within their families, with their peers or intimate partners, in their neighbourhoods, with the police or other justice or protection agents and institutions, and, of course, at school (for further detail regarding young people's experiences of conflict see Matos *et al.*, 2018).

Mainstream schools were the sites where the participants referred to have had the most conflict-based experiences throughout their lives. These were mentioned both in individual interviews and in the focus group and tended to be particularly related to resistance or undisciplined behaviours at school, as well as to the lack of interest or motivation to be in school: 'I didn't want to go to school, I didn't like school' (Óscar⁴, 18 years old); 'At my old school, I beat the record of disciplinary offences, really, ... there wasn't a single class where I wasn't sent to the student's office with a disciplinary offence, because I was always getting into trouble' (Andreia, 18).

Some young people perceived their learning difficulties as individual inabilities that justified school failure - 'I always had trouble in school, even when I was younger... Some [kids] took the test in five minutes, while I left with only half the test done' (Óscar, 18). Others mentioned to have experienced violence at school (whether as victims or as perpetrators of bullying or aggression to teachers or staff): 'I had a hard time staying focused, ignoring what others were saying about me, not thinking about what would happen to me if I were out on the break. I often came out [to recess] and there were already people there to harass me' (Lourenço, 24).

However, the most prominent aspect respondents referred to when recalling their past experiences in mainstream schools were situations where they felt that the school as a whole, and teachers in particular, didn't care about students. Some referred to mainstream schools and its teachers as having distant and non-supportive relationships with the students, as well as low expectations and low commitment towards them: 'School thinks we are not capable, doesn't insist. You don't come, you don't get. It's finished. Give up, go away. You're expelled' (Elsa, 20); 'Mainstream school teaches, but it doesn't care about students, basically. ... many schools always want to check our records, our past, and don't mind about our present or our future, they just want to know our past' (Telma, 19).

Moreover, the feeling of being discriminated against by schools and teachers due to their low achievement, place of origin (poor neighbourhoods) or past behaviour was recurrent among participants, often referring to schools that would

transfer them to other institutions or refuse their enrolment: 'We had school records, school failure and all those things, bad behaviours, disciplinary offences, and all that' (Sérgio, 18). This fostered relationships with conventional schools and teachers often built upon mutual negative expectations and distrust, individual accountability for failures and mistakes, conflict and, ultimately, marginalisation.

Based on the participants' narratives, as well as in other studies on ESL (Alves *et al.*, 2014; McFadden & Munns, 2002; Smyth, 2007; Tilleczek *et al.*, 2011), it becomes evident that, for many vulnerable young people, schools become places of individual failure and interpersonal conflict where they don't feel welcomed and from which they stop expecting positive outcomes. These unsuccessful and/or problematic paths in mainstream school favour the emergence of a vicious circle of conflicting behaviours and conflicting institutional responses and lead to the accumulation of symbolic and material factors that distance and disengage young people from education, eventually ending in school dropout (Lessard *et al.*, 2008). 'I left school at 13, 14; it was a decision of mine' (Martim, 20); 'I wanted to do a vocational course and get out of regular school' (Elsa, 20).

However, despite these reported overall negative feelings and repulsive relations towards regular school, most participants in the study stated that they would later regret having dropped out of school because they felt school dropout turned out to be just another step in the circle of their social marginalisation, making them even more vulnerable to unemployment, poverty and deviant behaviour, as well as to social stigmatisation and conflict:

'Maybe a lot of people looked down on me because they knew that I wasn't doing anything with my life [because he dropped out of school], because I wasn't working, they thought maybe I was going back to what I was before [deviant behaviour], I wasn't going anywhere.' (Marco, 24).

4.2. Searching for a second chance

All the participants of this study have gone through problematic, conflictual and/or unsuccessful experiences in mainstream schools and have felt discrimination and personal disadvantage because of it. However, by having enrolled in a SCE project, they felt they were also engaging in a change-seeking path that would help them to overcome this vulnerable and stigmatising situation. And for some this really felt like their last chance to seek positive changes for their lives:

'It's an excellent opportunity. ... For example, I'm 24 years old, I'm young, but to finish my education I'm not that young anymore, right?' (Santiago, 24).

In fact, education was, again, at the centre of the life of these youngsters, not as a site of conflict, but as a site of agency. Many respondents mentioned that they had made personal efforts searching for new education opportunities and/or striving to be successful in the educational paths they were in. Five respondents claimed to have arrived at the SCE project via institutional indication and ten others via the suggestion of family or friends, some of whom had previously been enrolled in SCE projects themselves. However, most participants clearly stated that they came to the projects - and stayed in the projects - because they wanted to, and not because they were told to.

What motivated me was my conscience, my conscience. Maturity increased, did it not? It got to a point that I had to say, "I have to go back to school and improve myself." The social worker got me this [the SCE project] and I came. I grabbed it, to make people happy and that was it... (Edgar, 21)

When asked about the reasons for being in the SCE project, most respondents tended to stress the new opportunity to reengage with school and continue or finish their education. Other reasons referred were: more opportunities to find work in the future, the possibility to 'be someone in life' and have a better future, and, finally, the willingness to meet their own or others' (family, teachers) expectations regarding their future: 'My family and work, I have to be someone. If I were alone, I wouldn't mind being a bandit, my friends are all in jail. But no, I have a sister, I have a mother, I have a grandmother' (Marco, 24).

This new engagement in education tended to be experienced by the participants as an opportunity to set a new course for their lives. Consequently, it became a source of pride in themselves, whether because of their renewed commitment in school activities, because of the positive way they were seen by others for reengaging in education, or because of their own sense of self-improvement in aspects like maturity, responsibility, behavioural adjustment, effort and self-reliance: 'Yes [it changed the way I saw myself]. I gained more self-esteem and confidence in myself' (Elsa, 20).

4.3. Change in progress

Change was a central issue for the participants of the study, as all of them were seeking to build new life paths that differ from their problematic past

experiences through reengaging – and succeeding – in formal educational trajectories. When asked about the personal (felt or expected) changes they perceived as resulting from their engagement in a SCE project, respondents were almost unanimous in stressing positive outcomes in a wide diversity of dimensions. The most referred set of benefits was ‘personal growth and new ways of thinking’, encompassing ideas like ‘growth’, ‘evolution’, ‘recognising past mistakes’, ‘willingness to change’, ‘new life goals’, ‘looking at life in a positive way’, and ‘higher aspirations’: ‘how am I going to explain? Now I dream bigger than I dreamed before’ (Raquel, 19).

A second set of benefits highly referred by the respondents was related to a greater well-being and feelings of self-value, self-esteem and of ‘being capable’.

They give me the strength to go forward, and to me, that raises my self-esteem, doesn't it? And it makes me see myself in a better light. You are getting there, you have people who care about you, you already have something to hold on to and move forward’ (José, 19).

Another relevant set of benefits recognised by the respondents was related to the improvement of personal and social skills (keeping calm, respecting others, communication, team work), the improvement and diversification of relationships (better and/or new relationships with family, teachers, peers, other adults), and the adjustment of past behaviours that they now considered to be problematic: ‘My mother didn't like it very much that I was getting home late, for example, and when I told her that I was struggling to find a training course, our relationship started to improve’ (Miguel, 20); ‘Ahhh, like working in a team... Knowing how to respect others... with everything’ (Manuel, 18).

One last cluster of positive changes identified by the participants was related to education and learning, namely building a better relationship with education and/or the school, improving or acquiring new skills or fields of interest, and specific curricular learning: ‘Always being in school, always going to school. It's one of the things that changed in me. There was no school that could hold me there for so long’ (Hugo, 19); ‘I'm learning well. They teach you mathematics in a very different way from mainstream school, so that in a certain way you can understand things better’ (Edgar, 21).

These positive experiences, in turn, made it easier, or even possible for respondents to achieving a school degree and getting better academic qualifications, thus improving their opportunities

to find better jobs and have a better future: ‘I finished this in an instant. The teachers thought that I was going to bail on this’ (Óscar, 18); ‘It is knowing that I can have continuity in my future, to know that this can provide continuity’ (Martim, 20).

4.4. Supporting change

In the face of such positive impacts identified by the participants, the study focused on the factors that, according to them, made these changes possible. The narratives about the ways participants experienced the SCE projects were very telling on this regard. Such as the impacts they identified, their experiences were also typically positive and almost all respondents stated ‘to like’ or ‘to feel good’ in the SCE projects. These positive feelings tended to be strongly associated with a sense of being welcomed, listened to, respected, not being judged, and being valued and supported in this new context, especially by the adults present.

Not here; here you have that help, even if you are having a bad day you always have that call from the other side, like, good mood, you know it's the best for you and we need you, like, no other school does that. It's like that. Ahh, in other schools if you don't want to go, do not go (Marco, 24).

They help us a lot. If I have to talk, if I have to vent, you can go to them. They give advice; it's like a second mother and a second father, basically. I feel good, it's different. The warmth, the cosiness, the trust, is completely different. (Júlia, 18)

So I consider the [project name] a good place to be. Teachers strive to help us, in whatever they can. They do not just teach us stuff here, do they? They help us with many other problems. Personal problems, just like anyone has. (Santiago, 24)

No teacher ever spoke as well about me as these teachers do. (Óscar, 18)

The relationships established within these contexts were highly valued by most respondents, particularly the relationships with teachers and staff. These were described in a highly positive tone, invoking notions of family, warmth, friendship, acceptance, conviviality, and closeness. Most teachers were pictured as agents of trust, care, persistence (‘not giving up’) and support, thus becoming significant adults that truly respected, appreciated and expected the best out of the participants. These aspects could be confirmed through participant observations, as relationships between students and teachers were indeed witnessed as

close, affective, supportive and frequently joyful. It was also striking to witness how most teachers knew about students' personal life circumstances and challenges and were frequently available to give advice and help them at this level.

For most participants these highly valued relationships were acknowledged as major levers of personal change, namely by helping them to improve their self-esteem and self-efficacy, to reach moral and behavioural adjustment, to reinforce their commitment to school, work and/or family, and to define long-term life goals. Although the role of supportive and individualised relationships has long been stressed in the academic literature as a key success factor to promote behavioural rehabilitation (Caise and Haines, 2015; McNeill et al., 2012) and educational attainment (Bradshaw, O'Brennan, & McNeely, 2008; Johnstonbaugh, 2018; McFadden & Munns, 2002; Meltzer, Muir, & Craig, 2018), this kind of relationships came as quite a new experience for most participants and, for many, it seems to have made a great difference in their lives.

One particular aspect that the respondents appreciated in these educational settings, felt as directly related to personal change, was the sense of commitment that teachers and staff dedicated to the projects and to each of their students. This was confirmed by the participant observations conducted in the SCE project in a wide variety of moments and practices (e.g., teachers phoning students who were missing classes or who were going through a tough period, having long talks with students who were going through personal problems or who misbehaved in some way, welcoming students back to the project after long periods of absence, working until late or at weekends to prepare school activities, helping students find new training opportunities, internships or jobs, medical or legal consultations, going to court hearings, etc.). According to some respondents, this kind of commitment from the adults made them commit themselves to school in a completely new way.

I like to feel responsible, I like to feel that I have responsibilities with this [the SCE project]. I like... before I would wake up and "Hey, school! What is this?! I go there and do what? Now I wake up and come straight away. This is not even school, it's the [name of project]. It's 10 o'clock, teacher Elisa must be there already, teacher Jorge must be there already. Let's go! We call each other "let's get up". It's this motivation, you know? A person feels the need to come here. It's not like "school." (Nelson, 18)

Another aspect that was strongly valued by respondents were the teaching methods and the structuring of the daily activities. These tended

to be described as flexible and adjustable to the students' individual needs, moods, preferences and learning paces. This was something easily observed in the SCE projects, as many students were frequently out of the classrooms, happily moving through the school and performing all kinds of practical activities or running errands for the teachers inside or outside the school. The teaching methods were also praised by participants for their creativity (through the use of arts) and for their practical nature (through vocational training and real activities in/for the community). Respondents felt these pedagogical features made learning easier and more appealing for them, because it made them feel challenged and capable of reaching new goals. They also valued the fact that learning was more attuned with the labour market reality that they would have to face in the future.

Sometimes, with a game you'll understand better [maths] than working on equations the whole week; and in English as well. I really like English. Portuguese too. They do not badger you with that boring subject, pum pum pum ... they find a way for you to understand things... with games, with books and with readings and poems, etc. It's pretty good stuff. (Edgar, 21)

Finally, the opportunities these students had to make suggestions and choices about their learning process as well as about the overall project activities and rules (e.g., in weekly school assemblies, which could be observed as highly participated moments) were also stressed as positive by some respondents.

Maybe not doing everything the way the teachers would. We give some ideas and then we see if it's possible or not. I think this would be interesting because it also draws more from the student as well, motivates the student. That part also motivated me in the project; it was also getting away from the expected and choosing something else. (Rita, 20)

These spaces for agency provided by the SCE projects gave youngsters the opportunity to experiment practical, 'hands-on' and creative tasks and join in decision making processes, thus fostering a sense of belonging and ownership regarding the SCE project, alongside with self-pride and self-value for discovering new interests and skills and for being able to accomplish new challenges. As widely referred in academic research and recommendations about school (re)engagement (Davies, Lamb, & Doecke, 2011; Rajasekaran and Reyes, 2019; Smyth, 2007; Tomaszewska-Pękała et al., 2017) and desistance from antisocial behaviour (McNeill et al., 2012), these aspects, in turn,

showed to be particularly relevant for participants to adopt more prosocial behaviours, (re)engage in education, become open to new perspectives and build new life goals.

Lastly, it is relevant to stress that most of these highly valued aspects – respectful, trustful, committed and supporting relationships, adaptable and participatory activities – were precisely the ones respondents tended to stress as the most different from the experience they were used to in previous formal education contexts, particularly in regular school:

‘Because I think here teachers are different from regular school. Regular school teaches but doesn’t want to know about students, basically. But not here, here you notice the affection that the teachers feel for us. They make us feel good, like we are at home’ (Telma, 19).

Moreover, this perceived contrast made many participants willing to share their own experience with other young people who dropped out of school and persuade them to participate in the projects, much like some of them had been previously persuaded to come by other former students. In their views, SCE projects were particularly fit to many youngsters they knew and with whom they shared similar circumstances: friends, siblings or cousins, mates from their neighbourhood, peers from former schools, which they described as the ‘more problematic’, ‘those whom no one believes in’, the ones ‘at home doing nothing’, the ones marginalised by the school or the family.

And if many primary and secondary schools don’t want to know of these ‘non-students’ who will want to? Are they going to stay on the streets? Are they going to become drug addicts? If not for [project name] nobody else will want to know about them. If not for schools like [name of project] they are refugees in the streets, they have nothing. (Roberta, 18)

I think these people, the problematic ones, I think they should really come here to spend a day with us. In what school have you seen a teacher cooking with the students?! Nowhere ... right? And here it’s wonderful, I like being here. I love it and I think these people would love it too. (Andreia, 18)

Like, if I see a colleague of mine talking about school and stuff, I’ll say, “Oh, come to my school.” (Hugo, 19)

5. Discussion and conclusions: learning from the real ‘experts’

This study sought to call into attention and emphasise the responsibility of society as a whole to give an adequate response to those vulnerable

young people to whom school has failed. The findings evidenced, alongside academic literature (Alves et al., 2014; McGregor & Mills, 2012; Smyth, 2017; Tarabini, Jacovkis, & Montes, 2017; Tarabini et al., 2019; te Riele, 2006a), that mainstream school continues to have difficulties dealing with the sociocultural diversity of students, making it especially hard for young people from low socio-economic status or the working class to meet its expectations and be successful, pushing already vulnerable young people to a cumulative process of school disengagement and eventual dropout. However, these young people are precisely the ones to whom education can make a bigger difference. But instead, school keeps making many of them even more vulnerable.

Alternatively, at the core of educational re-engagement measures, particularly SCE projects, is precisely the aim to meet the specific needs of the socially and educationally excluded young people. And this might be the main lesson to learn from this kind of initiatives. Unlike many mainstream schools, SCE projects focus on addressing the specific life circumstances of marginalised youth, trying to respond in an individualised, integrated and flexible way to the cumulative debilitating effects of poverty, family ruptures, risky or antisocial behaviour, social stigmatization and school exclusion. As the participants in this study eloquently voiced, it’s by getting to know each student and his/her life challenges, as well as his/her interests and skills, and by respecting, valuing and expecting the best out of each one, that these projects are able to make a positive difference in young peoples’ lives.

Through listening to the voices of early school leavers that later reengaged in education – the real “experts” – it becomes clear that a holistic and comprehensive socio-educational praxis that foster personal development beyond strict academic goals responds the best to vulnerable and marginalised young peoples’ needs (McPherson, 2019; Savelsberg, Pignata, & Weckert, 2017). According to the narratives and practices collected in this and other studies (Llena-Berñe et al., 2017; McGregor et al., 2015) it is possible to highlight several aspects of the SCE socio-pedagogical intervention model that seem to have a positive impact on young people’s behavioural adjustment, educational (re)engagement and social inclusion.

A first lesson to be learned from the SCE approach is the central role that students play in these projects. Unlike most of their past experiences in conventional schools, here students feel they are listened to, respected and valued for what they are and for what they can be, and not for who they were in the past, or for who they cannot become. In SCE young people feel they

can have a 'fresh start' (Tarabini, Jacovkis, & Montes, 2017) as partners in the teaching and learning process, treated and trusted as equal and entitled to express their views, choose, create and take responsibility for the projects' activities and for their own educational path (McPherson, 2019). This promotes students' sense of belonging and ownership (Willms, 2003) about the educational settings and paths they are in, thus strengthening their commitment and autonomy towards education and learning.

A second lesson to draw from early school leavers' experiences in SCE projects is about the decisive role of emotions and affective bonds in school (re)engagement (Macedo, Santos, & Araújo, 2018; McFadden & Munns, 2002). Students are extremely sensitive about the emotional investment teachers and other staff put in their relationships with them. And they tend to respond accordingly to it. The 'emotional labour' made by teachers (McGregor & Mills, 2012; Mills *et al.*, 2016) to welcome, support and inspire their students leaves strong positive marks on them, as widely stated by the participants in the study. When expected the best, students tend to give their best. Even by engaging others like them in SCE through their own example, which can be seen as an extraordinary case of generative agency or 'giving back' (McNeill & Maruna, 2007). This shows how much teaching can be a profession of care (te Riele, 2006b) and hospitality (Baptista, 2012, 2016), enabling students, especially those most vulnerable and on the margins of society, to feel at home in school.

Finally, one last lesson to learn from SCE projects is the usefulness of its' community-based approach to education, making frequent pedagogical, experiential and support links with diverse agents from public, private and third sectors. This helps students to broaden and diversify their learning experiences, as well as their social support networks and, consequently, enhance their social capital and future opportunities (Johnstonbaugh, 2018; Smyth, 2004).

The in-depth nature of the research carried out in this study, although providing a procedural and contextualised understanding of the factors promoting school disengagement and reengagement, is also a limitation since it is unable to identify wider patterns and factors relevant to a larger range of social and cultural contexts. The study's synchronic approach also limits the understanding of the extent to which SCE attendance affects young people's life trajectories at different levels (e.g. family, education, employment, social mobility, civic participation). Future lines of research on school (dis/re)engagement factors should include mixed methods of cross-regional and cross-cultural comparisons among different pools of young people, both in and out of school, as well as a diachronic approach focusing on a multi-level life course analysis. Further research and policy and practice recommendations are also needed regarding efficient ways on how to adopt learnings from alternative socio-educational arenas, like SCE, to early school leaving prevention in mainstream schools.

