

UNIVERSIDAD DE SEVILLA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



JÓVENES EN SITUACIÓN DE RIESGO SOCIAL Y PARTICIPACIÓN

CIUDADANA COMPROMETIDA

TESIS DOCTORAL DE:

ROCÍO ILLANES SEGURA

DIRIGIDA POR

EMILIO LUCIO-VILLEGAS RAMOS

Sevilla, 2017

UNIVERSIDAD DE SEVILLA

SEVILLA-ESPAÑA



TEMA:

**JÓVENES EN SITUACIÓN DE RIESGO SOCIAL Y PARTICIPACIÓN
CIUDADANA COMPROMETIDA**

DEPARTAMENTO DE TEORÍA E HISTORIA DE LA EDUCACIÓN Y
PEDAGOGÍA SOCIAL

PROGRAMA DE DOCTORADO EN COMPETENCIA EDUCATIVA Y
MEDIACIÓN SOCIAL

TESIS DOCTORAL PRESENTADA POR:

Licenciada en Pedagogía Rocío Illanes Segura

DIRIGIDA POR:

Dr. Emilio Lucio-Villegas Ramos

DEDICATORIA

A mi familia en el más amplio
sentido de la palabra.

A mis padres, con amor y
gratitud, a Luís, por su paciencia
y a ti, Olivia por aparecer en el
momento oportuno, para
inspirarme y darme fuerzas
culminando este trabajo antes de
tu llegada.

AGRADECIMIENTOS

Gracias a los/as protagonistas principales de esta Tesis, aquellas personas que han compartido conmigo sus procesos de aprendizaje, sus situaciones de vida y sus ganas de diversión.

A las asociaciones que me han permitido indagar en sus entrañas y conocer de primera mano su trabajo. Principalmente a las educadoras, que más que compañeras considero amigas.

Mi agradecimiento a Emilio Lucio-Villegas Ramos, por no haberme permitido desistir en mi hazaña, por su respeto hacia mis avances vitales que impedían continuar a buen ritmo con la investigación.

Gracias a Toya, Carlos y Luís por ser los valientes en leer con atención un tema nuevo para ellos, animarme y acompañarme en esta tarea.

Gracias a mi familia por enseñarme a ser perseverante, a mis amigos/as por el tiempo que no les he dedicado, y de nuevo a ti, Olivia, que has terminado dando patadas en mi vientre mientras redactaba estas letras.

ABREVIATURAS

INJUVE: Instituto Nacional de Juventud en España

UNAD: Unión Española de Asociaciones y Entidades de Atención al Drogodependiente

IMOP: Investigación, Marketing y Opinión

PVE: Plataforma del Voluntariado de España

ONG: Organización No Gubernamental

CIS: Centro de Investigaciones Sociológicas

EEUU: Estados Unidos de América

UE: Unión Europea

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

BBV/BBVA: Banco Bilbao Vizcaya / Banco Bilbao Vizcaya-Argentaria

FOESSA: Fundación para el Fomento de los Estudios Sociales y de Sociología Aplicada

INE: Instituto Nacional de Estadísticas

EPA: Encuesta de Población Activa

PIB: Producto Interior Bruto

PNsD: Plan Nacional sobre Drogas

ESO: Educación Secundario Obligatoria

IES: Instituto de Enseñanza Secundaria

MSSSI: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad

MTAS: Ministerio de Trabajo y Asuntos sociales

PNAIS: Plan Nacional de Acción para la Inclusión Social

AROPE: At Risk of Poverty and/or Exclusion

EMVISESA: Empresa Municipal de Vivienda del Ayuntamiento de Sevilla

PYMEs: Pequeñas y Medianas Empresas

ÍNDICE DE CONTENIDOS

ÍNDICE DE CONTENIDOS	1
ÍNDICE DE TABLAS, ILUSTRACIONES Y GRÁFICAS	9
ÍNDICE DE TABLAS	9
INDICE DE ILUSTRACIONES	12
ÍNDICE DE GRÁFICAS	14
INTRODUCCIÓN	15
PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.....	17
PARTE I	22
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	22
CAPÍTULO I	23
PARTICIPACIÓN CIUDADANA COMPROMETIDA	23
1.1.CIUDADANÍA	25
1.2.PARTICIPACIÓN	32
1.3.PARTICIPACIÓN CIUDADANA.....	35
Marco jurídico relacionado con la participación ciudadana	37
Espacios de participación en la sociedad democrática	40

Niveles y modelos de participación	42
1.4.CONTEXTOS EDUCATIVOS DE PARTICIPACIÓN. EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA.....	47
Educación formal, no formal e informal.....	50
Educación para la participación en la escuela	52
Educar para el desarrollo de habilidades democráticas	54
Espacio educativo en medio abierto	57
1.5.EXPERIENCIAS DE PARTICIPACIÓN INFANTO-JUVENIL FUERA DEL AULA	58
Ciudad de los niños.....	59
Pleno Infantil.....	60
Parlamento joven	60
Asociacionismo y participación juvenil.....	61
1.6.LA EDUCACIÓN DE CALLE Y DESARROLLO COMUNITARIO EN CONTEXTOS DE EXCLUSIÓN	61
Contexto histórico para la aparición de la educación de calle como metodología.	61
Los inicios de la educación de calle.....	63
¿Qué es la calle?	64

La calle un espacio para los jóvenes.....	65
La calle como espacio socioeducativo.....	66
CAPITULO II.....	68
MOVIMIENTOS SOCIALES Y ASOCIACIONISMO	68
2.1. MOVIMIENTOS SOCIALES.....	70
Evolución de las ONGs.....	71
¿Qué es el Tercer sector?	72
Impacto social del tercer sector	75
Retos para las entidades de acción social	83
La crisis económica y el tercer sector	85
2.2. ASOCIACIONISMO. ASOCIACIONES COMO INSTRUMENTO DE CAMBIO SOCIAL.....	87
2.3. MOVIMIENTO ASOCIATIVO EN DROGODEPENDENCIAS	91
2.4. JUVENTUD Y TERCER SECTOR.....	96
Voluntariado juvenil	97
Movimientos juveniles.....	103
CAPÍTULO III.....	108
JUVENTUD EN SITUACIÓN DE RIESGO DE EXCLUSIÓN SOCIAL	108

3.1.JUVENTUD COMO ETAPA DE DESARROLLO FÍSICO Y PSICOSOCIAL	111
Transformando la transición a la vida adulta.....	112
La promesa de la movilidad social ascendente.....	114
Redistribución del bienestar en base a la edad	115
3.2.JUVENTUD EN RIESGO O EN SITUACIÓN DE EXCLUSIÓN SOCIAL	117
De la pobreza a la exclusión	118
Clasificación de los niveles de exclusión	122
Tasa AROPE en España.	129
Dimensión territorial de la pobreza y la exclusión	131
Colectivos denominados en riesgo de exclusión social.....	134
Colectivo juvenil en situación de riesgo.....	135
3.3.ESTRATEGIAS DE INCLUSIÓN.....	137
Principios de inclusión.....	137
Políticas de inclusión: Una historia reciente.....	138
¿Cómo fomentar la inclusión?	142
La participación para luchar contra la exclusión social.....	146

Buenas prácticas para la inclusión social.....	151
PARTE II.....	155
METODOLOGÍA.....	155
CAPITULO IV.....	156
DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	156
4.1. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN Y OBJETIVOS.....	158
Finalidades de la investigación.....	158
4.2. METODOLOGÍA.....	159
La investigación cualitativa.....	161
El estudio de casos como método de investigación.....	164
Teoría Fundamentada. Técnicas de análisis cualitativo.....	168
4.3. DISEÑO DEL TRABAJO DE CAMPO.....	171
Definición del campo de estudio.....	172
Muestra.....	177
Técnicas de recogida de la información.....	177
Proceso de recogida de la información.....	188
4.4. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.....	190
Principios generales de ATLAS.ti.....	192

Procedimiento	193
Proceso de codificación	194
4.5. CRITERIO DE RIGOR CIENTÍFICO Y VALIDEZ.....	195
4.6. CONSIDERACIONES ÉTICAS DE LA INVESTIGACIÓN	198
CAPITULO V	201
DESCRIPCIÓN DE LOS CONTEXTOS.....	201
5.1.CONTEXTUALIZACIÓN DE LOS CASOS	202
Características comunes de la juventud en riesgo atendida desde las asociaciones	202
Caso barrio urbano.....	204
Caso rural.....	221
PARTE III.....	235
RESULTADOS Y CONCLUSIONES	235
CAPÍTULO VI	236
PRESENTACIÓN DE RESULTADOS	236
6.1. PROCESO DE CODIFICACIÓN	238
Codificación Abierta.....	238
Codificación Axial.....	246

6.2. DESCRIPCIÓN DE CATEGORÍAS Y SUBCATEGORIAS:	248
Categoría 1: Aspectos Personales.	248
Categoría 2: Organización Intergupal.	255
Categoría 3: Liderazgo.....	269
Categoría 4: Participación.....	274
Categoría 5: Transformación Social y Personal	291
6.3. CONSTRUYENDO MODELOS CONCEPTUALES. CODIFICACIÓN SELECTIVA	300
CAPÍTULO VII.....	303
DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	303
7.1. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	304
Organización.....	305
Aspectos Personales.....	315
Participación	319
Liderazgo	327
Transformación y cambios personales.....	332
Fomentando la transformación social y comunitaria.....	334
Cuando oímos a los/as jóvenes	338

¿Qué papel tiene la investigadora en el trascurso de la investigación?	339
7.2. LIMITACIONES Y NUEVAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN	342
Limitaciones y fortalezas del estudio.....	342
Nuevas líneas de investigación	344
7.3. RECOMENDACIONES.....	345
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	347
ANEXOS	372
ANEXO 1: PROCESO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN.....	373
ANEXO 2: FICHA DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN DE LA RED SEMÁNTICA.....	375
ANEXO 3: TABLA DE RESULTADOS DE LA RED SEMÁNTICA.....	376
ANEXO 4: NORMAS ESCRITAS DE LA ASOCIACIÓN ALTERNATIVA JOVEN.....	379
ANEXO 5: INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN. ENTREVISTA A LOS/AS JÓVENES.....	380
ANEXO 6: GUIÓN DE ENTREVISTAS PARA EDUCADORAS	385
ANEXO 7: TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTA. CASO URBANO.....	388
ANEXO 8: TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTA. CASO RURAL	396

ÍNDICE DE TABLAS, ILUSTRACIONES Y GRÁFICAS

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Derecho de la ciudadanía por épocas	32
Tabla 2: Percepción de los jóvenes de los diferentes espacios.	65
Tabla 3: Estimación del volumen de ingresos públicos en las ONGs de Acción Social	80
Tabla 4: Distribución porcentual de las entidades según tramos de nº de personas remuneradas. Año 2013	81
Tabla 5: Nº de asociados/as	82
Tabla 6: Evolución del voluntariado mayor de 18 años en España	83
Tabla 7: Nº de Organizaciones del sector no lucrativo. 1995-2002	88
Tabla 8: Nº de asociaciones registradas en noviembre 2016 en Andalucía y Sevilla	90
Tabla 9: Rango de edad y definición de juventud	112
Tabla 10: Rasgos de diferenciación entre pobreza y exclusión social.....	120
Tabla 11: Ejes y dimensiones de la exclusión social	122
Tabla 12: División de zonas en el continuo de inclusión-exclusión.....	125

Tabla 13: Indicadores predominantes en el programa de acompañamiento para la inclusión social de la región de Murcia	126
Tabla 14: Resumen de tipología del diagnóstico social.....	127
Tabla 15: Puntuaciones para la clasificación según el diagnóstico social	129
Tabla 16: Datos relativos a la juventud en el periodo de ejecución de la tesis.	136
Tabla 17: Visiones ideológicas y formas de afrontar la lucha contra la pobreza y la exclusión en Europa.....	139
Tabla 18: Dimensiones para superar la pobreza	140
Tabla 19: Resumen de modelos de intervención en prevención de drogodependencias	148
Tabla 20: Tipología de estudio de caso según variables.....	167
Tabla 21: Resumen descriptivo del caso urbano	174
Tabla 22: Resumen de las características del caso rural.....	176
Tabla 23: Breve descripción de los momentos de observación llevados a cabo en el caso urbano	182
Tabla 24: Breve descripción de los momentos de observación llevados a cabo en el caso urbano	183
Tabla 25: Posibles respuestas al ítem 22 sobre los motivos de participación de los jóvenes.....	186
Tabla 26: Datos sobre las entrevistas realizadas para el estudio	189

Tabla 27: Redes semánticas. Código, lugar y fecha de realización de la prueba	190
Tabla 28: Datos demográficos de la barriada de Pino Montano.....	208
Tabla 29: Población del Distrito Macarena-Norte.....	209
Tabla 30: Resultados de la categorización axial.....	247
Tabla 31: Situaciones de riesgo descritas en las entrevistas.....	249
Tabla 32: Situación académica.....	250
Tabla 33: Media de días horas y años de permanencia en las actividades de la asociación.	254
Tabla 34: Tipología de conflictos en los grupos.....	268
Tabla 35: resultados de la red semántica.....	278
Tabla 36: Participación ciudadana en los grupos estudiados.....	327
Tabla 37: Atributos asignados a los líderes.....	329

INDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1: Escala de participación	43
Ilustración 2: Escalera de participación de Hart.	45
Ilustración 3: Ejes-Triángulo del Tercer Sector.....	74
Ilustración 4: Clasificación internacional de Organizaciones No Lucrativas.....	87
Ilustración 5: Proceso lineal: transición a la vida adulta	113
Ilustración 6: Proceso de exclusión	123
Ilustración 7: División de España según los datos de abandono escolar	133
Ilustración 8: Colectivos en riesgo de exclusión	135
Ilustración 9: Resumen de los modelos clásicos de intervención social.....	144
Ilustración 10: características de los jóvenes que participan en actividades de las asociaciones de prevención de drogodependencias.....	203
Ilustración 11: Ubicación de Pino Montano	205
Ilustración 12: Recogida de conclusiones en la jornada de reflexión sobre los estatutos	214
Ilustración 13: Ubicación de Pilas	221
Ilustración 14: Descripción de la codificación abierta.....	239
Ilustración 15: Resultados de la codificación abierta	240

Ilustración 16: Aspectos personales.....	241
Ilustración 17: Organización intergrupal	242
Ilustración 18: Liderazgo	243
Ilustración 19: Participación	244
Ilustración 20: Transformación social y personal.....	245
Ilustración 21: Descripción del proceso de la codificación axial	246
Ilustración 22: Organigrama de la asociación de Pino Montano	256
Ilustración 23: Organigrama de la asociación de Pilas	257
Ilustración 24: Ejemplo ilustrativo del análisis de la red semántica natural.....	276
Ilustración 26: Resultados de la codificación selectiva	301
Ilustración 27: Cartel de la actividad organizada por Alternativa Joven el 23 de abril de 2017	307
Ilustración 28: Cartel de la actividad organizada por Alborada del 2 al 5 de mayo de 2017	308

ÍNDICE DE GRÁFICAS

Gráfica 1: Voluntariado por tramos de edad en España	99
Gráfica 2: Asociaciones pileñas.....	225
Gráfica 3: Clasificación según la situación socioeconómica de las personas participantes.....	248
Gráfica 4: Ocupación de los/as entrevistados/as.....	250
Gráfica 5: Distancia entre las palabras definitorias de la red semántica	277

INTRODUCCIÓN

Las entidades sociales que constituyen la Federación Provincial de Drogodependencias Liberación, de la cual formo parte desde que inicié mi carrera profesional, cuentan con una dilatada experiencia en el campo de las drogodependencias, desde la incorporación social de las personas que presentan esta problemática, hasta la prevención en este ámbito dirigida a menores, jóvenes, profesionales de la enseñanza y familias.

Después de tantos años trabajando, interviniendo, reflexionando y compartiendo inquietudes profesionales, ha sido un privilegio haber podido revisar constructivamente el trabajo que se realiza en algunas asociaciones federadas, principalmente aquellas que le dan especial importancia a la juventud y las posibilidades que ésta tiene para transformar la sociedad y mejorarla.

Teniendo en cuenta, que en el modelo social en el que estamos inmersos los valores predominantes son el consumismo, el individualismo y la inmediatez, es ir a contracorriente cuando desde los movimientos sociales se pretende fomentar valores de relacionados con el compromiso social y lo comunitario promoviendo la participación ciudadana comprometida.

PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

A lo largo de la historia se han vivido fuertes desigualdades, lo que ha supuesto una búsqueda de su superación. En todas las sociedades existen diferencias entre grupos sociales; el hecho de pertenecer a uno u otro puede suponer la pérdida de derechos, e incluso el no ser considerado/a ciudadano/a. Este estatus social, el de ciudadanía, implica contar con un conjunto de derechos civiles, económicos y sociales.

Con esta descripción, parece que nos estamos refiriendo a épocas pasadas vinculadas al esclavismo o a una sociedad totalmente estamentada como era la Edad Media. Sin embargo, esta desigualdad continúa existiendo en nuestros días, considerando a determinados grupos como excluidos. Este concepto de exclusión social, está vinculado con la pobreza y la “negación” de derechos que han sido reconocidos al resto de ciudadanos/as.

Una manera de estar excluido/a de la sociedad, es mediante la imposibilidad de participar socialmente, entendiendo la participación como la capacidad de influir en la toma de decisiones que afecten a mi vida y a mi entorno, lo cual conlleva ejercer influencia en las esferas políticas. Este tipo de participación ciudadana queda reservada, de manera casi exclusiva, a las personas adultas, quedando al margen de ella, además de los colectivos en situación de exclusión o en riesgo de estarlo, todos/as los/as menores, adolescentes y jóvenes de nuestra sociedad.

Esta realidad tan injusta no es fácil de cambiar. Contamos con legislación relacionada con la participación ciudadana, desde normativa europea hasta normativa autonómica, en la que se concibe a la infancia y a la juventud como ciudadanos de pleno derecho y por tanto participantes. Sin embargo, y a pesar de este tipo de regulaciones, la sociedad no lo ha interiorizado, por lo que no es fácil encontrar políticas que defiendan la

incorporación de la voz y la opinión de los/as más jóvenes a la hora de tomar decisiones que les afecten.

Esta tesis presenta una ventana abierta a determinadas experiencias educativas construidas de forma colectiva, en concreto a lo largo de estas páginas, se explica el proceso de participación que promueven asociaciones de prevención de drogodependencias de la provincia de Sevilla, en concreto una ubicada en la ciudad y otra en un pueblo de la provincia.

Los objetivos perseguidos en el desarrollo del trabajo de investigación giran alrededor de la idea de conseguir que los/as participantes del proyecto educativo sean quienes reconstruyan los hechos, la experiencia, los aprendizajes y los logros alcanzados. Siendo ellos/as los/as protagonistas de esta tesis que se realiza desde un enfoque cualitativo y bajo la perspectiva de la denominada Teoría Fundamentada. Esta metodología de investigación consiste en elaborar teoría a través del análisis de la información, lo que supone que no se aborda la investigación de manera rutinaria, sino que necesita una alta implicación de la investigadora y una continua reflexión, una comparación constante, que tiene en cuenta la diversidad de datos obtenidos, siendo el análisis el que los dirige y controla. Estos datos se acaban convirtiendo en teoría, gracias a la rigurosidad científica y la creatividad de la investigadora.

En cuanto a la estructura, dividimos la tesis en tres partes fundamentales, por un lado el marco teórico, que queda recogido en los capítulos del 1 al 3, una segunda parte, que incluye el capítulo 4 y 5, donde se expone la metodología utilizada y se describen los casos, y una tercera y última, compuesta por los capítulo 6 y 7, donde se analizan los datos obtenidos y se presentan las conclusiones de este trabajo.

En la primera parte, analizaremos el papel de la juventud en los movimientos sociales, cómo se está fomentando la participación de la ciudadanía en general y de la juventud en particular, así como la influencia de la participación en la inclusión social de aquellos colectivos considerados excluidos socialmente o en riesgo de estarlo. La distribución por capítulos ha sido la siguiente:

En el primer capítulo se analizan los conceptos de ciudadanía, de participación y participación ciudadana en las sociedades democráticas. Para abordar este tema se presenta el marco jurídico relacionado con la participación ciudadana y los espacios de participación que se proporcionan en el Estado Español. Además se presentan los niveles y modelos de participación existentes, haciendo mayor hincapié en aquellos que incluyen a la infancia y juventud como participantes. En este capítulo también se exponen experiencias de participación tanto en la educación formal, no formal como informal finalizando el mismo con la metodología utilizada en las asociaciones para fomentar la participación juvenil en el diseño, desarrollo y evaluación de las actividades que en ellas se realicen.

En el segundo capítulo se presentan los movimientos sociales, el asociacionismo y los estudios realizados sobre el tercer sector. Además se incluye un apartado donde se analiza el papel de la juventud en este ámbito.

En el tercer capítulo es la juventud en situación de riesgo social el tema principal, comenzando con el análisis profundo de la juventud como etapa vital y los cambios de la concepción de la misma en nuestros días. Continuando con la diferenciación de los conceptos de pobreza y exclusión social y adentrándonos en cómo se fomenta la inclusión social de aquellos colectivos denominados en riesgo, entre los que incluimos a la juventud.

En la segunda parte, se muestra un ejemplo de movimiento social en el que buscando el compromiso de los/as más jóvenes se comienza a transformar el entorno más cercano y

por tanto la sociedad. Es decir, en la segunda parte nos adentraremos en los fundamentos metodológicos que han regido esta investigación.

En el cuarto capítulo se presenta el diseño de la investigación incluyendo las preguntas, finalidades y planteamiento del estudio de casos, que quedará contextualizado en el quinto capítulo.

En la tercera parte, nos centramos en los resultados tras el análisis de la información recopilada, que quedarán presentados en el capítulo sexto, mientras que el séptimo se exponen la discusión de los mismos, así como las principales conclusiones. Por último, se hace referencia tanto a las limitaciones como a las futuras líneas de investigación que surgen a raíz de esta tesis doctoral.

PARTE I

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO I

PARTICIPACIÓN CIUDADANA COMPROMETIDA

En este primer capítulo describiremos varios de los conceptos claves que enmarcarán nuestro trabajo, comenzando por la ciudadanía y su evolución histórica, la participación activa y cómo la participación ciudadana ha sido fomentada hasta nuestros días mediante legislación universal, europea, nacional y en la comunidad autónoma andaluza.

Conoceremos brevemente los espacios que las sociedades democráticas establecen para que la participación ciudadana sea posible. Además de este tipo de participación ciudadana institucionalizada, también dedicaremos un apartado para indagar sobre cómo la ciudadanía se organiza para reivindicar mejoras sociales.

La participación infanto-juvenil será abordada conociendo en primer lugar los modelos de participación descritos por diferentes autores y lo desarrollaremos con el fomento de la participación en el ámbito educativo.

Con respecto al contexto educativo, tras la distinción entre educación formal, no formal e informal, nos adentraremos en algunas experiencias de participación que se llevan a cabo tanto dentro de las instituciones educativas como fuera de ellas.

1.1.CIUDADANÍA

El primer concepto en el que nos adentraremos en este trabajo será el de ciudadanía. Se trata de un concepto complejo tanto en la teoría como en la práctica, con diferentes modelos y definiciones a lo largo de la historia, que pasaremos a describir a continuación.

Se trata de un constructo muy estudiado en los últimos tiempos, un concepto presente desde la Grecia Clásica, donde la distinción de ciudadano, - escrito en masculino conscientemente-, tan sólo estaba reservada para la élite de aquella época, pudiendo hablar de una ciudadanía vertical, que se heredaba de generación en generación y que mantenía, de esta manera, unos derechos sociales. Básicamente, ser considerado ciudadano implicaba no ser esclavo, sirviente, niño/a o mujer.

Los inicios de este concepto nos llevan a la antigua Esparta, que comenzó a expandirse conquistando aldeas cercanas e imponiendo su forma de organización. Aquel pueblo “guerrero” quiso ofrecer ventajas a los militares que mantenían la seguridad y que velaban por su buena organización. Éstos fueron considerados *espartiatas*, lo que podríamos llamar ciudadanos. Yendo un poco más allá y especificando el significado de ser un buen ciudadano en aquella época, encontramos una cita de Heater (2007) “...se esperaba de un buen ciudadano que desempeñara concienzudamente sus obligaciones civiles, entre las que se incluía un virtuoso cumplimiento de la ley y participar en la Asamblea” (p.26).

Pero, ¿cómo concebían los grandes pensadores de nuestra cultura, Sócrates, Platón y Aristóteles, el concepto de ciudadanía?

Comenzando por Sócrates, se podría afirmar que su principal objetivo era ser considerado un buen ciudadano y que así fuesen todos los residentes en Atenas.

Platón, admirador de la organización social espartana, en su obra *La República* describe un estado ideal basado en

el respeto de los gobernantes y la aversión de la clase defensora de la ciudad hacia la agricultura, oficios manuales y negocios y en la organización de comidas colectivas y la práctica de la gimnástica y los ejercicios militares (Platón, [Colección Clásicos en Español, 2004, p.467]).

Dejó un gran legado a las ciencias de la educación dando lecciones sobre educación y convivencia, imaginando una sociedad donde los ciudadanos estaban divididos en varias clases sociales: los gobernantes, aquellos hombres de oro cuya virtud principal era la prudencia, los guerreros o quizás los hombres de plata, valientes por naturaleza y por último, los productores, el grupo más numeroso y considerado de bronce donde se incluirían los artesanos, comerciantes, etc.

Uno de los alumnos más aventajados de Platón fue Aristóteles, cuya forma de ver la sociedad fue distinta a la de su maestro. Quizás porque el origen de ambos fue distinto, el primero proveniente de una familia aristocrática y el segundo de una familia de clase media profesional. (Heater, 2007). Defendía que el hombre es por definición un animal político; “es animal civil; y por esto, aun los que no tienen ninguna necesidad, gozan del favor de otro y apetecen vivir en compañía” (Aristóteles, [Ediciones Nuestra Raza, 1872, p.120]). Concebía al hombre como ser social, obligado a convivir y relacionarse con los demás creando vínculos con lo comunitario. Destaca por tanto, la interdependencia de todos los residentes en una ciudad o medio social. Así puede verse en la siguiente cita de Aristóteles (1872): “Pero aquel que en ninguna cosa puede hacer compañía, o el que por ser para sí mismo suficiente no tiene necesidad de cosa alguna, ninguna parte es de la ciudad; de manera que, o será bestia o será Dios” (p.17).