Notes

- ¹ This paper results from a post-doctoral research that was carried out within the European research project *PROMISE - Promoting Youth Involvement and Social Engagement - Opportunities and challenges for 'conflicted' young people across Europe* (May 2016 to April 2019) which investigated how young people's responses to conflict can provide opportunities for positive social engagement. This project was funded under the European Commission's Horizon 2020 Research and Innovation Programme, Grant Agreement no. 693221.
- ² According to the European Union, ESL refers to "those young people who leave education and training with only lower secondary education or less, and who are no longer in education and training" (COM, 2013, p. 8).
- ³ On August 6, 2019 SCE has finally been formally recognised by the Portuguese government through the Order No. 6954/2019 of the Secretary of State of Education. Until that date only two SCE projects existed in the country.
- ⁴ All participants' names used in this paper are pseudonyms.

References

- Alves, N., Guimarães, P., Marques, M., & Cavaco, C. (2014). School means nothing to me. Vocationalism and school disaffiliation in Education and Training Courses in Portugal. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 4164-4169. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.01.910
- Baptista, I. (2016). Para uma fundamentação antropológica e ética da educação: A escola como lugar de hospitalidade. *EDUCA - International Catholic Journal of Education*, 2, 203-214.

- Baptista, I. (2012). Ethics and Social Education – Interpellations of Contemporaneity. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 19, 37-49.
- Bradshaw, C. P., O'Brennan, L. M., & McNeely, C. A. (2008). Core competencies and the prevention of school failure and early school leaving. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 122, 19-32.
- Caise, S. and Haines, K. (2015). 'Children First, Offenders Second: The Centrality of Engagement in Positive Youth Justice', *The Howard Journal of Criminal Justice*, 54(2): 157-175. doi: 10.1111/hojo.12099
- COM, European Commission. (2013). *Reducing early school leaving: Key messages and policy support. Final Report of the Thematic Working Group on Early School Leaving*. Brussels.
- Dale, R. (2010). *Early school leaving: lessons from research for policy makers*. Lyon: Network of Experts in Social Sciences of Education and Training.
- Davies, M., Lamb, S., & Doecke, E. (2011). *Strategic review of effective reengagement models for disengaged learners*. University of Melbourne, Centre for Research on Education Systems. Retrieved from <https://education.unimelb.edu.au/cres/publication/reports> [Accessed at August 3, 2019]
- Day, L., Mozuraityt, N., Redgrave, K., & McCoshan, A. (2013). *Preventing early school leaving in Europe - lessons learned from second chance education*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- De Witte, K., Cabus, S., Thyssen, G., Groot, W., & van den Brink, H. M. (2013). A critical review of the literature on school dropout. *Educational Research Review*, 10, 13-28. doi: 10.1016/j.edurev.2013.05.002
- Ecker-Lyster, M., & Niileksela, C. (2016). Keeping students on track to graduate: A Synthesis of school dropout trends, prevention, and intervention initiatives. *Journal of At-Risk Issues*, 19(2), 24-31.
- FFMS. (2019). Taxa de abandono precoce de educação e formação: total e por sexo. PORDATA – Estatísticas, gráficos e indicadores de Municípios, Portugal e Europa. Retrieved October 31, 2019, from <http://www.pordata.pt>.
- Johnstonbaugh, M. (2018). Conquering with capital: social, cultural, and economic capital's role in combating socio-economic disadvantage and contributing to educational attainment. *Journal of Youth Studies*, 21(5), 590-606. doi: 10.1080/13676261.2017.1406069
- Jonker, E.F. (2006). School hurts: refrains of hurt and hopelessness in stories about dropping out at a vocational school for care work. *Journal of Education and Work*, 19(2), 121-140. doi: 10.1080/13639080600667988
- Lessard, A., Butler-Kisber, L., Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P. & Royer, E. (2008). Shades of disengagement: High school dropouts speak out. *Social Psychology of Education*, 11(1), 25-42. doi: 10.1007/s11218-007-9033-z
- Llena-Berñe, A., Agud-Morell, I., Paéz de la Torre, S., & Vila Mumbrú, C. (2017). Exploring key moments of empowerment of young people through their own life stories. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 30, 81-94. doi: 10.7179/PSRI_2017.30.06
- Macedo, E., Santos, S.A., & Araújo, H.C. (2018). How can a second chance school support young adults' transition back to education? *European Journal of Education*. 53, 452- 455. doi: 10.1111/ejed.12312
- Magen-Nagar, N., & Shachar, H. (2017). Quality of Teaching and Dropout Risk: A Multi-Level Analysis, *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 22(1), 9-24. doi: 10.1080/10824669.2016.1242069
- Magalhães, A. M., Araújo, H. C., Macedo, E., & Rocha, C. (2015). Early school leaving in Portugal: policies and actors' interpretations. *Educação, Sociedade & Culturas*, 45, 97-119.
- Matos, R., Martins, F., Carneiro, A., Campos, L., Ribeiro, L., & Negrão M. (2018). *Young people with paths of psychosocial risk and deviant behaviour (case study report)*. Porto: CEDH - Research Centre for Human Development, Universidade Católica Portuguesa. Published online <http://www.promise.manchester.ac.uk/wp-content/uploads/2018/06/Young-people-with-paths-of-psychosocial-risk-and-deviant-behaviour.pdf>
- McFadden, M., & Munns, G. (2002). Student engagement and the social relations of pedagogy. *British Journal of Sociology of Education*, 23(3), 357-66. doi: 10.1080/0142569022000015409
- McGregor, G., Mills, M., te Riele K., & Hayes, D. (2015). Excluded from school: getting a second chance at a 'meaningful' education, *International Journal of Inclusive Education*, 19(6), 608-625. doi: 10.1080/13603116.2014.961684
- McGregor, G., & Mills, M. (2012). Alternative education sites and marginalised young people: 'I wish there were more schools like this one'. *International Journal of Inclusive Education*, 16(8), 843-862. doi: 10.1080/13603116.2010.529467
- McNeill, F., & Maruna, S. (2007). Giving up and giving back: Desistance, generativity and social work with offenders. *Developments in social work with offenders*. London: Research highlights in social work (No. 48), pp. 224-339.
- McNeill, F., Farrall, S., Lightowler, C., and Maruna, S. (2012). *How and why people stop offending: discovering desistance*. Glasgow: Institute for Research and Innovation in Social Services, University of Glasgow.
- McPherson, C. (2019). It's just so much better than school: the redemptive qualities of further education and youth work for working-class young people in Edinburgh, Scotland, *Journal of Youth Studies*. doi: 10.1080/13676261.2019.1599103
- Meltzer, A., Muir, K., & Craig, L. (2018). The Role of Trusted Adults in Young People's Social and Economic Lives. *Youth & Society*, 50(5), 575-592. doi: 10.1177/0044118X16637610

- Mills, M., McGregor, G., Baroutsis, A., te Riele K., & Hayes, D. (2016). Alternative education and social justice: considering issues of affective and contributive justice. *Critical Studies in Education*, 57(1), 100-115. doi: 10.1080/17508487.2016.1087413
- Nada, C. I., Santos, S. A., Macedo E., & Araújo, H. C. (2018). Can mainstream and alternative education learn from each other? An analysis of measures against school dropout and early school leaving in Portugal. *Educational Review*. doi: 10.1080/00131911.2018.1508127.
- Rajasekaran, S., & Reyes, J. (2019). *Back to School: Pathways for Reengagement of Out-of-School Youth in Education*. Washington, DC: World Bank.
- Savelsberg, H., Pignata, S., & Weckert, P. (2017). Second chance education: barriers, supports and engagement strategies. *Australian Journal of Adult Learning*, 57(1), 36-57.
- Smyth, J. (2017) Youth insecurity in schools: what's going on with class?, *International Studies in Sociology of Education*, 26(2), 211-227. doi: 10.1080/09620214.2016.1191964
- Smyth, J. (2007). Toward the Pedagogically Engaged School: listening to student voice as a positive response to disengagement and "dropping out," (pp. 635-658) in D. Thiessen and A. Cook-Sather (eds) *International Handbook of Student Experience of Elementary and Secondary School*. Dordrecht: Springer Science Publishers.
- Smyth, J. (2004). Social capital and the 'socially just school', *British Journal of Sociology of Education*, 25(1), 19-33. doi: 10.1080/0142569032000155917
- Smyth, J., & Hattam, R. (2001). 'Voiced' Research as a Sociology for Understanding 'Dropping Out' of School. *British Journal of Sociology of Education*, 22(3), 401-415. doi: 10.1080/01425690120068006
- Smyth, J., & McInerney, P. (2013). Whose side are you on? Advocacy ethnography: some methodological aspects of narrative portraits of disadvantaged young people, in socially critical research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(1), 1-20. doi: 10.1080/09518398.2011.604649
- Tarabini, A., Curran, M., Montes A., & Parcerisa, L. (2019). Can educational engagement prevent Early School Leaving? Unpacking the school's effect on educational success. *Educational Studies*, 45(2), 226-241. doi: 10.1080/03055698.2018.1446327
- Tarabini, A., Jacovkis, J., & Montes, A. (2018). Factors in educational exclusion: including the voice of the youth. *Journal of Youth Studies*, 21(6), 836-851. doi: 10.1080/13676261.2017.1420765
- te Riele, K. (2006a). Youth 'at risk': further marginalizing the marginalized?. *Journal of Education Policy*, Vol. 21, No. 2, 129-145. doi: 10.1080/02680930500499968
- te Riele, K. (2006b). Schooling practices for marginalized students - practice-with-hope. *International Journal of Inclusive Education*, 10(1), 59-74. doi: 10.1080/13603110500221750
- Tilleczek, K., Ferguson, B., Edney, D. R, Rummens, A., Boydell, K., & Mueller, M. (2011). A contemporary study with early school leavers: paths and social processes of leaving high school. *Canadian Journal of Family and Youth*, 3(1), 1-39. doi: 10.29173/cjfy12172
- Tomaszewska-Pękała, H., Marchlik, P., & Wrona, A. (2017). *Finding inspiring practices on how to prevent ESL and school disengagement. Lessons from the educational trajectories of youth at risk from nine EU countries*. Faculty of Education, University of Warsaw. Retrieved from https://www.uantwerpen.be/images/uantwerpen/container23160/files/Deliverable%205_1_Publication%206_final_final_15_12_2017.pdf (Accessed at April 27, 2018)
- Van Houtte, M., & Demanet, J. (2016). Teachers' beliefs about students, and the intention of students to drop out of secondary education in Flanders. *Teaching and Teacher Education*, 54, 117-127. doi: 10.1016/j.tate.2015.12.003
- Willms, J. (2003). *Student engagement at school: A sense of belonging and participation. Results from PISA 2000*. Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development.

HOW TO CITE THE ARTICLE

Martins, F., Carneiro, A., Campos, L., Mota, L., Negrão, M., Baptista, I., & Matos, R. (2020). The right to a second chance: lessons learned from the experience of early school leavers who returned to education. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 36, 139-153. DOI: 10.7179/PSRI_2020.36.09

AUTHOR'S ADDRESS

FILIFE MARTINS. E-mail: fdmartins@porto.ucp.pt

ALEXANDRA CARNEIRO. E-mail: acarneiro@porto.ucp.pt

LUÍSA CAMPOS. E-mail: mcampos@porto.ucp.pt

LUÍSA MOTA RIBEIRO. E-mail: lmribeiro@porto.ucp.pt

MARIANA NEGRÃO. E-mail: mnegrao@porto.ucp.pt

ISABEL BAPTISTA. E-mail: ibaptista@porto.ucp.pt

RAQUEL MATOS. E-mail: rmatos@porto.ucp.pt

ACADEMIC PROFILE

FILIFE MARTINS. Filipe Martins is a Visiting Assistant Professor at Universidade Católica Portuguesa, Faculty of Education and Psychology and a member of the Research Centre for Human Development (CEDH-UCP), where he conducted postdoctoral studies in Social Pedagogy. He holds a PhD in Cultural Anthropology from ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa (2013), with the thesis "Between Project and Conviviality: being young in the poor outskirts of Mindelo, Cape Verde". He has developed ethnographic research with vulnerable young people in urban contexts in Cape Verde and in Portugal, with a focus on young people's educational trajectories, educational inclusion and civic participation.

ALEXANDRA CARNEIRO. Alexandra Carneiro is a Visiting Assistant Professor at Universidade Católica Portuguesa, Faculty of Education and Psychology and a member of the Research Centre for Human Development (CEDH-UCP). Currently, she is also coordinator of the Clínica Universitária de Psicologia (CUP). She holds a PhD in Applied Psychology from School of Psychology, University of Minho, with the thesis Emotional and Behavioral Problems in Preschoolers: Risk Factors and Assessment Issues. In the last years she developed research in the areas of psychological assessment and psychopathology in preschool age children, routine outcome monitoring, and youth social participation. Her main scientific areas of activity are psychological assessment in children and adolescents, psychopathology in preschool age children, attachment, routine outcome monitoring with children and adolescents, and youth social involvement.

LUÍSA CAMPOS. Luísa Campos is Assistant Professor at Universidade Católica Portuguesa, Faculty of Education and Psychology and a member of the Research Centre for Human Development (CEDH-UCP). In the last years has developed several research projects about mental health promotion and has published articles and book chapters.

LUÍSA MOTA RIBEIRO. Luísa Mota Ribeiro, PhD is Assistant Professor in Universidade Católica Portuguesa, Faculty of Education and Psychology and a member of the Research Centre for Human Development (CEDH-UCP). She teaches psychological intervention in educational settings and community psychology. Her research interests include student involvement and self-regulated learning, classroom questioning, teacher and student's perceptions of teaching and learning, and education of vulnerable children and adolescents.

MARIANA NEGRÃO. Mariana Negrão is Assistant Professor at at Universidade Católica Portuguesa, Faculty of Education and Psychology and a member of the Research Centre for Human Development (CEDH-UCP). She has a degree in Psychology from Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto and a PhD in Clinical Psychology from University of Minho. Her clinical, research and training activity focuses on Parenthood and Risk for child development and Out of Home Care for children and youth. She is a psychologist and is the coordinator of “Aprender a Educar”, FAPsi - Advanced Training in Psychology and University extension.

ISABEL BAPTISTA. Isabel Baptista is an Associate Professor at Universidade Católica Portuguesa, Faculty of Education and Psychology and a Senior Resercher of the Research Centre for Human Development (CEDH-UCP). PhD in Philosophy and Master in Philosophy of Education (University of Porto). Ethics Ombudsman (UCP-Porto). President of the Ethics Committee of the Portuguese Society of Education Sciences (SPCE). Diretor of the journal *A Página da Educação* (www.apagina.pt). Coordinator of Master Courses in Educational Sciences - Social Pedagogy (UCP-Porto).

RAQUEL MATOS. Raquel Matos is an Associate Professor of Psychology at Universidade Católica Portuguesa, Faculty of Education and Psychology and a Senior Researcher of the Research Centre for Human Development (CEDH-UCP). She was awarded her PhD in Psychology in 2008 from University of Minho. In the last decades she has developed research projects on gender, crime and punishment and has published articles and book chapters about women in prison as well as about gender and migrations control. More recently she has been coordinating in Portugal several European projects on juvenile delinquency, being particularly interested in exploring young offenders' life pathways and experiences in the justice system. Raquel Matos recently coordinated the Portuguese team of Project PROMISE - “Promoting Youth Involvement and Social Engagement - Opportunities and challenges for ‘conflicted’ young people across Europe”, funded by Horizon 2020.

OCIO JUVENIL Y CONSUMO DE ALCOHOL: RESPUESTAS SOCIOEDUCATIVAS A PARTIR DE UN PROGRAMA DE MEDIDAS ALTERNATIVAS EN LA CIUDAD DE PALENCIA

YOUTH LEISURE AND ALCOHOL CONSUMPTION: SOCIO-EDUCATIONAL RESPONSES BASED ON A PROGRAM OF ALTERNATIVE MEASURES IN PALENCIA CITY

LAZER JUVENIL E CONSUMO DE ÁLCOOL: RESPOSTAS SOCIOEDUCACIONAIS DE UM PROGRAMA DE MEDIDAS ALTERNATIVAS NA CIDADE DE PALENCIA

Sonia ORTEGA GAITE, Judith QUINTANO NIETO & Sergio LLANOS MARTÍN
Universidad de Valladolid

Fecha de recepción: 23.IX.2019

Fecha de revisión: 17.X.2019

Fecha de aceptación: 12.II.2020

PALABRAS CLAVE:

Juventud
ocio
alcohol
cambio de actitud
educación cívica
educación social

RESUMEN: En este trabajo se presentan los resultados de una investigación realizada en el marco del *Programa Socioeducativo de Medidas Alternativas* como respuesta pedagógica al consumo de alcohol intensivo en la vía pública por parte de la población juvenil. Para ello se analiza la intervención socioeducativa y los efectos de la misma en el colectivo de jóvenes que han terminado las medidas educativas con éxito. Coordinado por la ONG Liga Española de la Educación y Cultura Popular en colaboración con la administración municipal bajo la *Ordenanza Reguladora para la Promoción de la Convivencia y la Prevención de las Drogodependencias en la ciudad de Palencia (Ayuntamiento de Palencia, 2013)*, desde junio de 2014 el programa se plantea como medida alternativa a la sanción económica. El alcohol, presente en la vida social y cultural, es un aspecto relevante que forma parte de los encuentros y celebraciones de la ciudadanía en general, y especialmente, en la sociedad juvenil vinculado con el ocio nocturno. Un total de 423 jóvenes fueron sancionados desde junio de 2014 a diciembre de 2018, de los cuales 133 optaron por medidas educativas, siendo objeto de nuestro estudio los 112 que finalizaron el programa con éxito. La recopilación de información utiliza fuentes propias de una metodología de investigación mixta apoyada en un cuestionario *ad hoc* y en el análisis de contenidos de memorias técnicas y de conversaciones mantenidas mediante *WhatsApp* entre el educador social responsable y los jóvenes. Desde un análisis cuantitativo y cualitativo, los resultados desprenden que los jóvenes consideran justo realizar las medidas educativas, que conocen las consecuencias del alcohol aunque continúen consumiendo, además, se evidencia que casi una décima parte de los jóvenes indica, tras la realización del programa, que no volverá a hacer botellón.