Posteriormente, durante el imperio romano, los residentes en Roma estaban divididos entre hombres libres o ciudadanos y nativos, siendo estos últimos los que provenían de territorios conquistados. Otra consideración tenían las mujeres y los esclavos. Por tanto, se entendían diferentes grados de ciudadanía.

Ser considerado ciudadano conlleva privilegios con respecto a las leyes, el estatus, la propiedad y el acceso al gobierno. Así, el hombre se considera una entidad jurídica ya que se establece una relación legal con el estado.

“Ser ciudadano romano conllevaba toda una serie de obligaciones y derechos” (Heater, 2007, p.61). Entre las obligaciones se encontraba el servir al estado tanto de forma militar como a través del pago de impuestos. Por lo que respecta a los derechos, se podía distinguir entre la esfera pública y la privada, en esta última encontramos la posibilidad de formar matrimonio con un/a ciudadano/a romano/a y el poder de comerciar con otros romanos. En cuanto a la pública o política, según nos describe Heater, (2007).

...conllevaba tres tipos de derechos: Votar a los miembros de las Asambleas y a los candidatos que ocupan cargos políticos, tener un escaño en la Asamblea y convertirse en magistrado (p.64).

El impero romano fue garantizando gradualmente la ciudadanía en todas las provincias, siendo más abierta e inclusiva que la cultura griega. Tras su caída, se va perdiendo progresivamente la idea de ciudadanía, en el sentido de pertenencia a una comunidad.

En la Edad Media, el sistema social estaba constituido por siervos, vasallos y señores; por tanto, el concepto de ciudadanía carecía de sentido en una sociedad tan estamentada y sometida en su mayoría a la nobleza, el clero y los reyes. Será la ilustración la que devuelva el sentido a este tema.

En la Edad Moderna, el modelo político dominante era la monarquía absoluta, fueron apareciendo los Estados-Nación que concentraban el poder en una persona, sin que existiera posibilidad alguna de participar, considerando a la población sus súbditos, los cuales deben obediencia al monarca. Poco a poco, la sociedad de base se organiza y comienza a demandar espacios de participación política para los habitantes del Estado. Son las revoluciones burguesas las que devolverán el sentido a la ciudadanía. Los autores más destacados en este momento son Hobbes, Locke y Rousseau, pensadores que influyeron en el nuevo concepto de ciudadanía o en el renacer del mismo.

Hemos querido llamarlo nuevo concepto, debido a que ahora implica una triple dimensión: legal, política y nacional. Si nos adentramos en la revolución francesa se defendía que para la obtención de una plena ciudadanía, se debe gozar de derechos civiles, políticos y sociales.

Frente al autoritarismo, la revolución francesa volvía a construir ciudadanía, concediendo a los ciudadanos el disfrute de las libertades fundamentales. En este momento histórico cobra mayor importancia la relación entre ciudadanía y propiedad. Esta relación se viene dando desde Grecia, que lo consideraba un símbolo de virtud, porque el ser propietario permitía tener tiempo libre y participar en asuntos públicos (Heater, 2007). En este momento, la propiedad aparece en los grandes textos de la época, el primero de ellos fue el *Segundo tratado sobre el gobierno civil*, publicado en 1690 donde Locke, defendía el derecho a “proteger [...] su vida, su libertad y sus bienes” (Locke, 2003 [1690], p.102). Posteriormente esa idea fue trasladada a la Declaración de Independencia de los EEUU y a la Declaración Francesa.

Este idea de propiedad unida a la de que el Estado se compone de ciudadanos y éstos pueden acceder a la igualdad básica, va provocando una ruptura social en el entorno francés.

Nos parece interesante incluir a Rousseau, uno de los autores más influyentes en este momento, que expresaba su pensamiento sobre “la decadencia de la sociedad europea moderna” (Heater, 2007, p.129).

El nacimiento de la democracia y la evolución de los derechos humanos que concluyen en la Declaración Universal de los Derechos Humanos en 1948, serán un punto de referencia para continuar adentrándonos en el concepto de ciudadanía.

La ciudadanía y la mujer.

No nos gustaría continuar sin dedicar un apartado a este tema, ya que no es fácil encontrar escritos sobre el mismo.

En la antigua Grecia, como hemos visto anteriormente los ciudadanos eran una minoría de la población, donde quedaban excluidos los extranjeros, los esclavos, las mujeres y los menores de edad.

En la época romana las mujeres constituían una clase diferente, independientemente del estatus social que tuviesen no gozaban de la totalidad de derechos concedidos al hombre.

Durante la edad media, la población en general era considerada como siervo o vasallo, y el tratamiento denigrante a las mujeres formaba parte de la organización social.

Con la revolución francesa no todos adquirieron los derechos promulgados, quedaron excluidos los aristócratas, los extranjeros, los criminales, las mujeres y los jóvenes.

Actualmente los derechos de hombres y mujeres son igualitarios en la mayoría de los documentos oficiales, aunque las limitaciones, por cuestiones de género, siguen presente en muchos aspectos; principalmente los vinculados a la vida pública.

Aclarando el concepto de ciudadanía.

Volviendo a las definiciones, encontramos una de las más genéricas en Heater, (2007), quien considera que la ciudadanía es “una forma de identidad sociopolítica” (p.9) proponiendo cinco formas de la misma: feudal, monárquica, tiránica, nación y ciudadanía.

Cuando hablamos de feudal, implica una relación jerárquica, respondiendo a un diseño piramidal donde la base está ocupada por el sirviente

En un sistema monárquico, tan solo manda el Rey, el resto son los súbditos, cuyas funciones son mostrar lealtad a la corona, y obediencia pasiva.

Por tiranía, este autor entiende que es “cualquier forma de gobierno autoritario”, (p.12) siendo una versión distorsionada del gobierno unipersonal, algo que exige al resto de la población apoyo pleno.

Respecto al concepto de nación, si las personas se identifican con ella, se reconocen como participantes de un grupo cultural.

Por último, Haeter (2007) define la ciudadanía como “la relación de un individuo no con otro individuo (como era el caso de los sistemas feudal, monárquico y tiránico) ni con el grupo (como sucede con el concepto de nación), sino básicamente con la idea de estado” (p. 13).

Hacemos referencia a la definición ofrecida por Kymlicka y Norman (1997), en la que se incluyen derechos y responsabilidades con la sociedad en la que se conviva:

El concepto de ciudadanía está íntimamente ligado, por un lado, a la idea de derechos individuales y, por el otro, a la noción de vínculo con una comunidad particular.

(Kymlicka y Norman, 1997, p.5).

Vemos en este texto cómo entran en juego dos partes importantes; la persona y la comunidad o sociedad en la que está inmersa.

Sin embargo, el autor más influyente es el sociólogo Marshall, con su edición de *Ciudadanía y clase social* en 1949 [Alianza Editorial, 1998], expone dos ideas innovadoras:

La primera idea es la contraposición de clase social frente a ciudadanía. La clase social estaba vinculada a las posesiones de bienes o capitales, mientras que la ciudadanía buscaba el establecimiento de la igualdad formal. Ambos conceptos pueden ser compatibles.

La segunda, es la percepción de tres tipos de derechos para la ciudadanía: civil, político y social. El derecho civil está relacionado con la propiedad, los contratos, la justicia y vinculado con las libertades relacionadas con la vida, el desarrollo integral, libertad de expresión y pensamiento. El derecho político, se refiere al derecho a participar como elector o como elegido. Por último el derecho social, que hace referencia a la adquisición de derechos propios del estado de bienestar, es decir, en él se incluye el trabajo, el ocio, la educación y las pensiones. Este autor, incluye el factor del tiempo o la época en la que se viva para definir ciudadanía:

...un status concedido a todos aquellos que son miembros plenos de la comunidad. Todos aquellos que tienen el status son iguales respecto a los derechos y deberes que acompañan al status. No hay principios universales que determinen cuáles deben ser esos derechos y deberes, pero las sociedades en las que la ciudadanía es una institución en desarrollo crean una imagen de la ciudadanía ideal con la que se pueden comparar los logros alcanzados y que se convierte en objeto de las aspiraciones. (Marshall citado por Noya, 1997, p.269).

Como se puede comprobar Marshall defiende que la ciudadanía es un status que tiene asociados unos derechos según la época. Con el objeto de clarificar esta definición se ha elaborado la Tabla 1.1, donde se pueden apreciar, en función de la época, los derechos asociados al hecho de ser ciudadano/a, así como su reflejo institucional:

Tabla 1: Derecho de la ciudadanía por épocas

Época	Derechos	Institución
Siglo XVIII	Libertad de la persona, de expresión, de confesión Derecho a la propiedad, a cerrar contratos y a la justicia	Tribunales de justicia
Siglo XIX	Aparece la ciudadanía política (electores y representantes)	Parlamentos
Siglo XX	Derecho al bienestar y al patrimonio social	Estado de Bienestar

Fuente: Elaboración propia basada en Noya, 1997.

Insistimos en la idea de que ser ciudadano/a va vinculado a los privilegios y posibilidades de acción con los que cuenta una persona. Como veremos en los siguientes capítulos, la exclusión social irá vinculada a la pérdida de derechos y privilegios como ciudadanos/as.

1.2.PARTICIPACIÓN

Se trata de un concepto ampliamente utilizado y que a veces pierde importancia debido al abundante uso de dicha palabra. Hay que tener en cuenta en qué contexto se está utilizando; por ejemplo, en sociedades democráticas, la participación ciudadana puede resumirse en acudir a votar el día de las elecciones y en un aula, a las intervenciones realizadas por el alumnado a lo largo de la clase. Como defienden Trilla y Novella, (2001):

Participar puede significar hacer acto de presencia, tomar decisiones, estar informado de algo, opinar, gestionar o ejecutar; desde estar simplemente apuntado a, o ser

miembro de, a implicarse en algo en cuerpo y alma. Es decir, hay muchas formas, tipos, grados, niveles, ámbitos de participación (p.141).

Sin embargo, en este caso se acude a la definición de la acción de participar, tal y cómo viene recogida en nuestro diccionario de la Real Academia Española, para poder iniciar nuestro discurso siendo lo más objetivos posibles. Pues bien, la acción de participar viene definida como la acción de “tomar parte en algo; recibir parte de algo; compartir, tener las mismas opiniones, ideas, etc., que otra persona” (RAE, 2014).

En la primera acepción, “tomar parte en”, se le da un sentido más activo a la persona que participa. Esta misma idea queda defendida por Bañez (1999), que diferencia este sentido del que tiene el “ser partícipe de”, el cual implica compartir ideas y estar integrado en algo, o en algún grupo, por ejemplo pertenecer a un club, una asociación o un grupo urbano. Esta participación no implica acción ninguna por parte de la persona participante, tan sólo con inscribirse o pagar una cuota ya formaría parte del grupo en cuestión.

Volviendo a la forma de entender la participación como el hecho de “tomar parte en”, participar implicaría que la persona sea parte de un colectivo y que las acciones propuestas afecten a la vida tanto del/la participante como de la comunidad y su entorno próximo. Por tanto, con esta breve definición, estamos haciendo referencia a la capacidad colectiva de promover iniciativas para dinamizar la vida social. Así, cuando se toma parte en algo, no se hace de forma puntual, al menos no en la participación que pretende guiar esta tesis. Significará, entonces, un proceso; de ahí que a participar se aprenda participando: será una capacidad que se adquiera gradualmente.

Bajo el paraguas de esta idea, Roger Hart (1993) nos habla de ofrecer oportunidades para que los/as niños/as participen en cualquier sociedad que pretenda considerarse democrática. Para referirse a la participación propone que ésta constituye:

los procesos de compartir las decisiones, que afectan la vida propia y la vida de la comunidad en la cual se vive. Es el medio por el cual se construye una democracia y es un criterio con el cual se deben juzgar las democracias. La participación es el derecho fundamental de la ciudadanía. (Hart, 1993, p.5).

Al entender la participación como proceso serán necesarios, al menos, tres requisitos defendidos por Sánchez Alonso (citado en Báñez, 1999).

1. Querer: Que los ciudadanos y ciudadanas quieran participar es una cuestión de motivación. Este autor defiende que dicha motivación debe existir; en caso contrario, deberá promoverse desde el estado.
2. Saber: Que los ciudadanos y ciudadanas sepan participar, que tengan información y formación suficiente.
3. Poder:

los ciudadanos y ciudadanas deben poder participar, para lo que es necesario que se organicen colectivamente, que manifiesten sus opiniones y que existan cauces formales a través de los cuales puedan participar en los asuntos públicos y de interés general (Bañez, 1999, p.105).