CONTACTO CON LOS AUTORES

SONIA ORTEGA GAITE. Universidad de Valladolid. E-mail: sonia.ortega.gaitte@uva.es

<p>KEY WORDS: Youth leisure alcohol change of attitude civic education social education</p>	<p>ABSTRACT: This article shows the results of an investigation carried out within the Socio-educational <i>Program of Alternative Measures</i> framework, as a pedagogical response to the intensive alcohol consumption on public roads by the youth population. For that, the socio-educational intervention and its effects on the group of young people, who have successfully completed the educational measures, are analysed. Coordinated by the NGO Liga Española de la Educación y Cultura Popular [Spanish League of Education and Popular Culture] in collaboration with the Municipal Administration, under the <i>Ordenanza Reguladora para la Promoción de la Convivencia y la Prevención de las Drogodependencias en la ciudad de Palencia</i> [Regulatory Ordinance for the Promotion of Coexistence and the Prevention of Drug Addiction in Palencia City] (Palencia City council, 2013), since June 2014 the program has been set out as an alternative measure to an economic sanction. Alcohol, present in the social and cultural life, is a relevant aspect, which is part of the gatherings and celebrations of the population in general, and especially, for the youth society linked to the nightlife leisure. Four hundred and twenty three young people in total were sanctioned from June 2014 to December 2018, out of them, 133 opted for educational measures, being the object of our study the 112 who successfully completed the program. The compilation of information uses own sources from a mixed research methodology, supported by an <i>ad doc</i> questionnaire, from the analysis of the technical reports' contents and from conversations held through <i>WhatsApp</i> between the responsible Social Educator and the young people. From a quantitative and a qualitative analysis, the results show that carrying out educational measures is considered fair by the young people, who know about the alcohol effects although they keep continue consuming it; in addition, it is evidenced that almost a tenth of the young people indicate, that they will not binge drink again, after completing the program.</p>
<p>PALAVRAS-CHAVE: Juventude lazer álcool mudança de atitude educação cívica educação social</p>	<p>RESUMO: Este trabalho apresenta os resultados de uma investigação realizada no âmbito do Programa Socioeducativo de Medidas Alternativas como resposta pedagógica ao consumo intensivo de álcool nas vias públicas pela população jovem. Para isso, são analisadas a intervenção socioeducativa e os seus efeitos no grupo de jovens que concluíram com êxito as medidas educacionais. Coordenado pela ONG Liga Española de la Educación y Cultura Popular, em colaboração com a administração municipal sob a Portaria Reguladora para a Promoção da Coexistência e a Prevenção de Dependências de Drogas na cidade de Palencia (Cidade de Palencia, 2013), desde junho de 2014, o programa é proposto como uma medida alternativa à sanção econômica. O álcool, presente na vida social e cultural, é um aspecto relevante que faz parte dos encontros e celebrações dos cidadãos em geral e, principalmente, na sociedade jovem ligada à vida noturna. Um total de 423 jovens foi sancionado de junho de 2014 a dezembro de 2018, dos quais 133 optaram por medidas educacionais, sendo os 112 que concluíram o programa com sucesso o objeto de nosso estudo. A coleta de informações utiliza fontes típicas de uma metodologia de pesquisa mista, suportada por um questionário <i>ad doc</i> e a análise do conteúdo de relatórios técnicos e conversas realizadas pelo <i>WhatsApp</i> entre o educador social responsável e os jovens. A partir de uma análise quantitativa e qualitativa, os resultados mostram que os jovens consideram justo realizar medidas educacionais, que conhecem as consequências do álcool, mesmo que continuem a consumir, além disso, é evidente que quase um décimo dos jovens indica, após a conclusão do programa, que ele não voltará a participar de encontros nos quais os seus iguais se dedicam a beber na via pública, encontros os quais são conhecidos por "Botellón".</p>

1. Introducción

El modelo social actual ha otorgado un espacio protagonista al ocio asociado a muy diversos ámbitos, un espacio y tiempo que influyen en el desarrollo personal y social; el ocio representa un papel importante en la vida de las personas, de forma específica en los jóvenes, y más especial aún en aquellos más vulnerables (López, Sarrate & Lebrero, 2016). El ocio, como señalan Monteagudo y Cuenca (2012), es un valor central en la evolución vital de las personas, no solo como fuente de diversión, sino también de sentido vital y contribución a la calidad de vida.

El consumo de alcohol es una constante en la vida de las personas tal y como se refleja en la *Encuesta Europea de Salud en España 2014*

(Instituto de la Juventud [INJUVE], 2017) apuntando que el alcohol está presente en más de un 60% de la población española hasta los 74 años. El tema que nos ocupa en este trabajo es abordar la vinculación de la juventud con el consumo de alcohol; según el INJUVE (2017) la población juvenil reproduce este tipo de prácticas al igual que otros grupos de edad, aunque con representaciones y en espacios diferentes pues "el consumo intensivo de alcohol suele estar asociado al ocio nocturno en grupo o a la práctica del botellón" (p. 386).

El botellón o *binge drinking* es uno de los fenómenos vinculados al consumo de alcohol por parte de la población más joven, concentrando el consumo en pocas horas, normalmente previas a la presencia de los mismos en los espacios nocturnos (*pubs* y discotecas) transitados por los

jóvenes durante el fin de semana. La ingesta de alcohol masiva e intermitente durante breves períodos de tiempo, son patrones de consumo que resultan particularmente neurotóxicos (Pascual & Guardia, 2012). En España, el Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2017) lo define como “el consumo en la misma ocasión de cinco o más bebidas alcohólicas para los hombres y cuatro o más en el caso de las mujeres durante los últimos 30 días” (p. 34). No obstante, y pese a esto, la mayoría de la población joven considera el alcohol “como un elemento básico para animar las salidas nocturnas” (Pallarés & Martínez, 2013, p. 137).

Los patrones de consumo de alcohol en adolescentes y jóvenes asociados al botellón suponen la ingesta de cantidades muy elevadas en cortos periodos de tiempo, realizados fuera del hogar, utilizando con normalidad espacios de la vía pública en compañía de sus iguales y sobre todo los fines de semana, lo que genera también problemas de orden público y convivencia cívica asociados a los distintos episodios de embriaguez que atraviesan los menores, de lo que subyace que el alcohol forma ya parte de la cultura juvenil (López-Cortacans, 2017). Por ello, algunas administraciones han optado por el desvío de este tipo de prácticas a lugares alejados y no visibles del centro de las ciudades y así evitar problemas de ruidos y sus correspondientes quejas por parte de los vecindarios; otras veces, se opta por la presencia policial y desalojo, acompañado a menudo de multas y castigos, pues son múltiples los impactos ambientales generados por el botellón: suciedad, deterioro de los espacios, inseguridad ciudadana, ruido transmitido e insalubridad de la vía pública, entre otros (Díaz, Marín, Piñeiro, Palavecinos, Benayas & Alonso, 2009).

La actual *Estrategia Nacional sobre Adicciones 2017-2024* (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2018), apunta que “se viene observando un ligero aumento de los consumos de riesgo de alcohol y otras sustancias, especialmente en jóvenes, junto a una baja percepción del riesgo y ‘normalización’ social del consumo lúdico de sustancias” (p. 21). Para ello, uno de los retos es generar patrones de consumo responsable de alcohol y drogas a través de estrategias centradas en la información y prevención en todos sus niveles, así como el control de actividades que pueden desencadenar situaciones de adicción.

Por su parte, la *Encuesta sobre el uso de drogas en Enseñanzas Secundarias en España* (ESTUDES 2016) (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2018), revela que la edad de inicio en el consumo de alcohol son los 14 años, afirmando que:

La mayoría de los estudiantes de 14 años (55,3%) ya ha tomado bebidas alcohólicas en los últimos 12 meses, porcentaje que aumenta 18,6% puntos al contemplar el segmento que tiene 15 años. Sin embargo, la prevalencia entre los 17 años y 18 años apenas varía, encontrando que aproximadamente 9 de cada 10 estudiantes de estas edades ha bebido alcohol en el último año. (p. 15)

La *Encuesta sobre alcohol y otras drogas en España* (EDADES, 2017) (Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social, 2018) en su informe apunta que el hábito del botellón está presente en todos los grupos de edad aunque su prevalencia se relaciona con la edad de la población, son los jóvenes de 15 a 24 años los que manifiestan una mayor práctica de este hábito (38,8%). Asociado al botellón se contempla la prevalencia del policonsumo (consumo de dos o más sustancias psicoactivas en un mismo periodo de tiempo) en aquella población que ha realizado botellón en los últimos 12 meses. Otro dato de vital importancia que nos aporta el estudio es que la percepción de riesgo asociada al consumo de alcohol se encuentra menos extendida entre la población que ha hecho botellón en el último año.

Como señala Calafat (2007) es preocupante la visión romántica y optimista que los jóvenes tienen sobre el botellón, justificando el consumo como forma de trasgresión o de identidad juvenil, asociando a este hábito aspectos culturales positivos, lo que supone “disfrazar la cada vez mayor inmersión de los jóvenes en una economía consumista que les seduce, los atrapa y los orienta hacia estilos de vida, cuyas consecuencias últimas serán mayores desigualdades y más frustraciones” (p. 221). Una identidad, que refleja el papel protagonista del grupo en el ocio juvenil, la necesidad de pertenencia al grupo, convirtiendo a los iguales en uno de los agentes educativos con amplia influencia en el comportamiento de adolescentes y jóvenes (Valdemoros, Sanz & Ponce de León, 2012).

Son numerosos los estudios que abordan el consumo de alcohol y el fenómeno del botellón, entre otros, Baigorri, Fernández & GIESyT (2004); Calafat et al. (2005); Baigorri & Chaves (2006); Pallarés & Martínez (2013); Pulido, Indave-Ruiz, Ruiz-García, Bartroli & Barrio (2014), así como investigaciones más regionales y locales que analizan los hábitos y efectos del consumo, lo que desprende el interés y preocupación que genera en los distintos sectores de la sociedad y a la propia ciudadanía.

Otro aspecto importante es tener presente las numerosas consecuencias negativas asociadas al botellón como la violencia juvenil, bajo rendimiento académico, deterioro cognitivo, enfermedades,

dependencia, costes económicos en el sistema social, educativo, penal y sanitario (Vargas, Trape-ro, Gil & Lima, 2018), aspectos también recogidos en el informe ESTUDES 2016.

1.2. Respuestas al consumo de alcohol juvenil desde el marco normativo

La información referida pone de manifiesto la necesidad de repensar las medidas preventivas puestas en marcha en esta materia y la reestructuración necesaria atendiendo a términos personales, sociales, económicos y también ambientales, que requieren de esfuerzos conjuntos e interdisciplinarios que movilicen a los diferentes sectores sociales, pues son indudables las consecuencias a corto y largo plazo que supone el consumo de alcohol en los planos vinculados al desarrollo personal y social.

Compartimos con Amezcua, Flores, Rodríguez, Cano, Rodríguez & Quesada (2011) que la efectividad de las intervenciones orientadas a la prevención juvenil de consumo de alcohol será mayor si se tiene en cuenta el contexto cultural y los significados que otorgan a la ingesta de alcohol la población joven y los agentes implicados en el proceso educativo (familias y profesionales de la educación en distintos ámbitos) para, a través de sus interpretaciones y percepciones, poner en práctica y reconstruir nuevos diseños de acciones preventivas en los distintos niveles centradas en el diálogo, la participación y el intercambio de saberes.

Es por ello, que las agencias educativas en todas sus modalidades, escolares y sociales, tienen por delante un gran reto asociado al consumo de alcohol, pues tal y como aportan Puig y Morales (2012) “educar para la ciudadanía es una necesidad actual, fruto de las características de nuestra sociedad, desde la que se enfatiza la necesidad de formar ciudadanos activos, conocedores de sus derechos y cumplidores de sus deberes” (p. 446).

Ya esbozadas las numerosas consecuencias de este tipo de hábitos para los jóvenes, es imprescindible replantear las respuestas que se presentan a nivel internacional, europeo y nacional, y cómo eso se ha materializado en el contexto regional y específicamente en la localidad de Palencia.

Desde el plano internacional y europeo, la Organización Mundial de la Salud (OMS) a través del *Plan de Acción Europeo para reducir el uso nocivo del alcohol (2012-2020)* recomienda implementar sistemas para la prevención, aumento de la edad recomendable de consumo y aunar las fuerzas a nivel educativo y legislativo para dificultar el acceso a menores de edad. En esa línea, las

conclusiones del Consejo de Europa (2015) sobre *Una estrategia de la UE para la reducción de los daños relacionados con el alcohol* invitan a los Estados Miembros, además de lo señalado anteriormente, a minimizar los impactos sanitarios y un mayor trabajo en medidas eficaces y buenas prácticas en la prevención.

En España se han puesto en marcha diferentes *Estrategias Nacionales sobre drogas* (Ministerio del Interior, 2000; Ministerio de Sanidad y Política Social, 2009) y actualmente la *Estrategia Nacional sobre Adicciones (2017-2024)* incluye, por primera vez, de forma específica el alcohol como campo de actuación en consonancia con la estela europea. La realidad social demanda la necesidad de un marco legal estatal básico respecto al uso y consumo del alcohol, por ello desde 2018 se trabaja en un referente legal bajo el lema de *Menores sin alcohol* (Boletín oficial de las Cortes Generales, 2018) que marque unas directrices comunes para todo el estado.

Por último, en el caso de la experiencia que nos ocupa, es referente el *VII Plan Regional sobre drogas 2017-2021* en la comunidad autónoma de Castilla y León (BOCYL, 2017) convirtiéndose en el instrumento estratégico que presta atención a las actuaciones en esta materia, y la *Ordenanza Reguladora para la Promoción de la Convivencia y la Prevención de las Drogodependencias en la ciudad de Palencia* (Ayuntamiento de Palencia, 2013), estableciéndose como herramienta que pretende hacer frente a las situaciones y circunstancias que pueden afectar o alterar la convivencia ciudadana, atendiendo también a la protección de los espacios públicos, al respeto mutuo y a la salud. Ante los comportamientos antisociales, pretende ser un instrumento que más allá de la regulación y el régimen sancionador, sirva de instrumento disuasorio para los individuos o grupos infractores favoreciendo un llamamiento a la responsabilidad y ejercicio del civismo. En el caso de los menores, y dada su especial protección, se contempla convertir las sanciones en medias alternativas reeducadoras de formación y concienciación, que pretenden que los menores se responsabilicen del daño social causado así como evitar la repetición de dichas conductas, normalmente asociadas al consumo de drogas, entre las que el alcohol cobra especial importancia.

2. Objetivos

Partiendo de los aspectos abordados con anterioridad y de la realidad concreta en la que se ubica el trabajo, se considera que desde la intervención socioeducativa, además de conocer la realidad que nos ocupa y los hábitos y prácticas que se

desarrollan en la misma, es imprescindible analizar los programas puestos en práctica y repensar estrategias de mejora que repercutan en el desarrollo de un consumo responsable y consciente del alcohol y otras drogas por parte de la población joven, así como valorar la puesta en práctica de programas de ocio alternativo gracias a los que los jóvenes pueden generar nuevos hábitos de ocio saludable distintos al dominante.

Desde estas premisas, estos trabajos visibilizan el uso de los recursos públicos y ofrecen un conocimiento de los efectos que las intervenciones que se realizan están generando en la población. Por ello, los objetivos planteados en este trabajo han sido:

- Trazar el perfil del colectivo de jóvenes que realizan las medidas educativas en la ciudad de Palencia.
- Analizar los usos y motivos que vinculan a los adolescentes y jóvenes con el consumo de alcohol.
- Conocer la valoración y percepción que realizan los participantes al *Programa Socioeducativo de Medidas Alternativas* y los efectos del mismo en relación a los hábitos y pautas de consumo.

3. Metodología

3.1. Contexto y escenario de la investigación

El *Programa Socioeducativo de Medidas Alternativas* realizado por la ONG Liga Española de la Educación y Cultura Popular (LEECP), que aquí se presenta, se enmarca dentro de la ordenanza reguladora señalada anteriormente marcada por el Ayuntamiento de Palencia (2013), la cual se aprueba como una herramienta para hacer frente a las situaciones y circunstancias que pueden afectar o alterar la convivencia ciudadana.

La relación colaborativa de la LEECP y el Ayuntamiento de Palencia, facilita un marco de trabajo desde la protección de los menores motivando que se contemplen en el sistema sancionador medidas alternativas educativas, de formación y concienciación, a fin de que el menor asuma el daño causado a la sociedad y se evite la repetición de dichas conductas. La puesta en marcha del programa, en junio de 2014, surge como una alternativa educativa a la sanción económica impuesta por un acto incívico, destacando entre ellos los derivados del consumo de alcohol y drogas. Son los padres, madres o tutores legales junto con el menor los que deciden si optan por una sanción económica o educativa. La primera modalidad inicialmente supone abonar el importe de sesenta euros, que asumirá la familia, y en

el caso de las medidas educativas la realización de treinta horas formativas. En caso de ser reincidente se aumentan ambas modalidades, por un lado el importe económico y por otro el número de horas de realización de la medida.

El *Programa Socioeducativo de Medidas Alternativas* no pretende ser la única solución a la compleja problemática que constituyen determinados comportamientos antisociales, sino una respuesta a la preocupación ciudadana ante este fenómeno. Un instrumento de disuasión para las personas infractoras y un llamamiento a la responsabilidad y al ejercicio del civismo, incluso para aquellos a quienes está atribuida su representación, ello, por supuesto, sin perjuicio de las competencias de otras Administraciones Públicas, y de la exigible colaboración con la Administración de Justicia.

Los jóvenes sancionados y que han optado por el camino educativo realizarán el total de horas en compañía del educador social del programa y apoyado por su familia. Las acciones educativas han de adaptarse a las características de los jóvenes y se desarrollarán mediante colaboración en tareas propias de servicios públicos o privados sin ánimo de lucro.

Estas acciones educativas se definen como una intervención socioeducativa que implica la confrontación del sujeto sancionado con la propia conducta y sus consecuencias, para conseguir la responsabilización de sus propios actos. El tipo de actividades que se contemplan han de cumplir distintos requisitos, en ningún caso se planteará la realización de tareas remuneradas ni la sustitución de puestos de trabajo, serán actividades educativas y no productivas. La selección y aplicación de este programa buscará una clara adecuación a las características, situación y posibilidades del joven y de la naturaleza de los hechos, a fin de garantizar que sea capaz de asumir la actividad entendiendo las consecuencias de la misma. En todos los casos se procede a la elaboración de un programa individualizado que nunca interferirá con sus actividades escolares y/o formativas.

De forma conjunta y recogidas en la ordenanza señalada, se plantean tres marcos de medidas, en primer lugar las *acciones educativas de interés social* que impliquen la restauración, en su caso, de los bienes públicos deteriorados o tengan relación con los mismos (limpieza y/o acondicionamiento del mobiliario urbano, limpieza y mantenimiento de zonas públicas de ocio, de parques y jardines, de instalaciones deportivas, recogida de espacios públicos que hayan sido objeto de fiestas, botellones, celebraciones, retirada de carteles y/o pintadas); en segundo lugar las *acciones educativas no retribuidas de interés comunitario*, a desarrollar en el ámbito de los servicios sociales

o en beneficio de personas en situación de aislamiento o riesgo de exclusión social (colaboración con centros/asociaciones de diversidad funcional, juveniles, personas mayores, albergue de transeúntes, incidencia social, etc., en los cuales puedan realizar actividades de apoyo y/o acompañamiento, siempre supervisados por un profesional); y finalmente, las acciones psicosociales, la persona sometida a esta medida ha de realizar actividades específicas de contenido educativo encaminadas a facilitar el desarrollo de su competencia social (participación en actividades tanto grupales como individuales relacionadas con la sanción o que el profesional supervisor considere oportunas para un adecuado desarrollo personal y/o social: talleres, entrevistas, terapia individual, grupal, formación... de diferentes temas: habilidades sociales, drogas, sexualidad, nuevas tecnologías, etc., en función de las necesidades del caso). Todas ellas gozan de gran flexibilidad que facilita que cada menor sancionado viva su propio proceso sujeto a su contexto y realidad social y personal.

El proceso de intervención del Programa Socioeducativo de Medidas Alternativas se basa en cuatro pasos. El primer paso de recepción del caso y recopilación de información, es un trabajo conjunto entre la Sección de Tráfico del Ayuntamiento de Palencia y el educador social, en casos especiales se contará con la colaboración de la Comisión Permanente Municipal creada para tal

fin. El segundo paso es la citación de la familia y el menor, una primera reunión conjunta para ver las diferentes opciones para la realización de la medida y una posterior entrevista individual con el menor para la personalización de la medida. El tercer paso, es iniciar y desarrollar la medida planteada con el menor con el seguimiento y acompañamiento del educador social de forma presencial y mediante el uso del *WhatsApp* para facilitar el desarrollo de la misma. El último paso, es la redacción del informe de evaluación y baja del caso, una vez realizadas las horas marcadas en la medida, se plantea un último encuentro con el joven para una valoración conjunta con el educador social.

Como se observa, a lo largo del proceso son muchas las personas, agentes sociales e instituciones implicadas que favorecen el desarrollo de la intervención por su compromiso y trabajo en colaboración a favor de la juventud (Poza-Vilches, Fernández-García & Ferreira-Delgado, 2018).

Como vemos en la Tabla 1 el número de sanciones es muy variable, es significativa la diferencia de multas impuesta entre los diferentes años del estudio, una cuestión que está sujeta a la falta de unas directrices generales, como hemos señalado anteriormente, y que queda a criterio personal del agente policial. También se puede observar cómo la modalidad educativa es una elección cada vez más seleccionada para cumplir la sanción.

Tabla 1: Realización de la sanción por modalidad económica o modalidad educativa

	2014	2015	2016	2017	2018
Modalidad económica	130	30	39	79	12
Modalidad educativa	24	31	16	31	31
Total	154	61	55	110	43

Fuente: elaboración propia

3.2. Participantes

El Programa Socioeducativo de Medidas Alternativas se inicia en junio de 2014 y sigue vigente en la actualidad, tomando como fecha de referencia diciembre de 2018. Como vemos en la Tabla 2 durante los cinco años de estudio han optado por medidas alternativas un total de 133 menores, de los cuales terminan con éxito las medidas un total de 112 menores (84,2%), es decir, realizaron todas las medidas de forma adecuada y su actitud

y seguimiento en el programa fue positiva. Por otro lado, hay 10 menores (7,6%) que abandonan el programa y eso supone asumir la sanción económica. Por último, 11 jóvenes (8,2%) no cumplen con las medidas, y por ello desde el propio programa se comunica la baja y la derivación a la sanción económica. El grupo de estudio está conformado por la totalidad de jóvenes que han finalizado la medida con éxito; todos ellos autorizan la cesión de datos al estudio garantizándose la confidencialidad.

Tabla 2: Realización del Programa Socioeducativo de Medidas alternativas

	2014	2015	2016	2017	2018	Total
Terminado con éxito el Programa Socioeducativo de Medidas Alternativas	18	21	16	31	26	112
Abandono del Programa Socioeducativo de Medidas Alternativas	5	2	0	0	3	10
No cumple con el Programa Socioeducativo de Medidas Alternativas	1	8	0	0	2	11
Total	24	31	16	31	20	133

Fuente: elaboración propia

3.3. Diseño e instrumentos de recogida de documentación

Para abordar los objetivos de investigación, respetando la especificidad del programa analizado, se ha utilizado un estudio de encuesta de tipo descriptivo (Torrado, 2012), que se puede clasificar como longitudinal puesto que hace el seguimiento del grupo de jóvenes que participan en el programa, entre los años 2014 y 2018, aunque los sujetos concretos de estudio, entran y salen del mismo conforme se inician y se acaban sus sanciones. Dado que se centra en un programa muy concreto, se puede señalar un mejor cumplimiento de los criterios de validez interna de la investigación que los de validez externa (dado que en ningún momento se pretende la generalización). En el marco de este estudio de encuesta, se ha diseñado el cuestionario *ad hoc*, así como las categorías de análisis de la información documental. Para ello, como se señala más adelante, en ambos casos se han utilizado como referente estudios ya desarrollados, que actúan como fuente de validez de los instrumentos; sin embargo, dada la especificidad del estudio y del instrumento, no se ha incluido un estudio específico de fiabilidad.

Respecto a los procedimientos de recogida de información, el instrumento principal ha sido un cuestionario, a lo que se ha sumado la recopilación y posterior análisis documental del programa, las memorias técnicas anuales y las conversaciones vía *WhatsApp* del profesional con los menores. Las técnicas utilizadas para la recopilación de datos son características de la metodología cualitativa, incorporando instrumentos y fuentes de información propias de un método mixto que aporta también datos cuantitativos, pues ambos y de forma simultánea, ofrecen un conocimiento más acorde a la realidad. Para dar uniformidad al análisis realizado se trabaja desde planos distintos que constituyen las cuatro categorías centrales. La

primera, muestra los perfiles de los jóvenes que son sancionados por conductas incívicas (*caracterización sociodemográfica*); la segunda, aborda la relación y los usos que tienen con el alcohol y las drogas (*uso y consumo*); la tercera, sistematiza y analiza las razones por las que se realiza el consumo (*motivos de consumo*); y, la cuarta, aporta la valoración que realizan los jóvenes en relación al propio programa como medida alternativa a la sanción económica (*valoración del programa socioeducativo de medidas alternativas*).

El instrumento diseñado para la recogida de información, fue un cuestionario *ad hoc* elaborado por el equipo de investigación e intervención del programa que toma como referencia las encuestas EDADES y ESTUDES. Es cumplimentado por los jóvenes al terminar el programa de forma anónima, técnica que ha permitido obtener de manera sistemática y ordenada información sobre las variables intervinientes (Colás y Buendía, 1992). Los datos recogidos abarcan el total de la muestra, es decir, 112 sujetos (codificados como sujeto 1 a sujeto 112; S1-S112). El cuestionario fue diseñado en base a las cuatro categorías de análisis señaladas con un total de 22 ítems, estructurado mayoritariamente con preguntas cerradas con diferentes opciones de respuesta y siempre con una opción abierta donde se pueden incluir aquellas apreciaciones que consideren respecto al ítem; además, para finalizar se presentan dos cuestiones abiertas de corte más subjetivo.

En lo referido al análisis documental, se ha realizado desde la técnica de análisis de contenido concebida como procedimiento de análisis de materiales textuales y empíricos que nos ha permitido comprender en profundidad la realidad estudiada (Alonso, 1998). Se cuenta con un total de cinco memorias técnicas entregadas a la administración financiadora correspondientes a los periodos en los que se desarrolla el programa (2014; 2015; 2016; 2017; 2018). Por otro lado, se

han analizado las conversaciones mantenidas mediante *WhatsApp* entre el educador social con los jóvenes (manteniendo la misma codificación que en los cuestionarios) pues estas conversaciones aportan información relevante durante el proceso, en la evaluación del mismo y forman parte de la documentación recogida por el profesional para las posteriores valoraciones e implicaciones del programa.

4. Resultados y análisis

El trinomio ocio, consumo de alcohol y diversión pareciera haberse convertido en una nueva forma de cultura urbana que desarrolla nuevas formas de relacionarse siendo una de ellas la más conocida: el botellón. De los 112 jóvenes que forman parte del estudio, el 94% fueron sancionados por realizar botellón, el 5% por orinar en la vía urbana, cuestión relacionada directamente con el botellón, y por último, un 1% por ocupación del espacio público.

Socialmente la realidad del botellón se ha integrado en el ocio de fines de semana de forma general en todo el país, y de forma concreta, en la ciudad de Palencia. Resulta natural pasear por el centro de la ciudad y observar al margen del río Carrión a jóvenes haciendo uso y consumo del alcohol en lugares públicos que sirven de encuentro convirtiéndose en “espacios juveniles informales” (Soler, Trilla, Jiménez-Morales & Úcar, 2017, p. 24).

En relación a la categoría de *caracterización sociodemográfica*, las personas que han participado y han terminado con éxito las medidas son 112, de las cuales 78 (70%) son hombres y 34 mujeres (30%). El 89% de la población es de origen español, el 4% colombiana, 2% marroquí y el 1% procede de República Dominicana, Guinea Ecuatorial, Paraguay, Ecuador y Rumanía. Es interesante comprobar que la edad de las personas sancionadas coincide con la edad en la que más incidencia tiene el botellón, el mayor porcentaje se concentra en los menores de 16 y 17 años con un 34% y 39% respectivamente. Después, son los jóvenes de 18 años con un 18% y con un dato menor los jóvenes de 15 años con un 7% y de 14 años con un 2%.

La información recogida proporciona una mirada significativa de cómo el botellón es una realidad social de la población juvenil sin diferenciación de la formación que tienen los jóvenes o sus perspectivas formativas y profesionales de futuro. Respecto al nivel educativo, el 56% son estudiantes de la ESO, el 32% de bachillerato y el 6% representa a los y las estudiantes de Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) o grado medio respectivamente. En relación a las expectativas de su futuro, el 55% quiere realizar

estudios universitarios, el 20% terminar la ESO para realizar un ciclo formativo de grado medio, el 14% quieren terminar el bachillerato para realizar un ciclo formativo de grado superior, con un 6% los que después de la ESO quieren incorporarse al mundo laboral y con un 5% los que aún no tienen una decisión tomada.

En segundo lugar, nos interesa conocer el uso y consumo que hacen los jóvenes del alcohol y drogas. Cuando el 100% de los jóvenes que realiza con éxito las medidas alternativas responde al ítem “el alcohol es...”, el 59% considera que es una droga menos peligrosa que las ilegales, el 37% considera que es igual de peligrosa, un 3% considera que no es una droga y un 1% no contesta. De estas respuestas extraemos varias apreciaciones, una parte muy representativa de los jóvenes relativiza el riesgo de consumo de alcohol al tratarse de una droga legal, aspecto que puede ser un favorecedor de consumo, si su venta y consumo es legal no tiene porqué ser un problema consumirlo. Por otro lado, si los menores consumen alcohol sabiendo de sus riesgos asociados, este aspecto ha de implicar una reflexión en torno a cuáles son las claves para concienciar a los jóvenes respecto a su responsabilidad ante el consumo.

Cuando nos referimos al consumo de alcohol, el 29% señala haberlo probado y un 28% afirma consumirlo de forma habitual. El 50% ha probado el alcohol y el tabaco y el 26% consumen ambas sustancias de forma habitual, lo que demuestra un policonsumo de drogas legales asociadas. Es relevante, cómo un 13% de los adolescentes han probado, junto con el alcohol y el tabaco, drogas como el cannabis, cocaína, speed, éxtasis, etc., aspecto que demuestra que el alcohol es un presente naturalizado por adolescentes y jóvenes, y, que además de ir asociado al tabaco, tiene relación directa con otras sustancias no legales. Apuntando, además, que un 12% manifiesta consumir de forma habitual, junto con el alcohol y tabaco, el cannabis, otra sustancia que cada vez está más presente y normalizada por parte de los jóvenes. Estos datos van en la línea del ESTUDES 2016 que apunta que el alcohol es la sustancia más extendida entre el alumnado de enseñanzas secundaria (14-18 años), seguida del tabaco y del cannabis.

La edad media de iniciación al consumo es de 13,9 años, un dato muy similar al nivel nacional; la frecuencia de consumo mensual es de un 5% para jóvenes que manifiestan no beber, un 50% en la opción de tres a cuatro veces, 25% aquellos que beben de una a dos veces al mes, un 11% apunta consumir cinco a seis veces, y un 9% apunta consumir siete o más veces. La media de consumo mensual es de 3,5 veces al mes, datos que están muy relacionados con los fines de semana,

considerando que el sábado es el día en el que más presente está este tipo de ocio. En la misma línea, señalan las ocasiones en las que han estado ebrios en los últimos seis meses, un 67% señala haber estado de 1 a 10 veces, en contraposición un 17% indica que no ha estado ebrio en ninguna ocasión. Por otro lado, el 10% muestra que ha estado en más de 20 veces en estado de embriaguez y un 6% de 10 a 20 veces.

El uso y consumo de alcohol por parte de la población juvenil en la sociedad actual se ha consolidado como una forma de ocio nocturno, una situación que aún hoy sigue sin resolverse. Los jóvenes de hoy no valoran la problemática, consideran que es cuestión natural unida a la diversión y juventud, los datos apuntan, además, que no lo consideran tan peligroso como las drogas ilegales como señala S60 por *WhatsApp* “beber no es tan malo, son peor las drogas”. En cambio, cuando son preguntados que imaginen cómo se sentirían si vieses a su padre o madre borracho/a, es interesante comprobar cómo el 92% lo relaciona con sentimiento de preocupación, de pena, o vergüenza, sólo el 5% lo vería como normal, y un 3% no contesta. Aspecto que evidencia la relación que hacen por una cuestión de edad, identificando que es lícito que una persona joven realice un consumo no responsable pero cuando hablamos de una persona adulta lo identifican como un problema.

La tercera categoría pretende conocer los motivos que hacen que los jóvenes de hoy *consuman*, cuestión que nos aporta pistas para poder trabajar desde la realidad juvenil. Los motivos que hacen que los adolescentes beban están sujetos en primer lugar al disfrute, el 38% de ellos y ellas señalan que se lo pasan mejor, que se desinhiben y disfrutan más de la fiesta. En segundo lugar, el 32% señalan, junto con las cuestiones anteriores, que lo hacen porque sus amigos consumen, un aspecto que muestra la necesidad de identidad de grupo que tienen los adolescentes asociándolo, también, a la presión social que ese grupo somete. Hay un 23%, que además manifiesta que consume, únicamente, porque les gusta el sabor del alcohol. Por último, un 7% indica que no bebe, un dato que puede estar sujeto a esos jóvenes que asisten al botellón pero no beben como diferencia la encuesta EDADES (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2017), o simplemente, este porcentaje atiende a la respuesta social esperada en términos de lo políticamente correcto.

Por otro lado, el 95% considera que conoce las consecuencias del alcohol, un aspecto que muestra cómo el trabajo preventivo realizado desde el ámbito escolar, social y familiar, en términos informativos, es efectivo aunque eso no signifique que

se evite el consumo. Muy interesante, en clave educativa, para repensar las estrategias preventivas puestas en práctica y cómo pasar del conocimiento informado a una disminución en el consumo. No obstante también es necesario matizar las contradicciones que supone conocer las consecuencias del consumo pero valorar que no es altamente perjudicial, como ya hemos apuntando.

La sociedad juzga el consumo de los jóvenes a través del botellón, y muchas son las cuestiones sin resolver en relación a cómo evitar su realización, considerándose que facilitando más espacios de ocio alternativo para los jóvenes se podría minimizar la realidad social del consumo de alcohol. Respecto a esta cuestión, la población del estudio en un 53% considera que son suficientes los recursos de ocio que existen en la ciudad de Palencia frente al 47% que considera insuficientes. Muchos de ellos proponen actividades lúdicas como paintball (S5; S36), excursiones (S8; S11; S41), deportivas (S31; S72; S81; S105; S108; S112), relacionado con el baile y músicas urbanas (S49; S72; S101), con el mundo del motor (S17; S112), *parkour* o *streetworkout* (S26; S35; S55; S57; S61), e incluso, actividades de índole solidario (S57; S58). También señalan la importancia de tener un espacio propio, con acciones educativas diseñadas por entidades o administración pero que también ellos y ellas puedan autogestionar (S79; S35). La información recopilada en este ítem es muy valiosa puesto que es imprescindible conocer sus necesidades e intereses y dar voz a los jóvenes a la hora de diseñar las políticas juveniles, solo así, teniendo presente sus inquietudes, podrán cubrirse sus necesidades en relación al ocio y disfrute del tiempo libre de una forma alternativa y saludable.

En la última categoría, relacionada con la *valoración del programa socioeducativo de medidas alternativas* se observa cómo el 97% considera justo realizar las medidas alternativas en lugar de implicar a su familia con el abono de la sanción económica estipulada por su actuación, el resto (3%) no lo considera justo. Un dato que nos proporciona una mirada de responsabilidad por parte de los jóvenes, tal y como señala el S10 “al haber realizado yo, la multa la tengo que pagar yo! y no mis padres, que no han tenido nada que ver”; en la misma línea otros jóvenes señalan “ser responsables de sus actos” (S11; S43; S61; S91; S100; S103; S107) y que “no todo se arregla con dinero” (S20).

El 83% considera muy positivo realizar la sanción en la modalidad educativa; la participación en acciones educativas de interés social y comunitario es un aspecto que valoran positivamente por conocer proyectos y gente nueva (S29; S31; S50;

S55; S56; S57; S106), señalando tener intención de seguir colaborando (S23); también es interesante destacar la valoración positiva que muestran respecto a los proyectos en los que han realizado las medidas (S25; S35; S41; S46; S63; S66; S75; S98). En relación a los proyectos de acción de interés comunitario es significativo cómo empatizan con las problemáticas de las personas como señalan en conversación por *WhatsApp* con el educador social “he podido conocer desde otro punto de vista los problemas del alcohol en personas que les ha cambiado la vida por completo, y al empatizar con ellos te das cuenta de que realmente se puede convertir en una adicción y un problema muy grave” (S98) y “he aprendido todo lo malo que puede causar el alcohol y los problemas que conlleva a largo plazo” (S107). Respecto a los proyectos de interés social destacamos cómo toman conciencia de sus actos, dos de los jóvenes señalan: “cuando acudí a URBASER a recoger todos los desechos de un botellón comprendí que lo dejás hecho un estropicio y luego cuesta limpiarlo” (S63), y S104 reconoce “la colaboración que se necesita para mantener limpio un lugar después de un botellón/fiesta ya que lo dejamos todo sucio” escribe por *WhatsApp*. Todo ello, facilita una mayor concienciación a nivel ciudadano y lo “duro”, como ellos mismos expresan, que es trabajar (S22; S54; S86; S99).

Parece que al finalizar las horas de medidas alternativas los jóvenes tienen otra mirada respecto al alcohol y el botellón, señalan que realizar el programa facilita “una mayor toma de conciencia de los efectos del alcohol” (S32; S40; S78; S81) y “de lo que es hacer un botellón” (S45; S58; S76), un aspecto que repercute en un posicionamiento de “no hacer botellón” (S8; S9; S19; S36; S38; S48; S64;) y de “voy a intentar beber menos” tal y como S1 señala por *WhatsApp*.

Finalmente, el 100% valoran el trabajo del educador social con una nota media sobre 10 de 9,5, apreciando aspectos como la cercanía del profesional, la empatía, la flexibilidad y el incluir el *WhatsApp* como herramienta de comunicación y seguimiento. El papel del educador social es clave en el desarrollo del proyecto, puesto que el desarrollo formativo y profesional dota a esta figura profesional de las competencias y actitudes idóneas para asumir este tipo de acciones, enmarcadas en espacios y tiempos no escolares, pero que también requieren de su presencia en contextos escolares en términos preventivos.

5. Conclusiones

Este trabajo pretende proporcionar un retrato de la realidad de ocio y consumo juvenil actual, aportando una imagen que ayude a entender y comprender el estado de la cuestión para poder diseñar proyectos educativos que fomenten un menor consumo y/o consumo responsable que otorgará beneficios a la juventud y a la comunidad.

El botellón forma parte de la cotidianeidad de la mayoría de los adolescentes y jóvenes, se ha convertido en uno de los patrones de ocio dominante. La sociedad y las agencias educativas han de poner en marcha nuevos mecanismos que afronten la realidad desde la educación en el ocio y tiempo libre, ofreciendo alternativas que generen interés y equilibrando el posicionamiento y responsabilidad que la juventud tiene ante el consumo.