Según Trilla y Novella (2001) además de los requisitos descritos anteriormente, para que se dé participación, serán necesarios diversos factores:

- a) Implicación; se trata de un factor vinculado a la dimensión afectiva. Según estos autores se definiría como el “grado en el que los participantes se sienten personalmente afectados por el asunto de que se trate” (p.153).
- b) Información y conciencia; este factor estará más vinculado a la dimensión cognitiva y podría ser un factor esencial para que las personas sientan interés o motivación

para participar en algo. Es necesario que conozcan los objetivos del proyecto y las posibles consecuencias una vez alcanzados, cómo le afectará, en qué medida puede aportar algo.

- c) Capacidad de decisión, teniendo en cuenta que en ocasiones llegamos a confundir participar con decidir. Sin embargo, a veces a los niños/as y los/las jóvenes no se les reconoce la capacidad de decidir alegando inmadurez.
- d) Compromiso y responsabilidad. Cuando ejercemos nuestro derecho a la participación, tenemos la obligación de responsabilizarnos de las consecuencias que se deriven de la acción participante. El compromiso debe estar presente cuando decidimos participar en algo; según estos autores el compromiso es anterior a la participación y la responsabilidad es posterior a la misma.

Para concluir este punto, haremos hincapié en la necesidad de la participación como sistema de socialización, convirtiéndose en un medio de integración social, como ya veremos más adelante.

1.3.PARTICIPACIÓN CIUDADANA

Una sociedad es democrática en la medida en que sus ciudadanos/as participan; la participación debe darse para que exista una ciudadanía activa, tal y como se defiende en los textos constitucionales de los países europeos. Podemos entender este concepto como dar el poder a los/as ciudadanos/as, sin embargo, no debemos quedarnos sólo con esa idea, ya que “La participación ciudadana es un fenómeno dinámico y cambiante, al igual que las sociedades actuales” (Bañez, 1999, p.106).

Para construir una verdadera democracia no sólo hay que involucrar a las instituciones, sino que resulta imprescindible la implicación de la ciudadanía mediante una

participación responsable y voluntaria (Merino, 1995). En las sociedades democráticas existen dos opciones inviables: participar en todo lo que nos genera interés y no participar en nada. Lo primero porque al no contar con tiempo suficiente para implicarnos en todo aquello que nos afecta, delegamos en los gobernantes o líderes de nuestra comunidad para los temas comunes. En cuanto a lo segundo, el hecho de no querer participar es, en sí misma, una actitud propiamente dicha y, por tanto, estamos tomando parte.

De cara a dar una definición sobre participación ciudadana podemos citar a Parés, (2009): “Podemos entender la participación ciudadana como todas aquellas prácticas políticas y sociales a través de las cuales la ciudadanía pretende incidir sobre alguna dimensión de aquello que es público” (p.17).

Si ahondamos un poco en esta definición, cuando habla sobre incidir en la política, no significa que el resultado sea satisfactorio, sino que, al menos, tenga la opción de ser oído antes de tomar decisiones que afecten al ciudadano/a directamente. En esta concepción podemos incluir como participación ciudadana desde el voto electoral hasta cualquier reivindicación o protesta.

Así, para incidir en la esfera política dentro de un mismo eje de participación vemos dos vías: por un lado podemos participar en espacios propuestos y liderados por el Estado (consejos, audiencias, comisiones, órganos de consulta...) y, por el otro, participar en espacios que se crean y se gestionan al margen de la administración. En este último incluiríamos “las manifestaciones, las protestas los centros sociales autogestionados, los procesos autónomos de desarrollo comunitario” (Parés, 2009, p.18) al que añadimos el asociacionismo.

A continuación, se dedicará un breve apartado al marco jurídico que legisla la participación ciudadana.

Marco jurídico relacionado con la participación ciudadana

Hemos realizado una revisión partiendo de un marco legal internacional para llegar al marco legal autonómico que nos afecta en cuanto a la participación ciudadana se refiere:

Declaración Universal de los Derechos Humanos 1984.

En esta Declaración encontramos en el art. 21, apartado 1, el reconocimiento de que todo ser humano “tiene derecho a participar en el gobierno de su país, directamente o por medio de representantes libremente escogidos”

Agenda 21.

Fue en 1994 en Aalborg (Dinamarca) en la Conferencia Europea sobre Ciudades y Pueblos Sostenibles donde se aprueba la Carta de las Ciudades y Pueblos hacia la Sostenibilidad. En esta Carta se hace hincapié en el papel de la ciudadanía en el desarrollo de la comunidad. Para que las decisiones políticas sean sostenibles se invita a contar con la ciudadanía en la adopción de decisiones.

Tratado de la Unión Europea (2007): Tratado de Lisboa.

Una de las innovaciones del Tratado de Lisboa, texto que modifica el Tratado constitutivo de la Comunidad Europea, es la incorporación de la “Iniciativa Ciudadana” En concreto en los artículos 10 y 11 se aborda el tema de la participación social de la siguiente forma:

En el art. 10.3 se concede el derecho a los ciudadanos y ciudadanas a participar en la vida democrática de la Unión.

En el art. 11 “las instituciones darán a los ciudadanos a las asociaciones representativas, por los cauces apropiados, la posibilidad de expresar e intercambiar

públicamente sus opiniones en todos los ámbitos de actuación de la Unión” y “mantendrán un diálogo abierto, transparente y regular con las asociaciones representativas y la sociedad civil”, “con objeto de garantizar la coherencia y la transparencia de las acciones de la Unión, la Comisión Europea mantendrá amplias consultas con las partes interesadas”.

Marco Estatal Español.

En la Constitución Española en el Título Primero del artículo 23 destinado a los Derechos y Deberes fundamentales, se recogen dos enfoques participativos:

La participación directa y la participación representativa: “Los ciudadanos y ciudadanas tienen derecho a participar en los asuntos públicos, directamente o por medio de representantes, libremente elegidos en elecciones periódicas por sufragio universal”.

Además en el artículo 48, incluido en el Capítulo Tercero, donde se recogen los principios rectores de la política social y económica, nos indica que “Los poderes públicos promoverán las condiciones para la participación libre y eficaz de la juventud en el desarrollo político, social, económico y cultural”.

Además de la Constitución, el Estado español cuenta con legislación específica de participación a través de las asociaciones, en concreto, la Ley Orgánica 1/2002 del 22 de marzo, reguladora del Derecho de Asociación.

Comunidad autónoma de Andalucía.

En Andalucía encontramos varias normativas donde la participación está muy presente desde el Estatuto hasta la futura Ley de Participación Ciudadana.

1. Estatuto de Autonomía para Andalucía: En el punto 19 del artículo 10 se menciona la participación ciudadana en las políticas públicas.

La participación ciudadana en la elaboración, prestación y evaluación de las políticas públicas, así como la participación individual y asociada en los ámbitos cívico, social, cultural, económico y político en aras de una democracia avanzada y participativa (Art. 10)

2. Ley de regulación de las consultas populares locales en Andalucía (2001): Con ella se regula la consulta popular local para conocer la opinión de los vecinos/as sobre asuntos de competencia municipal. En su artículo 2 explica los asuntos objeto de consulta, excluyendo las materias propias de la Hacienda Local y aquellas que resulten contrarias al ordenamiento jurídico.

La consulta popular local es el instrumento de conocimiento de la opinión de los vecinos sobre asuntos de la competencia propia municipal y de carácter local que sean de especial relevancia para sus intereses, sin que su resultado vincule a la Entidad Local convocante. En ningún caso podrán someterse a consulta popular local asuntos cuando alguna de las opciones a escoger resulte contraria al ordenamiento jurídico. Asimismo, la consulta popular local no podrá menoscabar las facultades de decisión que corresponden a los órganos representativos del municipio. Quedan excluidas de la consulta popular local las materias propias de la Hacienda Local.

3. Anteproyecto de Ley de participación Ciudadana de Andalucía (2014): En su artículo 1.1. nos expone el objeto de la ley que pretende ofrecer un marco completo para la ciudadanía andaluza en materia de participación ciudadana.

Esta Ley tiene como objeto la regulación del derecho de participación ciudadana en la dirección de los asuntos públicos autonómicos y locales en Andalucía, en condiciones de igualdad, de manera real y efectiva, ya sea directamente o a través de las entidades de participación ciudadana en las que se integre la ciudadanía, así como

el fomento de su ejercicio, en el marco de lo establecido en la Constitución, el Estatuto de Autonomía y los Tratados comunitarios (Art.1.1).

Espacios de participación en la sociedad democrática

La participación ciudadana en la democracia va más allá de participar en las elecciones, depositando un voto y eligiendo a los/as representantes. Aunque la participación real no es fácil, porque la participación organizada por parte de los/as ciudadanos/as cumple con el objetivo de controlar a los/as representantes elegidos/as democráticamente. Merino (1995) entiende la participación como “un método que le da vida a la democracia, pero al mismo tiempo suele complicar su existencia” (p.10).

Una vez conocida la legislación y fijándonos en nuestra tradición democrática, podemos comprobar que cuando hablamos de participar, normalmente la ciudadanía es una invitada, sin capacidad de decisión en la mayoría de las ocasiones. Por tanto, debemos cuestionar los espacios participativos existentes en nuestro estado democrático (Francés, 2008).

Según Merino (1995), en aquellas sociedades democráticas con mayor estabilidad se goza de cauces continuos que cuentan con la opinión de las personas que componen ese país o estado, opiniones sobre las decisiones de sus gobernantes. Estas modalidades de participación directa son posibles si las consultas son constantes y las personas deciden y participan en ellas. Como ejemplos podemos encontrar los referéndums y los plebiscitos, las iniciativas populares, el derecho de petición, el derecho de revocación del mandato, el derecho a la consulta popular y la organización de los cabildos abiertos en los gobiernos locales.

A pesar de la existencia de estas vías de participación, no queda garantizada la participación ciudadana y tampoco crean la sensación del poder participar en las decisiones que nos afectan como residentes en una localidad, municipio, ciudad o estado.

Entre los espacios estables que existen en España se encuentran los órganos de participación en los que se informa y consulta a la ciudadanía, realizando un seguimiento de las distintas actividades de la administración (Parés y Resende, 2009). En esta obra coordinada por Marc Parés, se describe un mapa de participación local (Barcelona) y uno autonómico (Aragón) en los que se puede observar que los órganos de participación planificados son sectoriales, lo cual implica escasa o nula transversalidad en los temas que se abordan.

Se presume de participación ciudadana porque se convoca a los/as ciudadanos/as a través de entidades sociales, en la mayoría de los casos, para que asistan a los consejos de participación. Con la mera asistencia ya existe participación y contabiliza como tal. Sin embargo, como hemos visto al inicio del capítulo, participar debería implicar algo más que acudir.

Además esta forma de participar, según afirman Parés y Resende (2009) “no responde del todo a una política pública de participación, sino más bien a un modelo sectorizado que reproduce la organización departamental de la administración pública” (p. 181).

Estos espacios de participación estable son cerrados y están compuestos por un número determinado de personas siendo, en la mayoría de los casos, representantes de entidades sociales los/as ciudadanos/as que son invitados/as.

La composición de los órganos de participación es pública pero, en muchas ocasiones, nominal. Cuentan con su propio reglamento aprobado por sus componentes. Si analizamos la composición de los órganos consultivos y participativos nos sorprenderá el elevado número de representantes políticos y personal técnico. Esto provoca que la participación no esté abierta a la ciudadanía y ‘todo quede en casa’.

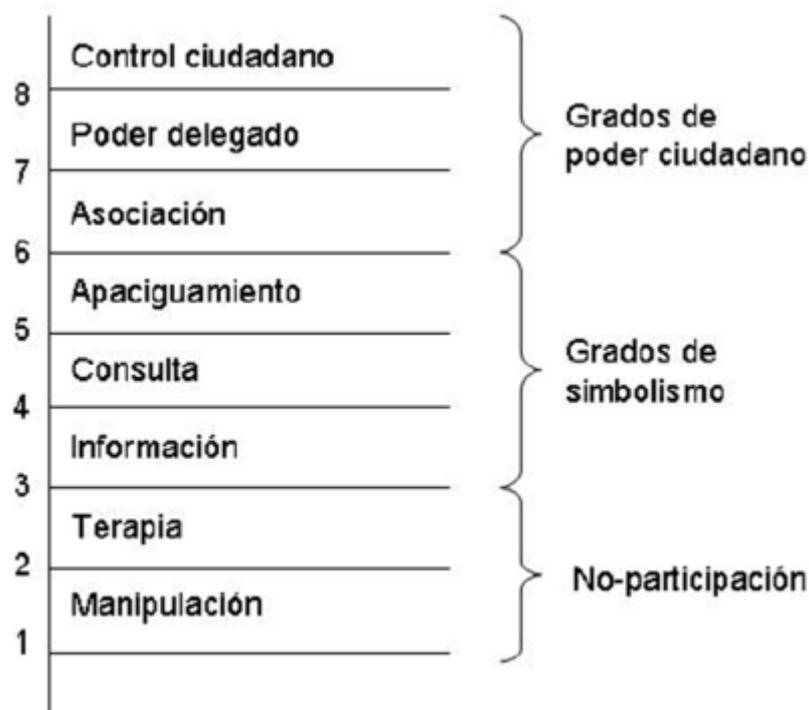
Como decíamos más arriba los órganos estables liderados por el Estado son un apéndice de la administración, mientras que los espacios de participación creados por la ciudadanía son los promotores de los cambios y la transformación social.