Los datos analizados manifiestan el valor social y educativo que tienen los programas e intervenciones preventivas, no obstante, el conocimiento de los riesgos asociados al consumo y la concienciación al respecto parece no evitar los hábitos ya interiorizados desde varias décadas; repensar el consumo responsable y el autoconocimiento pueden ser las opciones más indicadas para afrontar este fenómeno, empoderando las acciones educativas y evitando medidas que se centren exclusivamente en lo económico.

Atendiendo a las apreciaciones de las personas que forman parte del programa, así como al análisis de los datos presentados, se demanda una mirada compartida, que requiere de un protocolo de actuación conjunto, especialmente en el abordaje del fenómeno in situ, objetivando los parámetros que determinan el hecho sancionador, aspecto que implica la formación y sensibilización de los profesionales implicados que pertenecen a distintas áreas.

El *Programa Socioeducativo de Medidas Alternativas* va repensando su marco de acción, en coordinación con las distintas administraciones e instituciones implicadas, afrontando la problemática del consumo de alcohol en general, y en la vía pública en particular, como uno de los desencadenantes de comportamientos antisociales, considerando que programas de esta tipología han de convertirse en ejemplo de buenas prácticas de intervención educativa con menores y jóvenes dando así una respuesta pedagógica en clave de responsabilidad y educación cívica que pone especial énfasis en la acción preventiva.

Referencias bibliográficas

- Alonso, L. E. (1998). *Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa*. En Delgado, J. & Gutiérrez, J. (eds.) *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales* (pp. 225-240). Madrid: Síntesis.
- Amezcu, M., Flores, M.L., Rodríguez, M.L., Cano, M.D., Rodríguez, M.A. & Quesada, M.E. (2011). Conciencia de riesgo en el consumo colectivo de alcohol entre los jóvenes: percepciones, valoraciones y estrategias desde el entorno educativo. *Revista Parainfo Digital*, 11. Recuperado de <http://bit.ly/38XF98H>
- Ayuntamiento de Palencia (2013). *Ordenanza Reguladora para la Promoción de la Convivencia y la Prevención de las Drogodependencias en la ciudad de Palencia*. Recuperado de <https://www.aytopalencia.es/sites/default/files/ordenanza.pdf>
- Baigorri, A., Fernández, R. & GIESyT. (2004). *Botellón un conflicto postmoderno*. Barcelona: Icaria.
- Baigorri, A. & Chaves, M. (2006). Botellón: más que ruido, alcohol y drogas (la sociología en su papel). *Anduli, Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, 6, 159-173.
- BOCYL (2017). Acuerdo 22/2017, de 25 de mayo, de la Junta de Castilla y León, por el que se aprueba el VII Plan Regional sobre Drogas (2017-2021). Recuperado de <https://bit.ly/2K2fcuH>
- Boletín oficial de las Cortes Generales (2018). *Menores sin alcohol*. Recuperado de <http://www.sepsiq.org/file/Noticias/Ponencia-Menores%20sin%20alcohol.pdf>
- Calafat, A., Juan, M., Becoña, E., Castillo, A., Fernández, C., Franco, M., Pereiro, C. & Ros, M. (2005). El consumo de alcohol en la lógica del botellón. *Adicciones: revista de sociodrogalcohol*, 17 (3), 193-202.
- Calafat, A. (2007). El abuso de alcohol de los jóvenes en España. *Adicciones*, 19 (3), 217-224.
- Colás, P. & Buendía, L. (1992). *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- Consejo de Europa (2015). *Una estrategia de la UE para la reducción de los daños relacionado con el alcohol*. Recuperado de <http://bit.ly/2GCQgYN>
- Díaz, M. J., Marín, R., Piñeiro, C., Palavecinos, M., Benayas, J. & Alonso, L.E. (2009). Los impactos socio-ambientales del fenómeno "botellón": el caso de la ciudad de Madrid. *Medio Ambiente y Comportamiento Humano*, 10, 117-135.
- Instituto de la Juventud (INJUVE) (2017). *Informe Juventud en España 2016*. Recuperado de <http://bit.ly/312M63X>
- López, F., Sarrate, M.L. & Lebrero, M.P. (2016). El ocio de los jóvenes en situación de vulnerabilidad. Análisis discursivo. *Revista Española de Pedagogía*, 263, 127-145.
- Ministerio de Sanidad y Política Social (2009) *Estrategia Nacional sobre drogas 2009-2016*. Recuperado de <http://bit.ly/2YtXol8>
- López-Cortacans, G. (2017). La intervención breve en la prevención del consumo de alcohol en menores: ampliando el marco competencial enfermero en el contexto educativo. *RqR Enfermería Comunitaria*, 5 (2), 6-16.
- Ministerio del Interior (2000). *Estrategia Nacional sobre drogas 2000-2008*. Recuperado de <http://bit.ly/2ZFq8Us>
- Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social (2018). *Encuesta sobre Alcohol y otras Drogas en España (EDADES), 1995-2017*. Recuperado de <http://bit.ly/2w6n5L1>
- Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2017). *Informe 2017. Alcohol, tabaco y drogas ilegales en España*. Recuperado de <http://bit.ly/32W8SMZ>
- Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2018). *Estrategia Nacional sobre Adicciones 2017-2024*. Recuperado de <http://bit.ly/2YflMqz>
- Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2018). *Encuesta Sobre Uso de Drogas en Enseñanzas Secundarias en España (ESTUDES 2016)*. Recuperado de <http://bit.ly/2ympkYD>
- Monteagudo, M. J. & Cuenca, M. (2012). Los itinerarios de ocio desde la investigación: tendencias, retos y aportaciones. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 20, 103-135.
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2012). *Plan de Acción Europeo para reducir el uso nocivo del alcohol (2012-2020)*. Recuperado de <http://bit.ly/2Yw3uAy>
- Pallarés, J. & Martínez, D. P. (2013). *¿Beber para crecer?. El consumo de alcohol en los menores de edad (13-17 años)*. Lleida: Milenio
- Pascual, F. & Guardia, J. (Coord.) (2012). *Monografía sobre el alcoholismo*. Barcelona: Sociodrogalcohol.
- Poza-Vilches, F., Fernández-García, A. & Ferreira-Delgado, J.P. (2018). La práctica profesional de los agentes sociales en materia de ocio juvenil: estrategias para la intervención. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 31, 93-105. DOI:10.7179/PSRI_2018.31.08
- Puig, M. & Morales, J. A. (2012). La competencia social y cívica: una aproximación a la realidad escolar. *Revista Española de Pedagogía*, 253, 441-460.
- Pulido, J., Indave-Ruiz, B. I., Ruiz-García, M., Bartroli, M. & Barrio, G. (2014). Estudios poblacionales en España sobre daños relacionados con el consumo de alcohol. *Revista de Salud Pública*, 8, 493-513.

- 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.
- Torrado Fonseca, M. (2012). Estudios de encuesta. En R. Bisquerra (Coord). Metodología de la investigación educativa. pp. 231-258. Madrid: La Muralla (3ª edición).
- Valdemoros, M. A., Sanz, E. & Ponce de León, A. (2012). Educación informal y ocio juvenil. El influjo de los amigos en el abandono de la práctica físico deportiva. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 20, 203-221.
- Vargas, A. M., Trapero, M., Gil, E. & Lima, M. (2018). Impacto del consumo episódico excesivo de alcohol en la adolescencia. ¿Lo estamos haciendo bien? *Adicciones*, 30 (2), 152-154.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Ortega, S., Quintano, J., & Llanos, S. (2020). Ocio juvenil y consumo de alcohol: respuestas socioeducativas a partir de un programa de medidas alternativas en la ciudad de Palencia. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 36, 155-166. DOI: 10.7179/PSRI_2020.36.10

DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

SONIA ORTEGA GAITE. E-mail: sonia.ortega.gaite@uva.es

JUDITH QUINTANO NIETO. E-mail: judith.quintano@uva.es

SERGIO LLANOS MARTÍN. E-mail: sergiollanos@hotmail.com

PERFIL ACADÉMICO

SONIA ORTEGA GAITE. Doctora por la Universidad de Valladolid (mención internacional), premio extraordinario. Profesora Ayudante Doctor en la Facultad de Educación del Campus de Palencia (Universidad de Valladolid) en el departamento de Pedagogía, Área de Didáctica y Organización Escolar. Sus líneas de investigación están relacionadas con la educación social, formación inicial de profesorado en clave social, la educación para el desarrollo, la construcción de la ciudadanía desde una perspectiva crítica y análisis de manuales escolares. ORCID 0000-0003-0982-077X

JUDITH QUINTANO NIETO. Doctora por la Universidad de Valladolid. Profesora Asociada Facultad de Educación del Campus de Palencia (Universidad de Valladolid) en el Departamento de Filosofía, Área de Teoría e Historia de la Educación. Sus áreas de investigación y carrera profesional están relacionadas con la educación social, la participación comunitaria y democrática en diferentes etapas y niveles de educación. ORCID 0000-0002-5989-6388

SERGIO LLANOS MARTÍN. Educador Social por la Universidad de Valladolid. Responsable de programas de prevención de la Asociación de Castilla y León de Ayuda al Drogodependiente (ACLAD) en Palencia durante 2011-2013 y desde 2014 hasta la actualidad Coordinador de juventud de la Liga Española de la Educación y la Cultura Popular (LEECP) en Palencia, labor que compagina con la de docente de ciclos formativos de grado superior.

**YOUTH LEISURE AND ALCOHOL CONSUMPTION:
SOCIO-EDUCATIONAL RESPONSES BASED ON A PROGRAM
OF ALTERNATIVE MEASURES IN PALENCIA CITY**
**OCIO JUVENIL Y CONSUMO DE ALCOHOL: RESPUESTAS SOCIOEDUCATIVAS
A PARTIR DE UN PROGRAMA DE MEDIDAS ALTERNATIVAS
EN LA CIUDAD DE PALENCIA**
**LAZER JUVENIL E CONSUMO DE ÁLCOOL: RESPOSTAS
SOCIOEDUCACIONAIS DE UM PROGRAMA DE MEDIDAS ALTERNATIVAS
NA CIDADE DE PALENCIA**

Sonia ORTEGA GAITE, Judith QUINTANO NIETO & Sergio LLANOS MARTÍN
Universidad de Valladolid

Received date: 23.IX.2019

Reviewed date: 17.X.2019

Accepted date: 12.II.2020

KEY WORDS:

Youth
leisure
alcohol
change of attitude
civic education
social education

ABSTRACT: This article shows the results of an investigation carried out within the Socio-educational *Program of Alternative Measures* framework, as a pedagogical response to the intensive alcohol consumption on public roads by the youth population. For that, the socio-educational intervention and its effects on the group of young people, who have successfully completed the educational measures, are analysed. Coordinated by the NGO Liga Española de la Educación y Cultura Popular [Spanish League of Education and Popular Culture] in collaboration with the Municipal Administration, under the *Ordenanza Reguladora para la Promoción de la Convivencia y la Prevención de las Drogodependencias en la ciudad de Palencia* [Regulatory Ordinance for the Promotion of Coexistence and the Prevention of Drug Addiction in Palencia City] (Palencia City council, 2013), since June 2014 the program has been set out as an alternative measure to an economic sanction. Alcohol, present in the social and cultural life, is a relevant aspect, which is part of the gatherings and celebrations of the population in general, and especially, for the youth society linked to the nightlife leisure. Four hundred and twenty three young people in total were sanctioned from June 2014 to December 2018, out of them, 133 opted for educational measures, being the object of our study the 112 who successfully completed the program. The compilation of information uses own sources from a mixed research methodology, supported by an *ad hoc* questionnaire, from the analysis of the technical reports' contents and from conversations held through *WhatsApp* between the responsible Social Educator and the young people. From a quantitative and a

CONTACT WITH THE AUTHORS

SONIA ORTEGA GAITE. Universidad de Valladolid. E-mail: sonia.ortega.gaitte@uva.es

	<p>qualitative analysis, the results show that carrying out educational measures is considered fair by the young people, who know about the alcohol effects although they keep continue consuming it; in addition, it is evidenced that almost a tenth of the young people indicate, that they will not binge drink again, after completing the program.</p>
<p>PALABRAS CLAVE: Juventud ocio alcohol cambio de actitud educación cívica educación social</p>	<p>RESUMEN: En este trabajo se presentan los resultados de una investigación realizada en el marco del <i>Programa Socioeducativo de Medidas Alternativas</i> como respuesta pedagógica al consumo de alcohol intensivo en la vía pública por parte de la población juvenil. Para ello se analiza la intervención socioeducativa y los efectos de la misma en el colectivo de jóvenes que han terminado las medidas educativas con éxito. Coordinado por la ONG Liga Española de la Educación y Cultura Popular en colaboración con la administración municipal bajo la <i>Ordenanza Reguladora para la Promoción de la Convivencia y la Prevención de las Drogodependencias en la ciudad de Palencia (Ayuntamiento de Palencia, 2013)</i>, desde junio de 2014 el programa se plantea como medida alternativa a la sanción económica. El alcohol, presente en la vida social y cultural, es un aspecto relevante que forma parte de los encuentros y celebraciones de la ciudadanía en general, y especialmente, en la sociedad juvenil vinculado con el ocio nocturno. Un total de 423 jóvenes fueron sancionados desde junio de 2014 a diciembre de 2018, de los cuales 133 optaron por medidas educativas, siendo objeto de nuestro estudio los 112 que finalizaron el programa con éxito. La recopilación de información utiliza fuentes propias de una metodología de investigación mixta apoyada en un cuestionario <i>ad hoc</i> y en el análisis de contenidos de memorias técnicas y de conversaciones mantenidas mediante <i>WhatsApp</i> entre el educador social responsable y los jóvenes. Desde un análisis cuantitativo y cualitativo, los resultados desprenden que los jóvenes consideran justo realizar las medidas educativas, que conocen las consecuencias del alcohol aunque continúen consumiendo, además, se evidencia que casi una décima parte de los jóvenes indica, tras la realización del programa, que no volverá a hacer botellón.</p>
<p>PALAVRAS-CHAVE: Juventude lazer álcool mudança de atitude educação cívica educação social</p>	<p>RESUMO: Este trabalho apresenta os resultados de uma investigação realizada no âmbito do Programa Socioeducativo de Medidas Alternativas como resposta pedagógica ao consumo intensivo de álcool nas vias públicas pela população jovem. Para isso, são analisadas a intervenção socioeducativa e os seus efeitos no grupo de jovens que concluíram com êxito as medidas educacionais. Coordenado pela ONG Liga Española de la Educación y Cultura Popular, em colaboração com a administração municipal sob a Portaria Reguladora para a Promoção da Coexistência e a Prevenção de Dependências de Drogas na cidade de Palencia (Cidade de Palencia, 2013), desde junho de 2014, o programa é proposto como uma medida alternativa à sanção económica. O álcool, presente na vida social e cultural, é um aspecto relevante que faz parte dos encontros e celebrações dos cidadãos em geral e, principalmente, na sociedade jovem ligada à vida noturna. Um total de 423 jovens foi sancionado de junho de 2014 a dezembro de 2018, dos quais 133 optaram por medidas educacionais, sendo os 112 que concluíram o programa com sucesso o objeto de nosso estudo. A coleta de informações utiliza fontes típicas de uma metodologia de pesquisa mista, suportada por um questionário <i>ad hoc</i> e a análise do conteúdo de relatórios técnicos e conversas realizadas pelo <i>WhatsApp</i> entre o educador social responsável e os jovens. A partir de uma análise quantitativa e qualitativa, os resultados mostram que os jovens consideram justo realizar medidas educacionais, que conhecem as consequências do álcool, mesmo que continuem a consumir, além disso, é evidente que quase um décimo dos jovens indica, após a conclusão do programa, que ele não voltará a participar de encontros nos quais os seus iguais se dedicam a beber na via pública, encontros os quais são conhecidos por “Botellón”.</p>

1. Introduction

The current social model has given a leading space to leisure linked to a very diverse scopes, a space and time that influence the personal and social development; leisure represents an important role in people’s lives, specifically in young people, and even more especially in those more vulnerable (López, Sarrate & Lebrero, 2016).

Leisure, as Monteagudo and Cuenca (2012) remarks, is a central value in people’s vital evolution, not only as a fun’source, but also as a vital meaning and as a contribution to the quality of life.

Alcohol consumption is a constant in people’s lives as reflected in the *European Survey of Health in Spain 2014* (Youth Institute [INJUVE], 2017) pointing out that alcohol is present in more than 60% of the Spanish population up to 74 years old. The subject dealt with in this study is addressing the link between youth and alcohol consumption; according to INJUVE (2017), the young population reproduces this kind of practices same as other age groups do, although with different performances and spaces as “the intensive alcohol consumption is usually associated to group nightlife leisure or to binge drinking” (p. 386).

The binge drinking is one of the phenomenon linked to alcohol consumption by the younger population, concentrating the consumption in few hours, usually prior to their presence in night spaces (*pubs* and *discotheques*) traveled by young people during the weekend. The massive and intermittent alcohol intake during short periods of time, are consumption patterns that turns out being particularly neurotoxic (Pascual & Guardia, 2012). In Spain, the Ministry of Health, Social Services and Equality (2017) defines it as “the consumption on the same occasion, during the last 30 days, of five or more alcoholic beverages for men and four or more in the case of women” (p. 34). However, despite this, the majority of the young population considers alcohol “as a basic element to liven up the night outings” (Pallarés & Martínez, 2013, p. 137).

The patterns of alcohol consumption in adolescents and young people associated with binge drinking, involve the ingestion of very high amounts in short periods of time, outside their homes, usually using spaces on public roads in the company of their peers and especially on weekends, which also generates problems of public order and civic coexistence associated with the different episodes of drunkenness that minors go through, revealing that alcohol is already part of the youth culture (López-Cortacans, 2017). For this reason, some authorities, have opted for the diversion of this type of practices to faraway places and not visible from the city centre and thus avoid noise problems and the corresponding complaints from the neighbourhoods; In other occasions the presence of the police and eviction is chosen, often accompanied by fines and punishments, since the environmental impacts generated by binge drinking are multiple: dirtiness, deterioration of public spaces, public insecurity, emitted noise and insalubrity of public roads, among others (Díaz, Marín, Piñeiro, Palavecinos, Benayas & Alonso, 2009).

The current *National Strategy on Addictions 2017-2024* (Ministry of Health, Social Services and Equality, 2018), points out that “it has been observed a slight increase in the risky alcohol intake and in the consumption of other substances, especially in young people, along with a low perception of the risk and a social ‘normalization’ of the recreational use of substances” (p. 21). For this, one of the challenges is to generate patterns of responsible consumption of alcohol and drugs through strategies focused on information and prevention at all levels, as well as the control of activities that can trigger addiction situations.

On the other hand, the *Survey on Drug Use in Secondary Education in Spain* (ESTUDES 2016) (Ministry of Health, Social Services and Equality,

2018), reveals that the age for the onset of alcohol use is 14 years, affirming that:

Most of the 14-year-old students (55.3%) have already had alcoholic beverages in the last 12 months, a percentage that increases 18.6% points when considering the 15 year-old segment. However, the prevalence between 17 and 18 years of age hardly varies, finding that approximately 9 out of 10 students of these ages have drunk alcohol in the last year. (p. 15)

In its report, the *Survey on alcohol and other drugs in Spain* (EDADES, 2017) (Ministry of Health, Consumption and Social Welfare, 2018), points out that binge drinking habit is present in all age groups although its prevalence is related to the age of the population, young people between 15 and 24 years old are the ones who show a greater practice of this habit (38.8%). Associated with binge drinking, it is contemplated the prevalence of polyconsumption (consumption of two or more psychoactive substances in the same period) in that population that has binge drunk in the last 12 months. Another critical fact that this study provides is that the perception of risk associated with alcohol consumption is less widespread among the population that has binge drunk in the last year.