Niveles y modelos de participación

Contar con espacios de participación no asegura que la ciudadanía participe en el mismo grado o nivel. Por ello incluimos este apartado donde se describen los diferentes tipos o niveles de participación según Arstein (1969), quien en su ensayo '*A Ladder Of Citizen Participation*', [en castellano una escalera de participación ciudadana] detalla los tipos de participación y no participación que se contemplan en la sociedad democrática estadounidense. En esta escala de participación que clasificaba de forma gradual la intensidad de la participación, se incluían ocho niveles con respecto a la planificación pública de EEUU.

La representación gráfica de su idea, se hace mediante la escala que se presenta a continuación:

Ilustración 1: Escala de participación



Fuente: Arstein, 1969, (p.217)

En ella, podemos ver los ocho peldaños propuestos, donde los primeros son considerados como NO-participación. La manipulación de la ciudadanía será el nivel más bajo, en el que podemos encontrar ejemplos de participación ciudadana ficticia, es decir, se incluye a la ciudadanía elegida por la administración para contabilizar esta acción como participativa y abierta. En este nivel de participación no está ni tan siquiera presente la ciudadanía de a pie. Tan sólo podemos encontrar asesores externos que pueden formar parte de la élite del país y que han sido llamados para ello.

En cuanto al segundo peldaño, la terapia, Arstein (1969) hacía referencia a la utilización de grupos de terapia social como instrumentos de participación ciudadana

Ya en el tercer nivel, este autor lo consideraba el primer paso de la participación: *“Informing citizens of their rights, responsibilities, and options can be the most important first step toward legitimate citizen participation”* (Arstein, 1969, p. 219). [En castellano:

Informar a los ciudadanos sobre sus derechos, responsabilidades y opiniones puede ser el primer paso más importante para legitimizar la participación de los ciudadanos]¹.

Siguiendo la descripción de la escala propuesta, tanto la información como la consulta, permiten escuchar y tener voz. Por consulta se entiende la realización de entrevistas y encuestas a la ciudadanía.

En los niveles de apaciguamiento y de asociación, se les permite participar, pero sus ideas no son las elegidas para la planificación de acciones locales y por tanto, continúan siendo ciudadanos/as olvidados/as.

Por último en los dos niveles finales, poder delegado y el control ciudadano, hacen referencia a que las negociaciones con la administración puede terminar inclinándose a favor de las propuestas de la ciudadanía, y donde los/as ciudadanas/os son los suficientemente responsables como para garantizar la posibilidad de llevar a cabo sus propuestas.

En resumen, los niveles de participación pueden quedar divididos en función de los derechos adquiridos por los ciudadanos y ciudadanas: El derecho a ser informado serían los niveles 3 y 4, el derecho a ser consultado se ubicaría en los niveles 5 y 6 y el derecho a tomar parte, donde las decisiones del pueblo se trasladan a la administración para ponerlas en marcha, correspondería a los niveles 7 y 8.

¹ Traducción propia al castellano.

Modelos de participación en la población infantil y juvenil.

Esta explicación, propuesta por Arstein en 1969, fue trasladada a la población infantil por Hart en 1993, que nos proponía la imagen de una escalera donde se exponía la participación infantil en las decisiones de las organizaciones e instituciones, en este caso también mostramos una imagen de la misma para su mayor claridad:

Ilustración 2: Escalera de participación de Hart.



Fuente: <https://verderojonaranja.files.wordpress.com/2011/05/escalera-participacion-hart1.png>

Se trata de la utilización de los/as ciudadanos/as como "adorno" en los planes de participación, se trata de invitar a la ciudadanía, pero no oírlos siendo una participación aparente y no real.

A partir del cuarto peldaño, los/as ciudadanos/as al menos cuentan con la información, aunque no puedan actuar para modificar; son conscientes de lo que la administración está llevando a cabo.

Del sexto al octavo se puede influir en las decisiones políticas que afectan a la ciudadanía. Aquí el grado de participación es mayor cuanto más efecto pueda causar.

Posteriormente son varios los autores que proponen diversos modelos para explicar la participación infantil.

Frankling (1995) añade algunos peldaños a la escalera propuesta por Hart. Treseder (1997), que demandaba mayor capacidad de decisión para los más jóvenes de la población propone un modelo circular en el que interactúa la población infantil con la adulta. Shier (2001), que propone cinco niveles de participación, iniciando el primer nivel en la escucha de los menores y finalizando con compartir el poder y la responsabilidad con los adultos que toman las decisiones. Trilla y Novella (2001), que hablan de cuatro maneras de participar e incluyen a los adolescentes en ellas, por tanto será el modelo que traslademos a nuestra investigación. Las cuatro formas propuestas son:

La participación simple, que hace referencia “a tomar parte en un proceso o actividad como espectador o ejecutante” (Trilla y Novella, 2001, p.145), sin que haya intervenido en ninguna acción anterior. Tan sólo seguirá las indicaciones que le marquen los/as creadores de la actividad.

La participación consultiva, supone escuchar a los niños/as y adolescentes, ya no sólo son beneficiarios/as de las propuestas decididas por otros/as, sino que se les pide opinión y propuestas

La participación proyectiva, se trata de incluir en el proyecto a los jóvenes, ya no sólo reciben propuestas u opinan sobre ellas, sino que son ellos/as mismos/as los que se convierten en agentes, lo cual “requiere mayor compromiso y corresponsabilización, y para su ejercicio es condición que el participante sienta como propio el proyecto” (p. 148).

La metaparticipación, consistente en que los propios sujetos exigen y generan nuevos espacios y mecanismos de participación. El objeto de la metaparticipación es la propia participación y suele surgir con reivindicaciones para ser escuchados y poder tomar decisiones.

1.4.CONTEXTOS EDUCATIVOS DE PARTICIPACIÓN. EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA

En la primera parte del capítulo hemos hablado del concepto de la ciudadanía en las diferentes épocas, sin embargo no hemos prestado atención suficiente a la educación que se impartía en relación a este tema:

La educación en la cultura griega pertenece a la comunidad, no se consideraba una cuestión individual (Souto Paz, 2010). Recordamos que se basaba en el conocimiento y la interpretación de la naturaleza, siendo el humanismo la corriente predominante en aquella época. La *paideia griega*, defiende la imagen del hombre como hombre político, hombre social, como ciudadano. Con Platón se defendía la *politeia*: la educación de la ciudadanía para la participación en asuntos público. Idea que fue retomada por Aristóteles a la que le añadía la ética; el objetivo ético del ciudadano mediante el deber cívico y el de perseguir el bien de la ciudad. Por tanto, la educación era el instrumento para que la comunidad contase con *buenos ciudadanos*.

La cultura griega se expande gracias a la romanización, y es el cristianismo el que asume la *paideia*, aunque bajo el nombre de “paideia de Cristo”. Esta nomenclatura aparece por primera vez cuando el apóstol Felipe va a Atenas a dirigirse a diferentes intelectuales y comienza su discurso con estas palabras “He venido a Atenas a fin de revelaros la *paideia* de Cristo” cuyo planteamiento era trasmitirla a todos los pueblos. (citado en Souto Paz, 2010, p.17).

El significado de la *paideia* griega es la educación del individuo como ser social y miembro de la comunidad, que continuará presente hasta al siglo XVIII, cuando la iglesia queda como responsable de la educación del pueblo convirtiendo sus edificios en centros educativos, monacales, episcopales y eclesiásticos. Un ejemplo muy cercano y digno de mencionar en este estudio sería la Escuela de Sevilla promovida por San Isidoro.

Con la ilustración, lo religioso comienza a perder supremacía y el poder político va en aumento. Este hecho irá provocando que poco a poco la educación no quede en manos exclusivas de la iglesia y por lo tanto se vayan creando instituciones públicas desde el Estado.

Pero no en todos los países ha evolucionado de la misma forma. Por ejemplo, en las monarquías católicas la educación para la ciudadanía se mantendría en manos religiosas, (pudiendo comprobarse que el número de instituciones escolares vinculadas a la Iglesia sigue siendo muy numeroso a día de hoy). Pero debemos destacar de esta época que la Revolución Industrial provocó que la educación se convirtiera en un instrumento de desarrollo y profesionalización. Con esta Revolución, aparece la idea de la instrucción de la persona para la comunidad y para la libertad.

En fechas más cercanas a nuestra época, tras la superación de las dos grandes guerras, se redacta la Carta de las Naciones Unidas en 1945, en la que se pretende que la

humanidad no vuelva a pasar los sufrimientos vividos. Para ello se persigue reafirmar la vigencia de unos valores cívicos basados en los derechos fundamentales de la humanidad. Esta Carta precede a la Declaración Universal de los Derechos Humanos que se aprueba en 1948 con la necesidad de su difusión mediante la enseñanza y la educación para apostar firmemente por la defensa de la dignidad humana a través de los derechos y libertades fundamentales que aquí se proclaman.

Con esta idea, se amplía el concepto de ciudadanía, convirtiendo a todos los seres humanos en ciudadanos y ciudadanas con los mismos derechos y las mismas libertades, es decir, iguales.

Con el paso de los años se han ido firmado declaraciones y convenios en las Naciones Unidas de cara a hacer efectiva dicha igualdad, instando a que se convierta en una cuestión prioritaria de las políticas de la educación. Se debe hacer consciente a todas las personas de sus derechos humanos, civiles, culturales, económicos, políticos y sociales. (Souto Paz, 2010)

Es en la segunda Cumbre de los Jefes de Estado y de gobiernos del Consejo de Europa (1997) donde se propone la iniciativa de un plan de acción para la implantación de la educación para la ciudadanía democrática, con el objetivo de concienciar a los ciudadanos y ciudadanas de sus derechos y responsabilidades en una sociedad democrática y la participación de los jóvenes en la sociedad civil (Souto Paz, 2010).

Desde el Consejo Europeo se entiende que la educación para la ciudadanía democrática es clave para la cohesión social, para favorecer el entendimiento mutuo, el diálogo y la solidaridad, promoviendo así el principio de igualdad. Sin embargo, hay diversas formas de difundir estos principios, no sólo mediante la educación formal e

institucionalizada, sino que también se trasladará a través de la educación no formal e informal.

Educación formal, no formal e informal

Cuando queremos hacer referencia a “lo educativo” debemos tener una visión amplia y considerar que no sólo educa la escuela, sino que el entorno y la vida, así como las situaciones que no han sido planificadas para educar sí lo hacen. A este hecho se le denomina educación informal (Trilla, 1986). Por tanto, será necesario diferenciar entre la educación formal, la no formal y la educación informal. Esta división del universo educativo en tres partes supone principalmente una distinción entre lo que sucede dentro o fuera de la escuela. A continuación se expone de forma breve el significado de cada uno de estos conceptos:

La educación formal es el sinónimo del sistema educativo jerarquizado, estructurado y planificado con un calendario de estudios desde la etapa de educación infantil hasta la universidad.

Aquellas actividades educativas que quedan fuera de la escuela fueron consideradas por Philips H Coombs (1971) como educación no formal e informal. Veamos las diferencias existentes entre ambas:

Por lo que respecta a la educación no formal según este autor se trata de una actividad organizada, sistemática, educativa e intencional, que él mismo definía como:

cualquier actividad educativa organizada fuera del sistema formal establecido, tanto si opera independientemente o como una importante parte de una actividad más amplia que está orientada a servir a usuarios y objetivos de aprendizaje identificables (Coombs [1971] cit. por Pastor, 2001, p.527).

Se trata, por tanto, de actividades organizadas fuera del sistema educativo con el objetivo de educar a las personas a las que se dirigen. Esta idea es la que defienden autores como Trilla (1986), Pastor (2001) o Fernández Solís y Santos Sanz (2010):

En la siguiente definición, Trilla propone que “la educación no formal se referiría sólo a los procesos no escolares estructurados intencionalmente para producir determinados efectos educativos prefijados” (Trilla, 1986, p.22).

Mientras que Fernández Solís y Santos Sanz (2010) hablaban de que la educación no formal era “toda actividad organizada, sistemática, educativa, realizada fuera del marco del sistema oficial, para facilitar clases de aprendizajes a subgrupos particulares de la población tanto adultos como jóvenes o niños” (p. 34).

Este estudio, centrado en actividades organizadas por entidades sociales, que las ejecutan fuera del sistema oficial y van dirigidas a la población juvenil, nos ubica en el ámbito de la educación no formal.

Según defiende Feroso, y continuando con la idea de la educación no formal, algunas de sus características (citado en Fernández Solís y Santos Sanz, 2010) son que las actividades se realizan fuera de las instituciones escolares y fuera del sistema formal, se atienden a todos los sectores de la población a lo largo de su vida y además es necesaria la implicación de la comunidad.

Trilla (1996) le asigna una total autonomía en cuanto a las metodologías y modelos de intervención. En otras palabras, permite la elaboración de métodos y técnicas propias que se adapten a la realidad de las situaciones educativas.

Por último es necesario reseñar que una de las características más relevantes para este estudio es que la financiación de la educación no formal está al margen de los

presupuestos generales de la educación, lo cual implica las dificultades para dar continuidad a procesos educativos con objetivos a largo plazo como son las actividades destinadas a la prevención de adicciones a través del fomento de la responsabilidad y la participación ciudadana.

Finalmente, la educación informal aparece reseñada por primera vez en las I Jornadas de Educación Informal, que tuvieron lugar en Barcelona en el año 1974 y fueron organizadas por el Departamento de Pedagogía Sistemática de la Universidad de Barcelona. En su documento base se indicaban como variables indispensables para definir la educación informal la intencionalidad del agente educador y la conciencia del sujeto educando (Trilla, 1986, p.34).

Volviendo a Coombs y sus colaboradores, la educación informal es un proceso a lo largo de toda la vida a través del cual cada individuo adquiere actitudes, valores, destrezas y conocimientos de la experiencia diaria y de las influencias y recursos educativos de su entorno, de la familia y vecinos, del trabajo y el juego, en el mercado, la biblioteca y en los medios de comunicación. (cit. en Caraballo y Carmona, 2014, p.43).

Esta fórmula tripartita de la educación es aceptada a nivel internacional por la UNESCO apareciendo en el Tesouro de la educación ya en 1977 [p.84, Paris]. Son tres tipos de educación, de los cuales dos van unidos, aunque parezcan antagónicos. Lo formal y no formal son siempre sistemáticos, mientras que la educación informal no lo es.

Educación para la participación en la escuela

En la educación formal desde las etapas más tempranas hasta la educación de adulto y la universidad se da un espacio idóneo para el fomento de la participación ciudadana y transmitir los valores democráticos.

La formación de la ciudadanía debería ser el objetivo prioritario del sistema educativo, fomentando el pensamiento crítico y la participación en los espacios públicos. Sin embargo, no debemos caer en el error de depositar en la escuela toda la responsabilidad de cara a la construcción de una ciudadanía activa y participativa.

La escuela es un sistema obsoleto y antiguo al que se le demanda que incluya contenidos transversales en su ya sobrecargado currículum (García Gómez, 2008). Esto provoca intentar dar respuesta de forma parcelada a los problemas sociales actuales, como el medio ambiente, la paz, la convivencia, la salud, el consumo responsable, la igualdad de género, etc.

gran parte de los contenidos manejados habitualmente en la enseñanza proceden de una lógica disciplinar moldeada por la estructura escolar y resultan excesivamente teóricos, fríos y desvitalizados, de forma que es difícil imaginar que ese conocimiento, sin más, pueda ser útil para entender los problemas reales y para intervenir en el mundo en el que viven los alumnos (García Gómez, 2008, p.7).

Por tanto nos encontramos ante una paradoja; ningún profesional de la educación negará la importancia de educar para la participación, sin embargo, tal y como está establecido el sistema educativo, no es fácilmente integrable en los contenidos curriculares o contenidos tradicionales. La participación, como hemos definido al principio de este capítulo, está directamente vinculada a la acción, por tanto exige actividades diferentes a las académicas tal y como la entendemos de forma estricta.

¿Cómo se incluye la participación en el marco normativo relacionado con la educación en España?

En el currículum oficial aparecía de forma explícita establecida en la LOE (Ministerio de Educación y Ciencia, 2006) a través de la asignatura de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos. Recordamos que se trataba de una asignatura para impartir en uno de

los tres primeros cursos de la ESO y cuyos contenidos estaban organizados en varios bloques:

1. Contenidos comunes de destrezas y actitudes
2. Relaciones interpersonales y participación
3. Deberes y derechos ciudadanos
4. Las sociedades democráticas del Siglo XXI
5. Ciudadanía en el mundo global

Esta Ley de Educación fue derogada la LOMCE (Ministerio de Educación y Ciencia, 2013), conocida como la Ley Wert, que es la Ley que rige actualmente la educación en nuestro país, aunque se continua debatiendo sobre ella en el Parlamento. La LOMCE (2013) no contempla de forma expresa ninguno de estos bloques temáticos. Desde su aprobación, lleva recibiendo duras críticas por parte de la comunidad educativa, denominándola como una ley retrógrada, sectaria y discriminatoria.

Actualmente, desde los partidos socios de gobierno y la oposición se demanda un Pacto por la Educación en nuestro país, pero poco sabemos hasta el momento de la situación normativa que le depara al sistema educativo y cómo se atenderá la participación ciudadana entre sus contenidos.

Educación para el desarrollo de habilidades democráticas

Dentro de la escuela, a día de hoy, encontramos diversos ejemplos de Investigación- Acción- Participación que nos ofrecen resultados muy positivos cuando invertimos el orden de las cosas en clases. Las principales claves para transmitir valores democráticos y poder contar con un pensamiento crítico en el alumnado están relacionadas con potenciar contenidos vinculados a esta temática, conocer espacios de participación fuera y dentro de los centros educativos, utilizar asignaturas como historia o ciencias sociales para fomentar el

pensamiento crítico y entender las posiciones de poder que existen actualmente, así como la distribución de la riqueza en el mundo. Y, como venimos defendiendo hasta ahora, que los contenidos sean aplicables a la realidad actual, es decir, relacionar los contenidos con los problemas sociales de hoy.

Es imprescindible para la democracia que la ciudadanía participe, y la manera de conseguirlo es fomentando la cultura democrática en las nuevas generaciones, para ello no sólo se necesita conocer los derechos y deberes de los seres humanos, sino que también es necesario poner en práctica esos conocimientos “practicando pequeños actos de democracia. Sólo la experiencia del ejercicio democrático continuado genera el aprendizaje de la ciudadanía” (Educación Sin Fronteras, Acción contra el Hambre y Entre culturas, 2014, p.35).

A continuación, se presentan algunas experiencias que pretenden transformar la sociedad a través de la educación. Son experiencias de éxito que se están llevando a cabo en la actualidad implicando una reorganización del aula, un acercamiento de los contenidos a la realidad social y un cambio de la propia estructura escolar:

Propuestas desde proyecto Investigación y Renovación Escolar (IRES)².

²Se puede obtener información más detallada en el siguiente link.
http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/articles/signos/signos13/s13ires.html

Desde este proyecto de investigación se propone trabajar en torno a problemas sociales y ambientales, reformulando el curriculum. Los conocimientos que se imparten en la escuela no deben permanecer ajenos a los conocimientos cotidianos del alumnado. Los problemas sociales pasan a tener un papel central en la organización de los contenidos, chocando en la mayoría de los casos con las tradiciones escolares y el orden marcado en muchas ocasiones por el libro de texto. (García Pérez, 2009).

Comunidades de aprendizaje.

Proyecto que nace en la Universidad de Barcelona muy relacionado con la pedagogía crítica de Paulo Freire y que contempla actuaciones que implican la interacción y la participación de la comunidad en el aprendizaje. Entendiendo por comunidad todas las personas que influyen en el desarrollo del alumnado, así se incluyen profesores/as, familiares, amigos/as, vecinos/as, asociaciones, voluntariado, etc. Es un proyecto que se ha extendido no sólo en nuestro país, sino que también ha atravesado nuestras fronteras.

Comienza recopilando los sueños de la comunidad educativa y abriendo las puertas de los centros al barrio. Dentro del aula se organizan grupos donde el profesor/a no es el único que tiene el conocimiento, sino que hay que construirlo entre todos de una forma muy dinámica, cada materia debe adaptarse a esta nueva organización y aquellos/as que deciden implicarse se incorporan a las aulas y a los grupos de aprendizaje. Por tanto, se produce un cambio en la cultura del centro que se traslada fuera de los muros del mismo.

Aprendizaje-servicio.

Se trata de una metodología educativa que mezcla la formación académica con el servicio a la comunidad. Es una propuesta innovadora construida a partir del servicio comunitario y de la “transmisión de conocimientos, habilidades y valores” (Puig, Batlle, Bosch y Palos, 2007,

p.10). El alumnado adquiere un compromiso con su comunidad y reflexiona sobre las necesidades de un colectivo concreto o un espacio, proporcionando con sus conocimientos aplicados a la realidad una mejora y transformación de su entorno más cercano.

Los beneficios de esta práctica pedagógica repercuten principalmente en el alumnado, que aprende y aplica los conocimientos adquiridos de forma beneficiosa para el resto de la sociedad. Con esta metodología se fomenta la responsabilidad cívica y la participación activa.

Espacio educativo en medio abierto

Tras haber expuesto experiencias que salen a la calle y que permiten la entrada de la calle en el aula, nos parece oportuno revisar otros espacios educativos no relacionados con la educación formal.

La investigación educativa se ha centrado principalmente en la institución escolar y los actores principales de la misma, interés legítimo y necesario (Padierna, 2009). Sin embargo, otros espacios menos institucionalizados también son merecedores de indagación pedagógica.

En esta investigación queremos centrarnos en procesos educativos que suceden en espacios no escolarizados, en concreto en un movimiento social muy específico como son las asociaciones de prevención de drogodependencias.

En algunos espacios se tiende a hacer equivalentes los términos educación-escuela, excluyendo por tanto procesos educativos que ocurren a lo largo de toda la vida y en otros espacios diferentes a las instituciones académicas. Se trata de ampliar la mirada y evitar ese reduccionismo.

Un autor indispensable para abordar este tema es Paulo Freire, defensor de la educación popular y figura clave en la construcción de un cambio en la educación. A pesar de que las propuestas provienen de los años 80 y 90 hoy en día son de actualidad, debido a que en épocas de crisis como la que estamos viviendo se genera mayor exclusión social, adquiriendo así su argumentario más valor que nunca. En los siguientes capítulos dedicaremos un apartado a la relación con la comunidad y los procesos educativos contruidos a partir de los problemas e intereses de la comunidad.

1.5.EXPERIENCIAS DE PARTICIPACIÓN INFANTO-JUVENIL FUERA DEL AULA

Durante la mayor parte del capítulo, y principalmente en el recorrido histórico realizado sobre la educación para la ciudadanía, se ha hecho referencia a los lugares donde ésta se imparte. Comenzando por la cultura griega, los pedagogos compartían (no impartían) conocimientos en espacios abiertos y flexibles. Posteriormente, una de las instituciones ligadas a la impartición de enseñanza es la Iglesia, que hasta nuestros días sigue ofreciendo sus espacios para impartir clases, (actualmente mediante conciertos con las instituciones educativas).

Dewey [1916], en su libro *Democracia y Educación* (1995), identifica dos formas de educación: incidental y sistemática. Desde los programas de intervención que se llevan a cabo en las asociaciones se planifican y se identifican objetivos que a lo largo del proceso de desarrollo de los programas van cambiando de cara a flexibilizarse en función de las necesidades que se van observando en los jóvenes con los que se está trabajando. Esta flexibilidad es viable en espacios menos encorsetados y con contenidos abiertos.

Tras la revisión de algunos ejemplos de proyectos cuyos objetivos están relacionados con el fomento de la participación de los más pequeños y jóvenes en nuestras ciudades, se

analizará la metodología utilizada y defendida por los movimientos sociales vinculados a la prevención de drogodependencias: la educación de calle.

Los proyectos destacados que se proponen a continuación, se muestran por ser considerados como experiencias de éxito, que acercan a los más jóvenes a las instituciones públicas y que intentan influir en las decisiones políticas de las mismas. Los ejemplos que proponemos son la ciudad de los niños (Tonucci, 1997), el pleno infantil y el parlamento joven. Por último, se hará referencia al asociacionismo como vía para fomentar la participación juvenil en nuestras localidades y pueblos.

Ciudad de los niños

Fuera de la escuela a todos nos suena “La Ciudad de los Niños”³, el proyecto de Tonucci (1997). Proyecto nacido en Fano en 1991 que toma a los/as niños/as como medida y garantía de las necesidades de toda la ciudadanía.

En el proyecto se reflexiona sobre las funciones de las ciudades y la degradación de las mismas quedando al servicio de la economía y privilegiando al mundo adulto. Por ejemplo, las calles están pensadas cada vez más para el tránsito de vehículos en vez de como lugar de encuentro e intercambio de la ciudadanía. Uno de los principales objetivos del proyecto es favorecer la autonomía (los niños/as pueden ir solos a la calle o al colegio) y la participación de los/as niños/as.

Para que se dé la participación el adulto que les invita debe creer que los niños/as pueden realizar una contribución real, debe tenerlos en cuenta y necesitarlos. Además el adulto que le invita a participar debe tener el poder de llevar a cabo los compromisos adquiridos.

³<http://www.lacittadeibambini.org/spagnolo/forum/notizie.htm>

Este proyecto ha sido importado a varios países. En España se está organizando un laboratorio nacional sobre este tema, y son una veintena de ciudades las que están desarrollándolo. Actualmente ningún municipio andaluz está participando, aunque Granada se ha adherido al laboratorio nacional.

En nuestra comunidad autónoma podemos destacar varios proyectos que fomentan la participación infantil y juvenil, por ejemplo:

Pleno Infantil

Es un proyecto que se inicia de cara a la conmemoración del Día Internacional del Niño, 20 de noviembre, y se lleva a cabo en varias ciudades de Andalucía. En Huelva⁴, por ejemplo, participan todos los centros educativos de primaria de la ciudad y han tenido tanto éxito con esta experiencia que desde 2016 se ha acordado que este pleno se reúna cada tres meses.