As Calafat (2007) points out, the romantic and optimistic vision that young people have about binge drinking is worrying, justifying the consumption as a form of transgression or youth identity, associating positive cultural aspects to this habit, which means “disguising the growing immersion of young people in a consumer economy that seduces them, traps them and guides them towards lifestyles which consequences will be greater inequalities and more frustrations” (p. 221). An identity that reflects the group leading role in youth leisure, the need to belong to the group, turning peers into one of the educational agents, with a broad influence on the behaviour of adolescents and young people (Valdemoros, Sanz & Ponce de León, 2012).

There are numerous researches which address the alcohol consumption and binge drinking phenomenon, among others, Baigorri, Fernández & GIESyT (2004); Calafat et al. (2005); Baigorri & Chaves (2006); Pallarés & Martínez (2013); Pulido, Indave-Ruiz, Ruiz-García, Bartroli & Barrio (2014), as well as more regional and local researches that analyse the habits and effects of consumption, which gives off the interest and concern that generates in the different sectors of society and to the citizens themselves.

Another important aspect is to bear in mind the numerous negative consequences associated

with binge drinking, such as youth violence, poor academic performance, cognitive deterioration, diseases, dependency, economic costs in the social, educational, penal and health systems (Vargas, Trapero, Gil & Lima, 2018), aspects also included in the ESTUDES 2016 report.

1.2. Responses to youth alcohol consumption from the Regulatory framework

The aforementioned information highlights the need to rethink the preventive measures put in place in this matter and the necessary restructuring, taking into account personal, social, economic and also environmental terms, which requires a joint and interdisciplinary efforts to mobilize the different social sectors, as the short and long-term consequences of alcohol consumption, linked to personal and social development areas, are unquestionable.

We share with Amezcua, Flores, Rodríguez, Cano, Rodríguez & Quesada (2011) that the effectiveness of interventions aimed at youth prevention of alcohol consumption will be greater if the cultural context and the meanings that the young population gives to drinking are taken into account and the agents involved in the educational process (families and educational professionals in different areas), to, through their interpretations and perceptions, put into practice and rebuild new designs of preventive actions at different levels, focused on the dialogue, participation and exchange of knowledge.

That is why, educational agencies in all their modalities, school and social, have a great challenge ahead associated with alcohol consumption, because as Puig and Morales (2012) states, "citizenship education is a current need, as the result of the characteristics of our society, from which the need to train active citizens, aware of their rights and fulfilment of their duties is emphasized" (p. 446).

Having outlined the numerous consequences of this type of habits for young people, it is essential to rethink the responses at the international, European and national levels, and how this has been materialized in the regional context and specifically in Palencia City.

From the international and European level, the World Health Organization (WHO) through the *European action plan to reduce the harmful use of alcohol (2012-2020)* recommends implementing systems for the prevention, the increase of the recommended age of consumption, and joining forces at educational and legislative levels to hinder access to minors. Along these lines, the conclusions of the Council of Europe (2015) on *An EU*

strategy for the reduction of alcohol-related harm, in addition to what has been previously stated, invites the Member States to minimize health impacts and to a greater work in effective measures and good practices in prevention.

In Spain, different *National Drug Strategies* have been implemented (Ministry of the Interior, 2000; Ministry of Health and Social Policy, 2009) and currently the *National Strategy on Addictions (2017-2024)* includes, for the first time, specifically the alcohol as a field of action, in line with the European trail. Social reality demands the need for a basic state legal framework regarding the use and consumption of alcohol; therefore, since 2018 it has been working on a legal benchmark under the motto of *Minors without alcohol* (Official Gazette of the Cortes Generales, 2018) that marks some common guidelines for the entire state.

Finally, in the case of the experience at hand, the *VII Regional Plan on drugs 2017-2021* in the autonomous community of Castilla y León (BOCYL, 2017), is a benchmark, becoming the strategic instrument that pays attention to this matter actions, and the *Regulatory Ordinance for the Promotion of Coexistence and the Prevention of Drug Dependencies in the Palencia City* (Palencia City Council, 2013), establishing itself as a tool that aims to face situations and circumstances that may affect or alter coexistence citizen, also attending to the protection of public spaces, mutual respect and health. Facing antisocial behaviour, it aims to be an instrument that, beyond the regulation and the sanctioning regime, serves as a deterrent for individuals or groups offending, favouring an appeal for responsibility and for the exercise of civility. In the case of minors, and given their special protection, it is contemplated to convert the fines into alternative re-educational means of training and awareness, which seek to hold minors responsible for the social damage caused as well as to avoid the said behaviours repetition, usually associated with drug use, among which alcohol is particularly important.

2. Objectives

Starting from the aspects previously discussed and the specific reality in which the work is located, it is considered that from the socio-educational intervention, in addition to knowing the reality at hand and the habits and practices that are developed in it, it is essential to analyse the programs put into practice and rethink improvement strategies that have an impact on the development of a responsible and conscious consumption of alcohol and other drugs by the young population, as well as assess the implementation of alternative

leisure programs thanks to which young people can generate new healthy leisure habits different from the dominant one.

From these premises, these works make the use of public resources visible and offer a knowledge of the effects that the interventions being carried out are generating in the population. Therefore, the objectives set out in this work have been:

- Outlining the profile of the group of young people who go through the educational measures in the Palencia City.
- Analysing the uses and reasons that link adolescents and young people with alcohol consumption.
- Knowing the assessment and perception that the participants have about the *Socio-educational Program of Alternative Measures* and the effects thereof in relation to the habits and consumption patterns.

3. Methodology

3.1. Context and research scene

The *Socio-educational Program of Alternative Measures*, carried out by the NGO Liga Española de la Educación y Cultura Popular [Spanish League for Popular Education and Culture] (LEECP), which is presented here, is framed within the regulatory ordinance indicated above marked by the Palencia City council (2013), which is approved as a tool to face situations and circumstances that can affect or alter citizen coexistence.

The collaborative relationship of the LEECP and the Palencia City council eases a framework for the protection of minors, motivating the contemplation of alternative educational, training and awareness measures in the sanctioning system, so that the minor assumes the damage caused to the society and avoid the repetition of such behaviour. The implementation of the program, in June 2014, arises as an educational alternative to economic fines imposed due to an uncivil behaviour, highlighting among them, those derived from the consumption of alcohol and drugs. It is the parents or legal guardians together with the minor who decide whether to opt for an economic or an educational sanction. The first modality initially involves paying the amount of sixty euros, which the family will assume, and in the case of educational measures, the completion of thirty training hours. In the event of being a repeat offender, both modalities will be increased, on one hand the economic amount and on the other hand the number of training hours to be completed.

The *Socio-educational Program of Alternative Measures* is not intended to be the only solution to the complex problems that certain antisocial behaviours constitute, but rather a response to citizen concern about this phenomenon. A deterrent tool for the offenders and an appeal for responsibility and civility, even for those to whom their representation is attributed, this, of course, without prejudice to the competency of other public administrations, and the required collaboration with the Administration of Justice.

Sanctioned young people who have opted for the educational path will complete the total hours in the company of the program's social educator and supported by their family. Educational actions must be adapted to the characteristics of the young people, and will be developed through collaboration with public or private non-profit services' own tasks.

These educational actions are defined as a socio-educational intervention that involves the confrontation of the sanctioned people with their own behaviour and its consequences, to achieve the assumption of their own acts responsibility. The type of activities that are contemplated must meet different requirements, in no case will, the performance of paid tasks or the replacement of jobs, be considered, it should be educational and non-productive activities. The selection and implementation of this program will seek a clear adaptation to the characteristics, situation and possibilities of the young person and the nature of the events, in order to guarantee that they are capable of assuming the activity, understanding its consequences. In all cases, an individualized program is developed, which will never interfere with any school and/or educational activities.

Jointly and contained in the aforementioned ordinance, three frameworks of measures are proposed, first of all the *educational actions of social interest* that involves the restoration, if applicable, of the deteriorated public property or related actions (cleaning and/or conditioning of urban furniture, cleaning and maintenance of public leisure areas, parks and gardens, sports facilities, cleaning of public areas where parties had been held, binge drinking, celebrations, removal of posters and/or graffiti); secondly, *unpaid educational actions of community interest*, to be developed in the field of social services or for the benefit of people in situations of isolation or at social exclusion risk (collaboration with centers/functional diversity associations, youth, older people, shelter for passers-by, social advocacy, etc., in which they can carry out support and/or accompaniment activities, always supervised by a professional); and finally, *psychosocial actions*, the person, subject to

this measure, must carry out specific educational content activities aimed to facilitate the development of their social competence (participation in both group and individual activities related to the sanction or when the supervising professional considers appropriate for an adequate personal and/or social development: workshops, interviews, individual and group therapy, trainings ... on different topics: social skills, drugs, sexuality, new technologies, etc., as per the needs of the case). All of them with a great flexibility, easing that sanctioned minors can go through its own process subject to its context and social and personal reality.

The intervention process of the *Socio-educational Program of Alternative Measures* is based on four steps. The first step, receiving the case and collecting information is a joint work between the Palencia City council Traffic Section and the social educator, in special cases the collaboration of the Municipal Permanent Commission created for this purpose will be required. The second step is the summons of the family and the minor, a first meeting jointly to see the different options for the implementation of the measure and a subsequent individual interview with the minor in order

to personalize the measure. The third step is to initiate and develop the proposed measure with the minor, with the follow-up and accompaniment of the social educator in person and in order to facilitate its development, by the use of *WhatsApp*. The last step is putting in writing the evaluation report and once the hours set in the measure are completed, the closure of the case and a last meeting with the young person is proposed for a joint assessment with the social educator.

As evidenced, there are many people, social agents and institutions involved who benefit the development of the intervention due to their commitment and collaborative work in favour of youth throughout the process (Poza-Vilches, Fernández-García & Ferreira-Delgado, 2018).

As shown in Table 1, the number of fines is highly variable, the difference in fines imposed along the several years of this study is significant, a matter that is subject to the lack of general guidelines, as we have previously mentioned, and which remains up to the personal judgment of the police officer. It can also be seen how the educational modality is an increasingly selected choice to comply with the sanction.

Table 1: Execution of the sanction by economic modality or by educational modality

	2014	2015	2016	2017	2018
Economic modality	130	30	39	79	12
Educational modality	24	31	16	31	31
Total	154	61	55	110	43

Source: own elaboration.

3.2. Participants

The *Socio-educational Program of Alternative Measures* began in June 2014 and continues in force today, taking December 2018 as a reference date. As shown in Table 2, during the five years of the research a total of 133 minors have opted for alternative measures, out of them a total of 112 minors (84.2%) has successfully completed the measures, meaning that they appropriately completed all the measures and their attitude and

follow-up in the program was positive. On the other hand, there are 10 minors (7.6%) who quit the program, implying the acceptance of an economic sanction. Lastly, 11 young people (8.2%) did not fulfil the measures, so, the Program itself has notified its revocation and the referral to the economic sanction. All the young people who have successfully completed the measure compose the study's target group; all of them authorized the transfer of data to the research, whilst the confidentiality is guaranteed.

Table 2: Execution of Socio-educational Program of Alternative Measures

	2014	2015	2016	2017	2018	Total
Successful completion of the Socio-educational Program of Alternative Measures	18	21	16	31	26	112
Dropping out of the Socio-educational Program of Alternative Measures	5	2	0	0	3	10
Unfulfilment of the Socio-educational Program of Alternative Measures	1	8	0	0	2	11
Total	24	31	16	31	20	133

Source: own elaboration.

3.3. Design and tools for the documentation collection

To address the research objectives, observing the specificity of the analyzed program, a descriptive survey study type was used (Torrado, 2012), which can be classified as longitudinal since it tracks the group of young people participating in the program between the years 2014 and 2018, although the specific study target group are registered and unregistered as their penalties starts and finishes. Given that it focuses on a very specific program, it can be pointed out a better compliance of the internal validity criteria of the research than those of external validity (given that generalization is never intended). In this survey study framework, the *ad hoc* questionnaire was designed, as well as the categories of analysis of documentary information. For doing so, as pointed out later on, in both cases studies already developed have been used as a reference, which act as a source of validity of the instruments; however, given the specificity of the study and of the instrument, a specific reliability study has not been included.

Regarding the information collection procedures, the main tool has been a questionnaire, adding the compilation and subsequent documentary analysis of the program, the annual technical reports and conversations via *WhatsApp* of the professional with the minors. The techniques used for data collection are features in the qualitative methodology, incorporating instruments and sources of information typical of a mixed method which provides also quantitative data, since both and simultaneously offer a knowledge that is more in line with the reality. To give uniformity to the analysis carried out, the work is done from different levels that constitute the four central categories. The first, shows the young people profiles who are fined due to an uncivil behaviour (*sociodemographic characterization*); the second,

addresses the uses and the relationship they have with alcohol and drugs (*use and consumption*); the third, systematizes and analyses the reasons why consumption is carried out (*consumption reasons*); and, the fourth, provides the assessment carried out by young people about the program itself as an alternative measure to an economic sanction (*assessment of the socio-educational program of alternative measures*).

The instrument designed for the collection of information was an *ad hoc* questionnaire prepared by the Program research and intervention team taking the EDADES and ESTUDES surveys as a reference. Filled by the young people at the end of the program, in an anonymous way, a technique that has allowed obtaining in a systematic and orderly way, information about the relevant variables (Colás and Buendía, 1992). The data collected covers the total sample, that is, 112 individuals (coded as subject 1 to subject 112; S1-S112). The questionnaire was designed based on the four categories of analysis indicated with a total of 22 items, mostly structured with closed questions with multiple choice answers, but including one open answer that can be chosen where opinions in relation to the item can be inserted; In addition, to conclude, two more subjective open questions are presented.

Regarding the documentary analysis, it has been carried out from the content analysis technique, conceived as a textual and empirical materials analysis procedure that has allowed us to deeply understand the reality studied (Alonso, 1998). Five technical reports in total, were delivered to the financing administration, corresponding to the periods in which the program was carried out (2014; 2015; 2016; 2017; 2018). On the other hand, the conversations held through *WhatsApp* between the social educator and the young people (maintaining the same coding as in the questionnaires) have been analyzed, since

these conversations provide relevant information during the process, in its evaluation and are part of the documentation collected by the professional for subsequent evaluations and implications of the program.

4. Results and analysis

The trinomial of leisure, alcohol consumption and fun, seems to have become a new form of urban culture that develops new ways of interacting, one of them being the most well-known: binge drinking. Out of the 112 young people who are part of the study, 94% were penalized for binge drinking, 5% for urinating on the urban road, a matter directly related to binge drinking, and lastly, 1% for occupying public space.

Socially, the fact of binge drinking has been integrated into weekend entertainment, throughout the country in general, and specifically in Palencia City. It is natural to walk through the city centre and observe young people, along Carrión riverbank, using and consuming alcohol in public places which serves as a meeting point, becoming "informal youth spaces" (Soler, Trilla, Jiménez-Morales & Úcar, 2017, p. 24).

In relation to the *sociodemographic characterization* category, 112 people have participated and have successfully completed the measures, out of them 78 (70%) are men and 34 women (30%). Eighty-nine per cent of the study target group has a Spanish origin, 4% Colombian, 2% Moroccan and 1% comes from the Dominican Republic, Equatorial Guinea, Paraguay, Ecuador and Romania. It is interesting to verify that the age of the sanctioned persons coincides with the age of highest incidence of the binge drinking, the highest percentage being concentrated in 16 and 17 years old minors, with 34% and 39% respectively. Followed by the 18-year-olds young people with 18% and then, with a lower figure, the 15-year-olds minors with 7% and 14-year-olds minors with 2%.

The information collected provides a meaningful look at how the binge drinking is a social reality of the youth population without differentiation by the training that young people have or their training and professional perspectives for the future. Regarding the educational level, 56% are ESO students, 32% are high school students and 6% represent the students of Initial Professional Qualification Programs (PCPI) or intermediate grade respectively. In relation to the expectations of their future, 55% want to complete university studies, 20% want to complete ESO in order to complete a subsequent medium-level training cycle, 14% want to finish high school to complete a subsequent higher-level training cycle, there is a

6% of those who after completing the ESO want to join the work life and 5% are those who have not yet made a decision.

Secondly, we are interested in learning about the *use and consumption* of alcohol and drugs by young people. When 100% of young people who successfully went through the alternative measures, responded the item "alcohol is ...", 59% consider it a less dangerous drug than illegal ones, 37% consider it to be just as dangerous as illegal drugs, 3% consider that it is not a drug and 1% do not answer. From these answers we extract several observations, a very representative part of young people relativizes the risk of alcohol consumption since it is a legal drug, an aspect that can foster its consumption, when sale and consumption are legal, consuming does not have to be a problem. On the other hand, if minors consume alcohol being aware of its associated risks, this aspect must involve a reflection on what the keys to raising awareness among young people regarding their responsibility towards its consumption are.

When talking about alcohol consumption, 29% report having tried it and 28% state that they consume it regularly. Fifty percent have tried alcohol and tobacco and 26% consume both substances on regular basis, demonstrating a polyconsumption of associated legal drugs. It is significant, how 13% of adolescents have tried drugs such as cannabis, cocaine, speed, ecstasy, etc. along with alcohol and tobacco, an aspect that shows that alcohol is a naturalized present by adolescents and young people, and, in addition to be associated with tobacco, has a direct relationship with other non-legal substances. Noting, besides, that 12% state their regular use of cannabis, another substance that is increasingly present and normalized by young people, along with alcohol and tobacco. These data are in line with the ESTUDES 2016, which indicates that alcohol is the most widespread substance among secondary school students (14-18 years old), followed by tobacco and cannabis.

The average age of consumption initiation is 13,9 years, a figure very similar to the national level; the frequency of monthly consumption is 5% of young people who report not drinking, 50% for the option of three to four times, 25% of those who drink one to two times a month, 11% report to consume five to six times, and 9% aim to consume seven or more times. The average monthly consumption is 3,5 times a month, data that is closely related to weekends, considering Saturdays as the day when this type of leisure is present the most. In the same line, they indicate the occasions in which they have been drunk in the last six months, 67% indicate that they have been drunk 1 to 10

times, in contrast, 17% indicate that they have not been drunk on any occasion. On the other hand, 10% shows that they have been drunk more than 20 times and 6% between 10 to 20 times.

Alcohol use and consumption by the youth population in today's society has been consolidated as a form of nightlife leisure, a situation that nowadays is still unresolved. Today's Young people do not evaluate the problems, they consider that it is a natural matter linked with fun and youth, the data indicates that in addition, they do not consider it as dangerous as illegal drugs, as S60 points out by *WhatsApp* "drinking is not that bad, drugs are worst". On the contrary, when asked to imagine how they would feel if they see their father or mother drunk, it is interesting to see how 92% relate it to a feeling of worry, grief, or shame, only 5% would see it as normal, and 3% do not answer. Aspect that shows the relation they made as a matter of age, identifying that it is fair for a young person to carry out a non-responsible consumption, but when talking about an adult person they identify it as a problem.

The third category tries to know the reasons that make today's young people consume, a matter that gives us clues to be able to work from the youth reality. The reasons that make teenagers drink are subject to enjoyment in the first place, 38% of them indicate that they enjoy more, that they are more uninhibited and can enjoy the party more. Secondly, 32% indicates, along with the abovementioned matters, that they consume because their friends so do, an aspect that shows the need for a group identity that adolescents have, associating it also, with the social pressure that this group imposes. There is a 23%, who also declare that they consume only because they like the alcohol taste. Finally, 7% indicates that they do not drink, a fact that may attend to those young people who join binge drinking but do not drink as the EDADES survey (Ministry of Health, Social Service & Equality, 2017) differentiates, or simply, this percentage attends to the expected social response in terms of being politically correct.