Otra ciudad con Pleno Infantil es Lucena, que este año ha trabajado bajo el lema “Cómo hacer de Lucena una ciudad mejor”⁵

Parlamento joven⁶

Se trata de un proyecto educativo y de participación destinado a los alumnos/as de 2ª de ESO gestionado por la Diputación de Sevilla y los Ayuntamientos de los municipios participantes (28 municipios en 2016). Son los/as jóvenes los que viven el proceso de diseñar y ejecutar un proyecto de intervención social o ambiental en su pueblo, por tanto, el proyecto consigue dar una doble respuesta: por un lado educa a los jóvenes para participar

⁴Programa del Ayuntamiento de Huelva: <http://www.huelva.es/portal/es/paginas/pleno-infantil>

⁵http://www.diariocordoba.com/noticias/cordobaprovincia/pleno-infantil-lucena-dia-andalucia_1126429.html

⁶Programa de la Diputación de Sevilla: <http://www.parlamentojoven.org/>

en la vida democrática y por otro se ejecuta un proyecto que resolverá algún problema concreto en el municipio.

Asociacionismo y participación juvenil

Como se describía en el apartado anterior la educación en medio abierto, es desde los movimientos sociales desde los que se fomenta abiertamente la participación. Recordamos que a participar se aprende participando y es a través del ejemplo como se interiorizan estos aprendizajes. En muchas entidades sociales se proyectan actividades para la dinamización y el fomento de la participación juvenil. En concreto a lo largo de esta tesis abordaremos dos entidades vinculadas a la prevención de drogodependencias que entre los objetivos de los programas preventivos incluyen el fomento de la participación juvenil en las decisiones de la entidad y de las instituciones del entorno. Para ello, desde las entidades sociales se ha defendido una metodología basada en la educación de calle, a la que le dedicamos un apartado a continuación:

1.6.LA EDUCACIÓN DE CALLE Y DESARROLLO COMUNITARIO EN

CONTEXTOS DE EXCLUSIÓN

A continuación se analizan los inicios de la educación de calle y el contexto histórico en el que nace, el significado de la calle para los jóvenes y cómo estos lo convierten en un espacio propio, siendo a la vez un espacio educativo.

Contexto histórico para la aparición de la educación de calle como metodología.

Nos ubicamos en España en la década de los setenta. “En este momento se produce la democratización de la vida política, la construcción del estado del bienestar, la emergente sociedad del ocio y la democratización cultural y de la educación” (Fernández Solís y Santos Sanz, 2010, p31).

Se trata de una época en la que aparecen los primeros conatos del problema de las drogas. Es decir, nos encontramos en una época donde se comienza a reconocer como problemático el consumo de “drogas en edad escolar, la exclusión escolar, fenómenos ligados a la predelinuencia y delincuencia y por tanto a la marginación de los circuitos y procesos educativos y socializadores” (Fernández Solís y Santos Sanz, 2010, p. 31).

La educación de calle queda situada por algunos autores dentro de la educación no formal con la que se van creando espacios distintos a las aulas para educar.

Para definir este concepto nos acogemos a la definición elaborada por Fernández Solís y Santos Sanz (2010), que nos dice que se trata de una:

Forma de acción pedagógica que parte de un conocimiento y análisis de la realidad, *In situ*⁷, para diseñar y planificar programas de prevención y reinserción socioeducativa. La educación de calle se dirige a sectores vulnerables de nuestra sociedad (menores y jóvenes con dificultades de adaptación, prostitutas, personas sin hogar, inmigrantes...) y a la comunidad donde viven estas personas. El trabajo se desarrolla en espacios reales de desenvolvimiento vital y cotidiano de las personas. Tienen un carácter a la vez alternativo y complementario de los sistemas institucionalizados Utiliza como recurso primordial la propia persona del educador en estrecha coordinación con el equipo pedagógico, acompañando y orientando los procesos madurativos y socializadores e integradores incidiendo en la sociedad para el cambio y transformación de la misma (p. 95).

⁷ Cursiva en el original.

Los inicios de la educación de calle

Como se viene explicando, se da en ámbitos de socialización a los que no llegan las instituciones (calles, plazas, barrios, rincones de encuentro...) y la función principal será la de facilitar a cada persona los medios oportunos para que tome consciencia de su situación y de su entorno, utilizando los recursos comunitarios existentes.

Como señalan Fernández Solís y Santos Sanz, (2010) los orígenes son inciertos, la mayoría de las experiencias en nuestro país se dan en los movimientos asociativos y hay poca literatura escrita sobre ello, pues en este tipo de organizaciones se prioriza el activismo a la recogida de datos.

Son los propios educadores/as de las asociaciones los que realizan salidas por los barrios y calles interviniendo con las personas que pasaban por momentos críticos o por dificultades sociales, siendo un trabajo organizado pero no sistematizado.

En la mayoría de los casos, y principalmente en Andalucía, las salidas del educador/a a la calle estaban motivadas por acercarse al entorno donde se producen los problemas, poder intervenir con consumidores de droga y poder prevenir el consumo y los riesgos del mismo en los más jóvenes.

Este tipo de intervenciones surgen para dar respuesta a los colectivos y personas en situación de riesgo social. Las asociaciones de drogodependencias en la provincia de Sevilla tienen sus orígenes en personas preocupadas por el consumo de drogas en las calles y por la normalización del consumo en la imagen de nuestros barrios y plazas convirtiéndose en un factor de riesgo para toda la población pero principalmente para los más jóvenes.

Entre los 70 y 90 surgen muchas asociaciones destinadas a paliar la lacra social de la droga mediante la intervención en los espacios de consumo y con los jóvenes en las calles.

Teniendo en cuenta que son entidades con escasos recursos, se atienden de forma personalizada cada caso, se buscan soluciones concretas y se realiza un acompañamiento tanto para la persona atendida como para sus familiares.

Como nos explican Fernández Solís y Santos Sanz (2010), con la llegada de los Ayuntamientos democráticos, se comienza asumir la labor de atender y prevenir a personas que ya consumen sustancias adictivas, y las instituciones comienzan a prestar su apoyo a través de subvenciones a los movimientos sociales que están actuando de forma directa con una problemática muy preocupante como es la exclusión social, la marginación, la delincuencia y las drogodependencias.

La educación de calle, como se ha comentado anteriormente, es una metodología defendida por el movimiento asociativo en drogodependencias en Andalucía. Podemos encontrar los primeros escritos sobre este tema en 1996 con la publicación del Seminario de Estudio “Apuntes de prevención” publicados por la Federación Andaluza Enlace.

¿Qué es la calle?

Para nuestra investigación debemos considerar la calle de la forma más amplia y no sólo como lugar de tránsito o sendero, se trata más bien de un espacio donde interaccionan los/as ciudadanos/as que se convierte en lugar de encuentro y reuniones informales. (Fernández Solís y Santos Sanz, 2010).

Podríamos hacer distinciones en los tipos de calles en relación a las clases sociales que residen en ellas, puesto que en una misma ciudad o pueblo podemos encontrar calles comerciales, residenciales, calles de barrio mucha más funcionales y poco cuidadas estéticamente hablando y calles residuales como las denomina Fernández Solís y Santos

Sanz, (2010), donde se ven clases más humildes y con menos recursos económicos y personales.

En estas últimas los servicios son más deficientes que en ninguna, incluso ausencia de iluminación o recogida de basuras, mobiliario urbano defectuoso. Esto nos lleva a la denominación de Collado (2005) de “barrios empobrecidos”, recordando que la distribución urbanística no es neutra y está vinculada a decisiones políticas.

La calle un espacio para los jóvenes.

Arrabal y Cabello (1992) realizaron un estudio sobre la percepción de los jóvenes de los diferentes espacios donde se mueven. Para ello mostramos la siguiente tabla.

Tabla 2: Percepción de los jóvenes de los diferentes espacios.

Ámbitos	Espacios	Percepción	Función	Actitudes
Familia	Casa	Refugio	Transmisión de valores	Evitar conflictos
Escuela	Colegio	Competitividad	Normalización	Defensa y ocultación
Ocio y tiempo libre	Calle	Libertad	Relación entre iguales	Ensayo de relaciones

Fuente: Elaboración propia basada en Arrabal y Cabello, 1992.

En esta tabla podemos visualizar claramente que la calle es el lugar donde el/la joven quiere estar, se siente libre, se relaciona con otros y está inmerso en la realidad de su entorno. Es el espacio protagonista para el encuentro, como decíamos antes, entendiendo el concepto de la calle desde una perspectiva amplia que incluirían bares, plazas o lugares de encuentro.

Para realizar una intervención en medio abierto, trabajar de educador/a de calle exige conocer los espacios y los tiempos en los que se utilizan esas calles, plazas o espacios de intercambio intergeneracional.

El entorno en el que se reside influye en nuestra educación, teniendo en cuenta que existen zonas marginales donde los recursos e instalaciones escasean, la repercusión es la privación, produciendo así una injusticia social por el simple hecho de residir en un lugar u otro dentro de una misma ciudad.

Como afirman autores como Valverde (1988) y Conde (1999), se produce una colisión entre la oferta del consumismo y la imposibilidad de conseguirla por parte de muchos jóvenes, principalmente jóvenes en situación de riesgo social. Esta insatisfacción provoca reacciones para evitarla, como pueden ser conductas antisociales o predelictivas, consumo de sustancias adictivas para no hacer frente a una realidad dura de asimilar para un/a joven que no quiere sentirse excluido o diferente de sus iguales por tener escasez económica. Esta frustración genera pocas aspiraciones al cambio, desesperanza en el futuro tanto académico como profesional, y comienza a “desertar de la educación formal” viviendo por tanto el día a día.

La calle como espacio socioeducativo

Para los educadores/as de calle sumergirse en el sentir y la vivencia de los/as jóvenes con los que interviene es necesario. Se produce un acercamiento al grupo de pertenencia del joven y se establece una relación cordial y de convivencia. Es un espacio público y abierto donde el joven se siente cómodo y para profundizar en determinados temas siempre se podrá recomendar una intervención individualizada. Pero cualquier acercamiento provoca la confianza que depositan los jóvenes en el agente educativo que acude a su encuentro para mejorar sus posibles problemas. Por tanto, los/as educadores/as se convierten en personas de referencia cuando otros modelos adultos fracasan.

Como se ha comentado anteriormente, la educación de calle es la metodología defendida por las entidades de prevención en drogodependencias y es la vía de captación y

acercamiento a los grupos juveniles existentes en las calles, barrios y pueblos. Más adelante profundizaremos en las diferentes metodologías que estas entidades utilizan para intervenir con la juventud en situación de riesgo social.

CAPITULO II

MOVIMIENTOS SOCIALES Y ASOCIACIONISMO

Existen diversas formas de denominar las organizaciones no lucrativas vinculadas a los movimientos sociales; conocemos términos como Organización No Gubernamental (ONG), Asociacionismo, Fundaciones o Tercer Sector. En este capítulo vamos a intentar clarificar estos términos, las funciones de estos movimientos sociales, los nuevos retos a los que se enfrentan y la relevancia que tienen con respecto a la participación ciudadana activa y a la educación participativa, así como su papel fundamental para la transformación social.

Se profundizará en el movimiento asociativo vinculado a las drogodependencias, revisando sus inicios y su lucha.

Posteriormente, se verá la representación juvenil en los movimientos sociales y como el tercer sector cuenta con los más jóvenes para continuar creciendo e innovando nuevas formas de organizarse socialmente hablando y afrontar los retos actuales.

Por último se incluye una reflexión sobre los procesos participativos de los jóvenes en el asociacionismo.

2.1. MOVIMIENTOS SOCIALES

Los movimientos sociales representan a la agrupación de personas y organizaciones que se dedican a cuestiones sociopolíticas cuyo objetivo último es el cambio social.

Estas personas agrupadas comparten objetivos comunes y normalmente muestran desacuerdo con las autoridades creando conflictos relacionados con un tema concreto o con aspectos organizativos y políticos. Son varios los autores destacados en esta materia que ofrecen definiciones de movimiento social. Veamos algunos ejemplos de los más representativos:

Heberle (1951) definía el movimiento social como “un actor colectivo que interviene en el proceso de cambio social”

Touraine 2006 también lo denominaba como un actor en lucha: “El movimiento social es la conducta colectiva organizada de un actor luchando contra su adversario por la dirección social de la historicidad en una colectividad concreta” (p. 255). Se destaca como término central de su teoría el ‘*enjeu*’, aquello por lo que se juega o se lucha. Podríamos traducirlo como la apuesta en el juego o lo que está en juego. Nos aporta matices para la comprensión de los movimientos sociales, que son concebidos por este autor como la presentación de un contra-modelo cuyo objetivo debe ser dar poder al pueblo. Recuerda que no se trata de conquistar el poder, tan sólo defiende otra organización social y, por tanto, otra sociedad.

Por último, destacamos de su aportación que el movimiento social es una combinación de tres principios; el adversario, la identidad y el modelo social que persigue el movimiento: “El movimiento social se presenta como la combinación de un principio de identidad, un principio de oposición y un principio de totalidad” (p. 258).