On the other hand, 95% consider that they are aware of the consequences of alcohol, an aspect that shows how preventive work carried out from the school, social and family spheres, in informative terms is effective, even though this does not mean that consumption is avoided. This is very interesting, from an educational sense, in order to rethink the preventive strategies put into practice and how to go from informed knowledge to a decrease in consumption. However, it is also necessary to qualify the contradictions involved in knowing the consequences of consumption but

assessing that it is not highly harmful, as we have already pointed out.

The society judges the consumption of young people through the binge drinking, and there are many unresolved questions regarding how to avoid it, considering that offering greater alternative leisure spaces to young people could minimize the social reality of alcohol consumption. Regarding this, 53% of the study population consider that the leisure resources that exist in Palencia City are sufficient compared to 47% that consider them insufficient. Many of them propose recreational activities such as paintball (S5; S36), excursions (S8; S11; S41), sports activities (S31; S72; S81; S105; S108; S112), dance and urban music related activities (S49; S72; S101), motors world related activities (S17; S112), *parkour* or *streetworkout* (S26; S35; S55; S57; S61), and even solidarity activities (S57; S58). They also point out the importance of having their own space, with educational actions designed by entities or public administration but which they can also self-manage (S79; S35). The information collected in this item is highly valuable, since it is essential to know their needs and interests and give voice to young people when designing youth policies, only in this way, taking into account their concerns, their needs related to leisure and enjoyment of their free time, in an alternative and healthy way, can be covered.

In the last category, related to the *evaluation of the socio-educational program of alternative measures*, it is observed how 97% consider fair to go through alternative measures instead of involving their family in the payment of the economic sanction stipulated due to their actions, the rest of them (3 %) does not consider it fair. A fact that gives us a glance of young people responsibility, as the S10 points out "since I have done it, I have to pay the fine! and not my parents, who have had nothing to do with it"; Along the same lines, other young people point out "being responsible for their actions" (S11; S43; S61; S91; S100; S103; S107) and that "not everything is settled with money" (S20).

83% consider very positive to carry out the sanction in the educational modality; Participation in educational actions of social and community interest is an aspect that they value positively due to meeting new projects and people (S29; S31; S50; S55; S56; S57; S106), stating their intention to keep collaborating (S23); It is interesting as well, to highlight the positive evaluation that they show regarding the projects where they were involved (S25; S35; S41; S46; S63; S66; S75; S98). Regarding the community interest actions related projects, it is significant how they empathize with the people's problems, as they point out in a

WhatsApp conversation with the social educator “I have been able to learn from another point of view about the alcohol problems in people whose lives have been completely changed, and by empathizing with them you realize that it can really become an addiction and a very serious problem” (S98) and “I have learned all the bad things that alcohol can cause and the problems that it entails in the long term” (S107). Regarding social interest projects, we highlight how they become aware of their actions, two of the young people point out: “when I went to URBASER to collect all the waste left after binge drinking, I understood all the trace left behind, and that it is difficult to clean it up” (S63), and S104 recognizes “the collaboration that is needed to keep clean a place after a binge drinking since we leave everything dirty” writes on *WhatsApp*. All this, makes easier a greater awareness at a citizen level and how “tough”, as they express themselves, working is (S22; S54; S86; S99).

It seems that when completing the hours of alternative measures, young people have another view about alcohol and binge drinking, they state that performing the program facilitates “a greater awareness of the alcohol effects” (S32; S40; S78; S81) and “of what binge drinking means” (S45; S58; S76), an aspect that have an effect on a position of “not binge drinking” (S8; S9; S19; S36; S38; S48; S64;) and on “I will try to drink less” as S1 points out on *WhatsApp*.

Finally, 100% value the social educator work with an average score of 9,5 out of 10, valuing aspects such as the professional personal closeness, empathy, flexibility and including *WhatsApp* as a communication and follow up tool. The role of the social educator is key in the project development, since the professional and training development endows this professional figure with the appropriate skills and attitudes to take on this type of actions, framed in non-school spaces and timings, but which also requires its presence in school contexts in preventive terms.

5. Conclusions

This work aims to provide a portrait of the reality of the nowadays youth leisure and consumption,

contributing with an image that helps to know about and understand the status of the matter, in order to design educational projects that promote less consumption and/or a responsible consumption, providing benefits for youth and community.

Binge drinking is part of the everyday nature of most adolescents and young people; it has become one of the dominant leisure patterns. Society and educational agencies must implement new mechanisms to face the reality from the education in entertainment and free time, offering alternatives that create interest and balancing the positioning and responsibility that youth have towards consumption.

The analyzed data shows the social and educational value of preventive programs and interventions, however, the knowledge of the risks associated to consumption and awareness of it, seems not to avoid the habits already internalized for several decades; Rethinking responsible consumption and self-knowledge may be the best options to face this phenomenon, empowering educational actions and avoiding measures that focus exclusively in the economic side.

Taking into account the opinions of the people forming part of the program, as well as the analysis of the presented data, a shared perspective is demanded, which requires a joint action protocol, especially in addressing the in situ phenomenon, objectifying the parameters that determine the sanctioning event, an aspect that implies the training and awareness of the professionals involved who belong to different areas.

The *Socio-educational Program of Alternative Measures* is rethinking its action framework, in coordination with the different public administrations and institutions involved, facing the alcohol consumption problem in general, and consumption in public spaces in particular, as one of the triggers of antisocial behaviours, considering that this type of programs must become an example of minors and young people educational intervention good practices, thus giving a pedagogical response in terms of responsibility and civic education that places special emphasis on preventive actions.

References

- Alonso, L. E. (1998). *Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa*. En Delgado, J. & Gutiérrez, J. (eds.) *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales* (pp. 225-240). Madrid: Síntesis.
- Amezcuá, M., Flores, M.L., Rodríguez, M.L., Cano, M.D., Rodríguez, M.A. & Quesada, M.E. (2011). Conciencia de riesgo en el consumo colectivo de alcohol entre los jóvenes: percepciones, valoraciones y estrategias desde el entorno educativo. *Revista Paraninfo Digital*, 11. Recuperado de <http://bit.ly/38XF98H>
- Ayuntamiento de Palencia (2013). *Ordenanza Reguladora para la Promoción de la Convivencia y la Prevención de las Drogodependencias en la ciudad de Palencia*. Recuperado de <https://www.aytopalencia.es/sites/default/files/ordenanza.pdf>
- Baigorri, A., Fernández, R. & GIESY.T. (2004). *Botellón un conflicto postmoderno*. Barcelona: Icaria.
- Baigorri, A. & Chaves, M. (2006). Botellón: más que ruido, alcohol y drogas (la sociología en su papel). *Anduli, Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, 6, 159-173.
- BOCYL (2017). Acuerdo 22/2017, de 25 de mayo, de la Junta de Castilla y León, por el que se aprueba el VII Plan Regional sobre Drogas (2017-2021). Recuperado de <https://bit.ly/2K2fcuH>
- Boletín oficial de las Cortes Generales (2018). *Menores sin alcohol*. Recuperado de <http://www.sepsiq.org/file/Noticias/Ponencia-Menores%20sin%20alcohol.pdf>
- Calafat, A., Juan, M., Becoña, E., Castillo, A., Fernández, C., Franco, M., Pereiro, C. & Ros, M. (2005). El consumo de alcohol en la lógica del botellón. *Adicciones: revista de sociodrogalcohol*, 17 (3), 193-202.
- Calafat, A. (2007). El abuso de alcohol de los jóvenes en España. *Adicciones*, 19 (3), 217-224.
- Colás, P. & Buendía, L. (1992). *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- Consejo de Europa (2015). *Una estrategia de la UE para la reducción de los daños relacionado con el alcohol*. Recuperado de <http://bit.ly/2GCQgYN>
- Díaz, M. J., Marín, R., Piñeiro, C., Palavecinos, M., Benayas, J. & Alonso, L.E. (2009). Los impactos socio-ambientales del fenómeno "botellón": el caso de la ciudad de Madrid. *Medio Ambiente y Comportamiento Humano*, 10, 117-135.
- Instituto de la Juventud (INJUVE) (2017). *Informe Juventud en España 2016*. Recuperado de <http://bit.ly/312M63X>
- López, F., Sarrate, M.L. & Lebrero, M.P. (2016). El ocio de los jóvenes en situación de vulnerabilidad. Análisis discursivo. *Revista Española de Pedagogía*, 263, 127-145.
- Ministerio de Sanidad y Política Social (2009) *Estrategia Nacional sobre drogas 2009-2016*. Recuperado de <http://bit.ly/2YtXol8>
- López-Cortacans, G. (2017). La intervención breve en la prevención del consumo de alcohol en menores: ampliando el marco competencial enfermero en el contexto educativo. *RqR Enfermería Comunitaria*, 5 (2), 6-16.
- Ministerio del Interior (2000). *Estrategia Nacional sobre drogas 2000-2008*. Recuperado de <http://bit.ly/2ZFq8Us>
- Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social (2018). *Encuesta sobre Alcohol y otras Drogas en España (EDADES), 1995-2017*. Recuperado de <http://bit.ly/2w6n5L1>
- Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2017). *Informe 2017. Alcohol, tabaco y drogas ilegales en España*. Recuperado de <http://bit.ly/32W8SMZ>
- Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2018). *Estrategia Nacional sobre Adicciones 2017-2024*. Recuperado de <http://bit.ly/2YflMqz>
- Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2018). *Encuesta Sobre Uso de Drogas en Enseñanzas Secundarias en España (ESTUDES 2016)*. Recuperado de <http://bit.ly/2ympkYD>
- Monteagudo, M. J. & Cuenca, M. (2012). Los itinerarios de ocio desde la investigación: tendencias, retos y aportaciones. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 20, 103-135.
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2012). *Plan de Acción Europeo para reducir el uso nocivo del alcohol (2012-2020)*. Recuperado de <http://bit.ly/2Yw3uAy>
- Pallarés, J. & Martínez, D. P. (2013). *¿Beber para crecer?. El consumo de alcohol en los menores de edad (13-17 años)*. Lleida: Milenio
- Pascual, F. & Guardia, J. (Coord.) (2012). *Monografía sobre el alcoholismo*. Barcelona: Sociodrogalcohol.
- Poza-Vilches, F., Fernández-García, A. & Ferreira-Delgado, J.P. (2018). La práctica profesional de los agentes sociales en materia de ocio juvenil: estrategias para la intervención. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 31, 93-105. DOI:10.7179/PSRI_2018.31.08
- Puig, M. & Morales, J. A. (2012). La competencia social y cívica: una aproximación a la realidad escolar. *Revista Española de Pedagogía*, 253, 441-460.
- Pulido, J., Indave-Ruiz, B. I., Ruiz-García, M., Bartroli, M. & Barrio, G. (2014). Estudios poblacionales en España sobre daños relacionados con el consumo de alcohol. *Revista de Salud Pública*, 8, 493-513.

- 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.
- Torrado Fonseca, M. (2012). Estudios de encuesta. En R. Bisquerra (Coord). Metodología de la investigación educativa. pp. 231-258. Madrid: La Muralla (3ª edición).
- Valdemoros, M. A., Sanz, E. & Ponce de León, A. (2012). Educación informal y ocio juvenil. El influjo de los amigos en el abandono de la práctica físico deportiva. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 20, 203-221.
- Vargas, A. M., Trapero, M., Gil, E. & Lima, M. (2018). Impacto del consumo episódico excesivo de alcohol en la adolescencia. ¿Lo estamos haciendo bien? *Adicciones*, 30 (2), 152-154.

HOW TO CITE THE ARTICLE

Ortega, S., Quintano, J., & Llanos, S. (2020). Ocio juvenil y consumo de alcohol: respuestas socioeducativas a partir de un programa de medidas alternativas en la ciudad de Palencia. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 36, 155-166. DOI: 10.7179/PSRI_2020.36.10

AUTHOR'S ADDRESS

SONIA ORTEGA GAITE. E-mail: sonia.ortega.gaite@uva.es

JUDITH QUINTANO NIETO. E-mail: judith.quintano@uva.es

SERGIO LLANOS MARTÍN. E-mail: sergiollanos@hotmail.com

ACADEMIC PROFILE

SONIA ORTEGA GAITE. Doctora por la Universidad de Valladolid (mención internacional), premio extraordinario. Profesora Ayudante Doctor en la Facultad de Educación del Campus de Palencia (Universidad de Valladolid) en el departamento de Pedagogía, Área de Didáctica y Organización Escolar. Sus líneas de investigación están relacionadas con la educación social, formación inicial de profesorado en clave social, la educación para el desarrollo, la construcción de la ciudadanía desde una perspectiva crítica y análisis de manuales escolares. ORCID 0000-0003-0982-077X

JUDITH QUINTANO NIETO. Doctora por la Universidad de Valladolid. Profesora Asociada Facultad de Educación del Campus de Palencia (Universidad de Valladolid) en el Departamento de Filosofía, Área de Teoría e Historia de la Educación. Sus áreas de investigación y carrera profesional están relacionadas con la educación social, la participación comunitaria y democrática en diferentes etapas y niveles de educación. ORCID 0000-0002-5989-6388

SERGIO LLANOS MARTÍN. Educador Social por la Universidad de Valladolid. Responsable de programas de prevención de la Asociación de Castilla y León de Ayuda al Drogodependiente (ACLAD) en Palencia durante 2011-2013 y desde 2014 hasta la actualidad Coordinador de juventud de la Liga Española de la Educación y la Cultura Popular (LEECP) en Palencia, labor que compagina con la de docente de ciclos formativos de grado superior.

INFORMACIONES

RESEÑA DE LIBROS

Martin, A. & Rodríguez, M. P. (2019). *Tras las huellas del terrorismo en Euskadi: Justicia restaurativa, convivencia y reconciliación*. Madrid: Dykinson, 174 pág. ISBN: 978-84-1324-346-7

Annabel Martín y M.^a Pilar Rodríguez nos presentan un libro elaborado por con la reflexión de diferentes autores cuyo principal objetivo es divulgar el origen y desarrollo de la Justicia Restaurativa dentro del contexto vasco. Se muestra, esencialmente, la complejidad y el desarrollo en el que se dieron los encuentros restaurativos entre las víctimas y los miembros de diferentes organizaciones armadas (ETA, GAL y Comandos Anticapitalistas).

El libro se encuentra dividido en dos partes, la primera, la elaboran expertos sobre justicia restaurativa aportando un marco teórico, la segunda, la desarrollan profesionales que participaron directamente en los procesos de convivencia y pacificación que se desarrollaron en Euskadi. Cerrando el libro con las experiencias de las víctimas en primera persona.

De este modo encontramos inicialmente un marco teórico, elaborado por M.^a Pilar Rodríguez, Gema Varona, Galo Bilbao e Izaskun Gomez del primer al tercer capítulo consecutivamente. En él se desarrollan las diferentes perspectivas de la justicia restaurativa, así como las posibilidades y limitaciones que se encontraron en el desarrollo de estas prácticas en Euskadi. A este marco teórico se le agrega una perspectiva más amplia donde se hace una especial referencia al marco de los derechos humanos, que permiten al lector situar el encuentro de una forma más amplia que la común dicotomía víctima-victimario. Cabe destacar, en este punto, el arte como forma de expresión y de encuentro de las diferentes emociones y sentimientos del propio

conflicto. Finalmente se cierra la primera parte del libro desde una amplia reflexión sobre la asimetría ética que existe en el contexto social vasco entre víctimas y victimarios, y que por tanto se manifiesta dentro de los encuentros, y la necesidad de que las víctimas sean las protagonistas tanto de los encuentros como del proceso de reconciliación. Además, se abordan diferentes prácticas pedagógicas que han servido para este objetivo, tales como los círculos restaurativos, Gleencree o el proyecto víctimas educadoras.

En la segunda parte, el desarrollo está centrado más, como se ha dicho, en una perspectiva práctica. En este sentido destacan Esther Pascual y Txema Urkijo (responsables de diferentes acciones orientadas a la paz y convivencia en Euskadi), donde exponen algunas de las características principales en las que se desarrollaron los encuentros restaurativos, a destacar: la ausencia de beneficios penitenciarios por la participación en el proyecto, la ausencia de expectativas sobre los propios procesos restaurativos que remarcan el carácter altruista de las víctimas y la satisfacción generalizada tanto en ofensores como en víctimas sobre la realización de los encuentros (sentimientos de liberación, paz y sosiego). Ambos autores comparten la esencial visión pedagógica que han tenido estos encuentros tanto para el ofensor, en la línea de la reinserción y el abandono de la violencia, como para la víctima, en su proceso de recuperación y orientación hacia la convivencia. Entre los capítulos de ambos autores, se introduce una visión filosófica sobre el terrorismo y la reconciliación, elaborada por Annabel Martín. Su exposición abarca una reflexión sobre la dificultad de vivir en el neoliberalismo e individualismo y, al mismo tiempo, convivir con las demás personas

de la sociedad. En este sentido aboga por una pedagogía social orientada al perdón, la convivencia y el entendimiento, pues, como apunta, cada persona es inmensurable y es propicio un acuerdo convivencial desde una visión pedagógica que oriente la convivencia.

Finalmente, el cierre del libro lo protagonizan las víctimas que han realizado un encuentro restaurativo, donde se muestra un contraste entre la exposición del delito sufrido y lo que ha supuesto desde una perspectiva individual y social. La realización de encuentros. Es, sin duda, el eje diferenciador frente a otros libros que tratan esta misma temática, pues en él se pueden ver, de una forma directa, cómo los encuentros atienden a necesidades específicas de las víctimas tales como la necesidad de información, de reconocimiento, verdad y justicia, que son muy relevantes para la recuperación de la víctima y que no han sido atendidos con anterioridad, pues solo se pueden satisfacer mediante el diálogo con el propio ofensor.

von Feigenblatt, O., y Peña-Acuña, B. (2020). *Perspectivas españolas en la Educación: mejores prácticas para el siglo XXI*. Miami: Catholic University of New Spain. 271 páginas. ISBN: 978-1-67817-360-9

EL EPÍLOGO VERTEBRADOR

Publican docentes e investigadores españoles y norteamericanos, coordinados por el Dr. Otto Federico von Feigenblatt y la Dra. Beatriz Peña-Acuña un interesantísimo libro sobre *Las perspectivas españolas en la educación para el s. XXI*. Lo publica la editorial de la Universidad Católica de Nueva España en Miami (USA) con el mecenazgo de la *Noble Company* de Bernardo Gálvez. Esta filosofía y práctica del patrocinio que está en la biografía social de los países norteamericanos y británicos para alegría de sus sistemas universitarios y de otras etapas educativas y de campos clave como la Salud Pública, las Artes o el Deporte. Todas ellas junto al resto de actividades humanas forman la Cultura. Unos patrocinios que se echan en falta en España e Hispanoamérica salvo honrosas excepciones. España sigue clamando por una justa y sabia ley de mecenazgo.

Es muy simbólico el escudo de la UCNE porque compendia entre otros elementos el león ataviado con una corona real y un castillo. Hay una clara reminiscencia al escudo de España desde los Reyes Católicos, lo que ahonda en las raíces iberoamericanas de este estudio que trata de construir puentes entre los dos lóbulos de Occidente

En conclusión, este libro muestra desde una perspectiva multidimensional el desarrollo de un proceso social tan significativo para la convivencia y pacificación en Euskadi. Se observa claramente la visión pedagógica que han tenido estos encuentros, en primer lugar, para el ofensor, en segundo lugar, para la víctima y, por último, para la sociedad, entablando una ruptura con la cadena de odio propiciada por el conflicto y posibilitando el diálogo como herramienta fundamental para la convivencia.

La pedagogía social desarrollada en ámbitos penitenciarios va abriéndose paso hacia el análisis de la dimensión educativa y las posibilidades transformadoras de la justicia restaurativa. Este texto es una clara prueba de ello.

Rocío Nicolás López

Universidad Complutense de Madrid

desde una mirada hispanoamericana con su injerito estadounidense.

Esta línea de vivir la vida, de pensamiento, de investigación, de innovación y de acción, enlaza de pleno con la filosofía de la razón vital e histórica de Ortega y Gasset y de Julián Marías. Y con el desarrollo y análisis de ambos pensadores sobre la Teoría de las generaciones. Ortega fue el gran referente de los Encuentros de Aspen celebrados en 1949 y el inspirador de la Universidad de Río Piedras en Puerto Rico impulsada por su discípulo y amigo Jaime Benítez, y por varias fundaciones referentes de los Estados Unidos. Y Marías, que fue profesor en las más prestigiosas universidades de USA e Iberoamérica desde 1951 hasta finales de los años noventa, y el filósofo más leído por los estadounidenses en ese medio siglo (Raley, 2014).

Esta obra que ahora reseñamos resulta sabrosa e inspiradora y es un magnífico ejemplo de los excelentes frutos que pueden dar las relaciones intergeneracionales en una doble trayectoria: Una, en el laborioso e iluminador acopio de fuentes científicas de primer nivel internacional que todos los autores han consultado para llevarlo a cabo. Unas fuentes muy diversas por su temática y campo de estudio, en un inteligente ejercicio de poner la interdisciplinariedad al servicio de una causa común: la mejora de la práctica y del ejercicio educativo hoy.

Dos, porque nos abre las puertas a abordar las circunstancias tratadas (que van desde los límites del crecimiento económico y la necesidad imperiosa de hacer un cambio significativo de

paradigma que reconcilie a la persona y a las sociedades con el medio ambiente, hasta mostrar las carencias presentes de los educadores y que han de ser resueltas con una formación innovadora de aquéllos, pasando por la trascendencia de educarnos en inteligencia emocional o conocer el turismo rural desde el terreno).

La lectura resulta grata, fácil y amena por el estilo ágil, fluido y preciso de los escritores, y la acertada labor que han realizado los dos coordinadores de la obra para darle un estilo común. Todo ello con la impronta científica requerida pero dando un paso más allá: dotarla de un espíritu narrativo sin en el cual ninguna obra puede ser entendida y transmitida al lector. *Perspectivas españolas en la Educación: mejores prácticas para el siglo XXI*, a diferencia de numerosas publicaciones de este ámbito o de cualquier otro, que adolecen de calidad de página literaria, tiene precisamente en el buen uso del español y en su transmisión desde el injerto literario una de sus mayores cualidades para que produzca frutos

Martín Cuadrado, A. M. y Rubio Roldán, M. J. (Coords.) (2019). *Experiencias y aprendizajes en la evaluación de la intervención socioeducativa. Vol. II*. UNED. Madrid. 236 páginas. ISBN: 978-84-362-7576-6

Este texto es el volumen II de dos. Pareja de volumen I titulado “La intervención socioeducativa: diseño, desarrollo y evaluación”. Este que presentamos en los siguientes párrafos recoge la perspectiva práctica de ambos. Su título refleja perfectamente el contenido del mismo “Experiencias y aprendizajes en la evaluación de la intervención socioeducativa”. Está coordinado por dos profesoras de la UNED, editorial bajo la que ha sido publicado. Estas dos profesoras, Ana María Martín Cuadrado y Julia Rubio Roldán quisieron que este Volumen II tuviera un carácter experiencial que ilustrase la perspectiva teórica del volumen I.

Ambos volúmenes han sido creados con la finalidad de servir de textos de estudio o manuales básicos para la asignatura de “Evaluación de la Intervención Socioeducativa: agentes, ámbitos y proyectos”, que se imparte en el segundo semestre del tercer curso del Grado de Educación Social de la UNED.

Cuenta con una cuidada estética, un diseño gráfico para la portada moderno y ajustado a la temática, de tamaño grande (19,5 cm x 26,5 cm) y un papel de alto gramaje y de calidad. 236 páginas distribuidas en cinco experiencias prácticas sobre Intervención Socioeducativa.

tanto en los profesionales como en cualquier lector interesado en su lectura.

Por último, a diferencia también de muchas otras divulgaciones que entre los años noventa del siglo pasado y hasta nuestros días, se obstinaron en presentar una batalla dicotómica entre lo público y lo privado, estos docentes e investigadores dan un paso al frente imprescindible para aunar esas dos realidades proponiendo tejer alianzas y puentes entre ellas, y ponerlas al servicio de cualquier persona, grupo, generación y país. Es hora de que se construyan nuevas pasarelas entre los diferentes países occidentales y de que se tiendan las manos a los pueblos de África y Asia. En estos meses del coronavirus, la realidad una vez más demuestra que así ha de ser, porque como dijo Ortega, “la reabsorción de la circunstancia es el destino concreto de la persona”.

Dr. Manuel Carmona Rodríguez
Universidad Rey Juan Carlos

Cuenta con tres elementos diferenciadores, además del prefacio común a ambos libros. En primer lugar, se presentan todos los autores y coordinadoras del volumen, recogiendo un breve perfil de cada uno que ofrece, así, una imagen más clara de quien y en qué se trabaja en cada una de las experiencias.

En segundo lugar, cada capítulo, teniendo en cuenta su objetivo como libro a estudio, presenta un esquema particular y común a todos los libros de texto de la UNED: título y autor/es, mapa conceptual, introducción con sus objetivos generales y específicos, palabras clave e ideas clave del tema, el desarrollo de las experiencias que sigue una estructura compuesta por dos apartados, el de contextualización y el de la temática y evaluación de la intervención socioeducativa y, por último, esta estructura se cierra con las referencias bibliográficas y los anexos.

En tercer lugar, a lo largo de todo el volumen, se incluyen códigos QR (Quick Response - Código de Respuesta Rápida) que acompañan a cada uno de los hipervínculos que aparecen en el texto, permitiendo consultar todas las webs referenciadas de forma directa y rápida.

Los cinco proyectos presentados ofrecen experiencias prácticas que cualquier Educador Social, una vez egresado del Grado de Educación Social, puede llevar a cabo en su futuro profesional. Esto permitirá al estudiante conocer de primera mano elementos esenciales que entran en juego en todo el proceso de intervención socioeducativa.

Los cinco proyectos elegidos trabajan temas muy diversos, con colectivos muy diferentes y con formas distintas de trabajar, mostrando así estrategias y metodologías también muy dispares. Estos son: la participación y dinamización comunitaria en el medio rural de Castilla y León en el programa AGORA; la intervención socioeducativa de la asociación GAO CALO, en la que se trabaja con población gitana en Talavera de la Reina (Toledo); educación en medio abierto o educación de calle con adolescente en riesgo de exclusión social en Irún a lo largo de 20 años; un proyecto socioeducativo intergeneracional desde los servicios sociales intercomunitarios en la provincia de Almería y un modelo de intervención socioeducativo a través de educadores y educadoras sociales en centros educativos.

En el relato de cada experiencia se sigue un patrón que ofrece una visión detallada y clara para los estudiantes, que va desde una fundamentada contextualización hasta una bien estructurada experiencia siguiendo una pensada estructura: fundamentación, sinopsis, resumen de las acciones, evaluación, conclusiones, limitaciones, perspectiva y proyectos futuros.

Son experiencias ricas, diversas y que ofrecen un amplio abanico de posibilidades profesionales para los futuros educadores sociales con un lenguaje directo, desde la perspectiva de unos profesionales experimentados que conocen su profesión y conocen el tema del que hablan, haciéndolo desde la experiencia.

Lourdes Pérez Sánchez
UNED

Martín-Cuadrado, A.M. y Rubio-Roldán, J.M. (Coords.) (2019). *La intervención socioeducativa: Diseño, desarrollo y evaluación* (Vol. 1). Madrid: UNED, 312 páginas. ISBN: 978-84-362-7574-2

El libro *La intervención socioeducativa: Diseño, desarrollo y evaluación* constituye el primer volumen de la obra básica de la asignatura "Evaluación de la intervención socioeducativa: agentes, ámbitos y proyectos", del Grado en Educación Social de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) aunque, dada la relevancia del tema abordado, para nada está únicamente limitada a este contexto y destinatarios.

La citada relevancia de esta obra radica, en primer lugar, en sus autores. Además de las coordinadoras, Ana María Martín Cuadrado y Julia María Rubio Roldán, han intervenido en la misma destacados profesionales con una amplia experiencia en el ámbito de la intervención socioeducativa: José Cardona Andujar, Jesús Cabrerizo Diago, Lourdes Pérez Sánchez y Susana María García Vargas. Todos ellos con una dilatada trayectoria en este campo, dejando impronta de sus conocimientos, tanto teóricos como de campo – dado el desarrollo profesional de buena parte de ellos–, que facilitan al lector el acercamiento a la realidad actual de la profesión del educador social.

El segundo elemento de esta relevancia viene dado por su contenido, debidamente ordenando y secuenciado para garantizar el adecuado desarrollo del conocimiento. Así, a lo largo de seis capítulos se abordan, desde una perspectiva didáctica, con precisión y claridad, aspectos claves para la formación de los futuros educadores sociales –y

también para los que ya están en ejercicio– sobre la intervención socioeducativa en ámbitos propios de la Educación Social. En este contexto, se presentan temas relevantes como la construcción de la identidad profesional del educador desde la práctica, conceptualización y modelos de la intervención socioeducativa, estructuración y planificación de la misma para incidir, posteriormente, en la evaluación de la intervención socioeducativa, con especial atención a los procedimientos, técnicas e instrumentos más adecuados para su evaluación. Se cierra el libro con un último capítulo dedicado a la autoevaluación en la intervención socioeducativa como factor de calidad, elemento tan demandado en la actual sociedad multicultural y del conocimiento.

Cabe incidir en un elemento ya mencionado, como es el enfoque didáctico de la obra. Tal es así que, cada capítulo, que parte de un mapa conceptual que identifica los principales aspectos abordados en el mismo, presenta de manera precisa los objetivos pretendidos, así como las ideas básicas que subyacen en el mismo. Posteriormente, se abordan los diferentes contenidos de manera amena y debidamente fundamentados en las investigaciones más recientes. Finaliza cada capítulo, además de con el pertinente resumen y diversas actividades que permiten la aplicación práctica de los contenidos abordados, con la sugerencia de una serie de lecturas complementarias. Hágase notar que, también, a lo largo de cada capítulo figuran múltiples códigos QR que remiten a diversa información sobre la temática abordada en ese momento, permitiendo al lector ampliar información sobre aquellos temas que más interés le susciten.

En síntesis, esta obra representa un marco de referencia con contenidos actuales, abordados de manera precisa y con un enfoque claramente didáctico que invita a los lectores a la reflexión y a la construcción personal del conocimiento, sobre

la intervención socioeducativa propia de los futuros –y actuales– educadores sociales.

Raúl González Fernández

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

Cano Soriano, L. y Pastor Seller, E. (Coord.) (2019). *Respuestas del trabajo social ante emergencias sociales y problemáticas sociales complejas de México y España*. Madrid: Editorial Dykinson, 309 pág. ISBN de la Universidad Autónoma de México (UNAM): 978-607-30-2890-5. ISBN: 978-84-1324-702-1

El libro *Respuestas del Trabajo Social ante emergencias y problemáticas sociales complejas de México y España*, constituye una obra con perspectiva internacional contrastada entre México y España, relativa a temas de relevancia para el ámbito del Trabajo Social. Se organiza en 15 capítulos, en los que han colaborado 29 expertos, investigadores y docentes de múltiples universidades, instituciones públicas, organizaciones sociales y centros de investigación, bajo la coordinación de Enrique Pastor Seller, profesor titular de la Universidad de Murcia y Leticia Cano Soriano, profesora de Trabajo Social, profesora en Ciencias de la Educación y Doctorante en Trabajo Social.

El *primer capítulo* redactado por Leticia Cano Soriano, Enrique Pastor Seller y Pedro Isnardo de la Cruz, presenta diversos conceptos que serán tratados en el libro además de los retos y desafíos del Trabajo Social en estos contextos.

En el *segundo capítulo*, Daniel Rodríguez Velázquez y Araceli Mejía Balderrama inciden en el Desplazamiento Forzado Interno (PFI) por desastres, como crisis humanitaria multidimensional.

En el *tercero*, cuya autoría es de Itziar Herrero Muguruza, se analiza la importancia de la intervención de las/los profesionales del Trabajo Social en la atención de las necesidades de las personas ante situaciones de crisis, emergencias y catástrofes, desde una perspectiva biopsicosocial.

En el *capítulo cuarto*, Elia Lázaro Jiménez, Norma Cruz Maldonado, Berenice Pérez Ramírez y Karla Adriana Hernández Morales traen a colación la gravedad de la situación que afectó a millones de mexicanos a raíz de un sismo de magnitud 7.1 en 2017 y la necesidad de adaptar los protocolos de protección civil a las necesidades de las personas mayores y personas con diversidad funcional.

En el *quinto*, presentado por Yolanda María De la Fuente Robles, María del Carmen Martín Cano y Trinidad Ortega Expósito, se hace hincapié en

una de las grandes problemáticas del siglo XXI, la soledad en las personas mayores y las consecuencias negativas sobre la calidad de vida que de ella derivan.

Con el *sexto capítulo*, Julia Del Carmen Chávez Carapia pretende hacer una reflexión sobre la violencia de género y la violencia familiar, con especial alusión a los feminicidios, identificando al actual sistema capitalista y patriarcal como respaldo y generador de esa violencia.

En el *séptimo*, Carmen Verde Diego, Antonia Picornell Lucas y José Javier Navarro Pérez reflexionan sobre la protección pública a la infancia y la adolescencia en España. Analizan los factores de riesgo y desamparo, así como los escasos instrumentos de evaluación de riesgo existentes.

En el *capítulo octavo*, a partir del caso de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México, Francisco Calzada Lemus y María Elena Figueroa Díaz abordan algunos de los retos del Trabajo Social en contextos de violencia, clientelismo y desigualdad de carácter estructural desde un Trabajo Social con enfoque antiopresivo.

El *nueve*, nos acerca a la realidad española posterior a la crisis y su incremento exponencial de situaciones de pobreza y/o exclusión social de la mano de Encarna Peláez Quero y Enrique Pastor Seller quienes analizan las situaciones de emergencia social, ante un Estado que no cubre las necesidades básicas.

En el *diez*, Joaquín Castillo De Mesa y Antonio López Peláez transmiten la gran utilidad de las redes sociales online, en especial de Twitter, y la importancia de su uso en emergencias sociales.

En el *once*, Fabiola Pérez Baleón y Ángeles Sánchez Bringas describen las características de la práctica de cesáreas. La relevancia de este fenómeno para Trabajo Social reside en que desde el sector de salud, estos profesionales se enfrentan a las consecuencias sufridas por las pacientes.

En el *doce*, Rubén González Rodríguez y Enrique Pastor Seller analizan las diferentes normativas existentes en España reguladoras de las situaciones de urgencia/emergencia entre las personas mayores y aquellas con discapacidad en el marco del Sistema para la Autonomía y Atención a la Dependencia (SAAD).

En el *trece*, Carmen Gabriela Ruíz Serrano analiza los retos de la intervención profesional

de los/las trabajadores sociales con la infancia en situación de institucionalización a través del proyecto “Problemáticas de la niñez en el México contemporáneo”.

El *capítulo décimocuarto*, presenta una investigación con testimonios orales de personas migrantes. A través de ella, Antonio Palmero Muriel, Eva Ma Sotomayor Morales y Enrique Pastor Seller corroboran como la emigración mexicana a Estados Unidos tiene lugar a través de extensas redes migratorias.

Para finalizar, en el *décimoquinto capítulo*, Javier Carreón Guillén analiza las políticas públicas en México, y el caso Ayotzinapa (2014) al tiempo que defiende la necesidad de reconceptualización del Trabajo Social.

A nuestro juicio consideramos que la perspectiva comparada México-España, que permite observar las diferencias contextuales como de intervención en trabajo social, y las diversas emergencias sociales abordadas, es lo que hacen de sumo interés este libro para Trabajo Social. Sobre todo, ante el contexto de pandemia que nos ha tocado vivir, donde el conocimiento de las respuestas desde este campo profesional ante problemáticas sociales complejas resulta aún de mayor relevancia. Por todo ello, es muy recomendable tanto para las/los profesionales como para docentes e investigadores.

Jessica Prol Silva
Universidad de Vigo

BOOK REVIEWS

Martín-Cuadrado, A. M. y Rubio-Roldán, J. M. (Coords.) (2019). *La intervención socioeducativa: Diseño, desarrollo y evaluación (Vol. 1)*. Madrid: UNED, 312 páginas. ISBN: 978-84-362-7574-2

La intervención socioeducativa: Diseño, desarrollo y evaluación is the first volume of the basic reading for the course “Evaluación de la intervención socioeducativa: agentes, ámbitos y proyectos”, part of the Social Education degree at the National University of Distance Education (UNED). But given the book’s relevance, it is clearly not limited to this context and readership.

First and foremost, its relevance is based on the authors of the book. In addition to the coordinators, Ana María Martín Cuadrado and Julia María Rubio Roldán, other well-known professionals have also participated, offering their extensive expertise in the area of socio-educational intervention: José Cardona Andujar, Jesús Cabrerizo Diago, Lourdes Pérez Sánchez and Susana María García Vargas. They boast a long trajectory in this field, with considerable knowledge, both theoretical and practical, thanks to their professional experience. And this provides readers with an improved understanding of the current state of the social educator profession.

The work is also relevant due to its content, which is duly ordered and sequenced to ensure proper knowledge development. The six chapters are presented from a didactic perspective, with precision and clarity, addressing key aspects for the development of future social educators –and for those who are already working in this field. It focuses on relevant topics, such as the creation

of the educator’s professional identity during the practice, conceptualization and modelling of the socio-educational intervention and the planning of the same, for subsequent consideration during the assessment of the socio-educational intervention, paying special attention to the most suitable procedures, techniques and instruments for its evaluation. It concludes with a final chapter devoted to self-assessment in socio-educational intervention as a factor of quality, an element that is in great demand in today’s multi-cultural and knowledge-based society.

The book’s didactic approach is especially noteworthy. Each chapter is based on a concept map that identifies the main aspects considered in it, clearly presenting the objectives at hand, as well as the basic underlying ideas. Then, the distinct content is presented, in a readable and thoughtful manner, with references to current studies. Each chapter ends with a relevant summary and diverse activities permitting real life application of the content, as well as a suggested complementary reading list. And in every chapter, multiple QR codes appear, referring to diverse information on the topic at hand, so that readers may acquire additional information on the topics that are of greatest interest to them.

In short, this work provides a clear reference framework of current content that invites readers, in a didactic manner, to reflect and gain knowledge on current and future socio-educational interventions carried out by social educators.

Raúl González Fernández

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