Castells (1977) concibe a los movimientos sociales como los únicos sujetos capaces de generar nuevas identidades en la era de la información. Transforman, para bien o para mal, los valores y las instituciones de la sociedad y contribuyen a construir la realidad.

Evolución de las ONGs

La primera organización constituida es La Cruz Roja, en 1863, la mayoría de estas organizaciones se crean tras la finalización de la II Guerra Mundial para paliar la situación social que se estaba viviendo en ese momento histórico concreto.

El término Organización No Gubernamental (ONG), se establece a partir de 1945 en la Carta de las Naciones Unidas, donde se especifica que la constitución de estas organizaciones no depende de ningún Tratado Internacional, que son independientes de los poderes públicos, que carecen de ánimo de lucro y que cuentan con una estructura propia y autónoma.

En el artículo 71 de la Carta de las Naciones Unidas, se especifica que el Consejo Económico y Social podrá adoptar las medidas necesarias para realizar consultas con las ONG`s, consiguiendo así, una relevancia en las decisiones internacionales y recibiendo un respaldo legislativo para poder elevar peticiones a dicho Consejo.

En nuestro país son los movimientos vecinales que surgen en los 70 los que dan origen a estas organizaciones que ya en la Constitución Española de 1978 aparecen recogidas como asociaciones y fundaciones, como ya veremos más adelante en este mismo capítulo.

¿Qué es el Tercer sector?

Hasta la segunda mitad de los 80 no se conoce esta nomenclatura, aunque sí que estaban bien delimitados el primero y el segundo sector: El Mercado y el Estado (Jiménez Lara, 2006), siendo por tanto el tercer sector todo aquello que no es público ni lucrativo. Es en el tercer sector donde se aglutina a las asociaciones y entidades sin ánimo de lucro que habían quedado fuera de la anterior clasificación.

Las entidades que pertenecen al Tercer Sector serán aquellas que cumplan con la definición propuesta por Salomon y Anheier (1997) en un estudio realizado por la *Universidad Johns Hopkins* donde se concluía que debían:

- Estar organizadas formalmente, estar constituidas contando con objetivos claros, evitando así incluir cualquier manifestación informal de solidaridad que pueda surgir ante cualquier desastre natural o social.
- Ser privadas, no formar parte del sector público
- No tener ánimo de lucro, son entidades que buscan el beneficio social. Si en algún momento generaran ingresos, estos deben ser reinvertidos en la propia organización y nunca repartidos entre los asociados/as.
- Contar con capacidad de autocontrol institucional, es decir contar con autonomía para diseñar y ejecutar sus actividades.
- Contar con participación voluntaria.

Para explicar el Tercer Sector, Pestoff (1992) propone la utilización de tres ejes variables: 1) Formal-informal. 2) Lucrativo-no lucrativo y 3) Público-privado.

Estos tres ejes definen la ubicación de cada entidad o asociación ofreciendo un panorama dividido en cuatro áreas, quedando la representación del espacio social de la siguiente forma:

1. La administración pública o el Estado estaría ubicada en lo público, lo formal y no lucrativo.

2. El mercado y la empresa quedaría ubicado en el ámbito privado y formal, con un objetivo lucrativo.

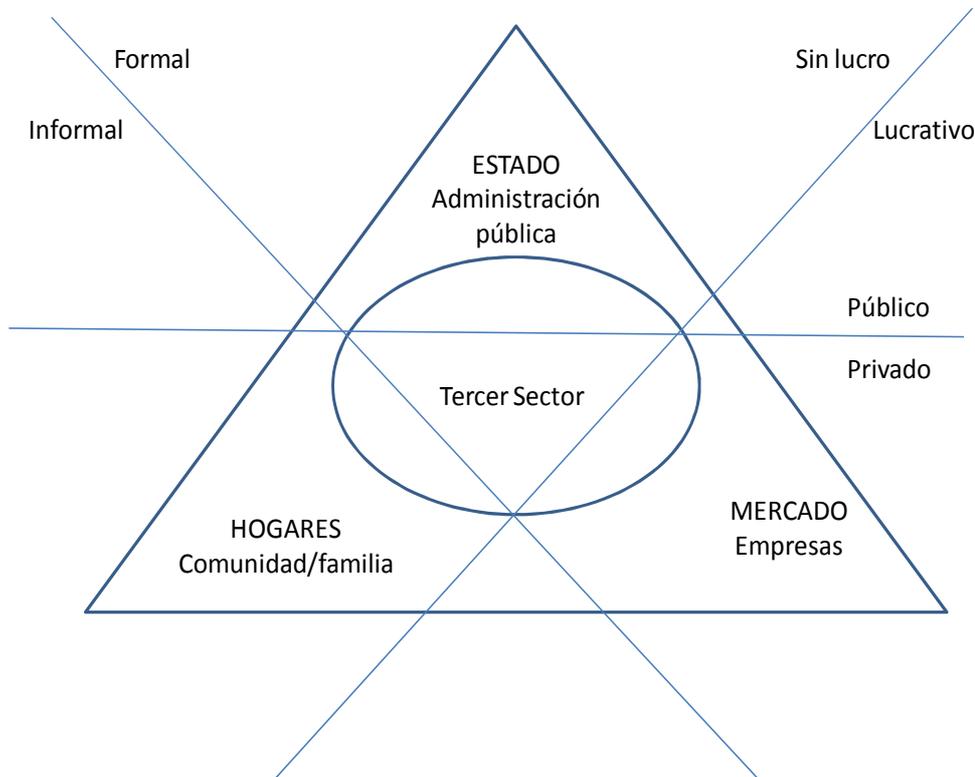
3. Los hogares o las relaciones de cercanía estarán considerados en el espacio privado, informal y no lucrativo.

4. El tercer sector estaría ubicado en el ámbito privado aunque con un carácter predominantemente social, lo que lo ubica en medio del eje privado-público, ya que está compuesto por entidades formales sin ánimo de lucro, pero con un carácter público.

Pestoff (1992) indica que las entidades pertenecientes a esta área son una especie de prolongación de los sectores próximos. Por ejemplo, las entidades de apoyo mutuo son una prolongación de las relaciones del hogar/proximidad. Otras entidades se comportan como empresas; aquí incluiríamos por ejemplo a las fundaciones entendiéndolas como una prolongación de la administración pública contando con un carácter pseudo-administrativo.

Para una mayor clarificación de la idea se ha elaborado la siguiente ilustración:

Ilustración 3: Ejes-Triángulo del Tercer Sector.



Fuente: Elaboración propia basada en Pestoff, 1992.

Dada la complejidad mostrada para explicar este sector, se presenta una definición del mismo ofrecida por Ariño (2008), quien defiende que el tercer sector contempla:

aquellas actividades en que el principio dominante no es ni la coerción formal ni el intercambio lucrativo de bienes y servicios, sino que se basa en actividades voluntarias en el doble sentido de estar libres de coerción y de los constreñimientos económicos de la ganancia (p.111).

Dentro de este sector, nos centramos en las entidades dedicadas a la acción social, materia que compete a esta investigación y que quedarían identificadas en base a la definición ofrecida en el II Plan Estratégico del Tercer Sector de Acción Social 2013-2016:

El tercer sector de acción social es el ámbito formado por entidades privadas de carácter voluntario y sin ánimo de lucro que, surgidas de la libre iniciativa ciudadana, funcionan de forma autónoma y solidaria tratando, por medio de acciones de interés general, de impulsar el reconocimiento y el ejercicio de los derechos sociales, de lograr la cohesión y la inclusión social en todas sus dimensiones y de evitar que determinados colectivos sociales queden excluidos de unos niveles suficientes de bienestar. (Plataforma de las ONG de Acción Social, 2006 p.15).

Teniendo en cuenta que se trata de un sector influyente en la sociedad en la que se ubique, vamos a revisar su impacto en la misma, así como sus retos de futuro y su relación con la crisis económica que estamos sufriendo.

Impacto social del tercer sector

Para evaluar el impacto que el tercer sector de acción social pueda tener en la administración pública, vamos a conocer las funciones que estas entidades desarrollan.

Las asociaciones cumplen varias funciones sociales. Por un lado, dan respuesta a las necesidades y demandas de personas con alta vulnerabilidad social; por otro, cumplen un papel fundamental para la Administración, convirtiéndose en un filtro de problemas sociales que en muchas ocasiones son ‘amortiguados’ por las asociaciones sin que lleguen a los servicios públicos. Además se convierten en interlocutoras entre las personas y el personal técnico de las instituciones públicas en ocasiones, facilitan la cumplimentación de documentos administrativos demandados por las administraciones públicas, solventando los problemas burocráticos que pudieran surgir.

Las entidades sociales se muestran más cercanas, más abiertas y más flexibles a la hora de recibir demandas por parte de las personas con necesidades sociales. Esta

flexibilidad también se muestra en el horario de atención, el lenguaje, los requisitos de acceso o los lugares donde se atiende a las personas, que pueden ser en los domicilios, las oficinas o en la propia calle.

Esto supone para la Administración una fórmula muy económica de contar con un apoyo en áreas tan complejas como la salud, la formación, el empleo o los servicios sociales. Por tanto, las asociaciones cubren lo que la Administración no es capaz de abarcar; sin embargo no es su única labor con respecto a las instituciones, las asociaciones deben mantener su actitud de lucha. Para ello, deben ser críticas con lo establecido, defender los derechos humanos y vigilar que las obligaciones del gobierno se cumplan.

Las entidades sociales, ante las adversidades con las que se encuentran, ya sean de las personas atendidas como de los propios problemas que puedan tener en el seno de la entidad, muestra un carácter innovador y creativo para afrontarlos. En ocasiones, los agentes sociales, encuentran fórmulas intermedias para solventar los problemas de las personas con necesidades que no pueden resolver las administraciones por estar más encorsetadas en el sentido de la legalidad. Las asociaciones tienen la capacidad de actuar en la ilegalidad, recomendando acciones vetadas para el Estado que solventan la problemática a la que se enfrenta la persona atendida. Cuando esta práctica se consolida como exitosa, se convierte en una reivindicación al gobierno, demostrando el éxito de la misma con hechos concretos en los que se han solventados los problemas.

El impacto que pueda causar en la Administración, en ocasiones es canalizado a través de la búsqueda de mecanismos de participación de las entidades en los órganos consultivos y de participación gestionados por ella. Recordamos que en el capítulo I, ya describíamos como estos consejos u órganos consultivos son un espacio de participación dentro de la sociedad democrática, donde se oye la voz de los sin voces y se aportan

soluciones innovadoras a problemas cotidianos para las administraciones, se reclaman acciones a los políticos y se observa el cumplimiento de los compromisos adquiridos por éstos con respecto a los colectivos que se representen.

Para continuar evaluando el impacto social que causa el tercer sector, proponemos el análisis tres aspectos fundamentales: las funciones y disfunciones, los recursos económicos y los recursos humanos.

Evaluando las funciones y disfunciones.

Según Funes (1995), las funciones del denominado Tercer Sector son tres: participación, intervención e innovación, son funciones coincidentes con los objetivos de todas las entidades sociales. Participar e influir en las decisiones políticas del gobierno en relación al colectivo que represente, intervenir con las personas que sufren situaciones de desigualdad social e innovar mediante la creación de nuevas soluciones a los retos actuales de la sociedad.

Siguiendo a Salomon (2001) y a Funes (1995) se puede catalogar a las entidades según las funciones que desempeñen. Si tenemos en cuenta las ya descritas por este último autor, estarán vinculadas con la innovación, la transformación social y la intervención. A continuación se presentan las funciones de forma más detallada:

- Las entidades son proveedoras de servicios relacionados principalmente con los servicios sociales y sanitarios.
- Son innovadoras, pioneras en campos concretos, que abordan problemas no tratados (se identifican, definen y se proponen nuevos enfoques).
- Se convierten en mediadoras sociales o “abogadas comunitarias”, defensoras de la justicia social, prestan un servicio de asesoramiento más eficiente y económico con mayor

calidad y especializado. Defienden cambios sociales, se presentan enmiendas, se alegan presupuestos y se presiona a la administración para que tenga en cuenta a determinados colectivos.

- En las entidades sociales se fomenta el liderazgo para la transformación social, concienciando de problemas actuales a la comunidad en general.
- Impulsan el desarrollo comunitario, entendido como un proceso de integración social, mediando entre lo privado y lo público, siendo interlocutoras entre personas y sociedad. Se busca el aumento del capital social y la democracia social, contribuyendo al sentido de la comunidad.

Con estas funciones, se convierten en imprescindibles para que la sociedad avance en temas sociales. Sin embargo, también debemos explicar las principales debilidades o disfunciones a las que se enfrenta, que en su mayoría van unidas a la escasez de recursos y las dificultades para obtener apoyo económico. Estas disfunciones quedan descritas por Ruiz Olabuenaga (2007, p. 212) en cinco tipos:

1. Particularismo, hace referencia al localismo o corporativismo, ya que tratan de dar respuesta a su grupo de interés y ésta no siempre va en consonancia con los intereses generales.
2. Paternalismo, reforzando la dependencia del colectivo al apoyo externo.
3. Excesivo *amateurismo* o profesionalización; ambas situaciones generan debilidad, ya que por un lado la voluntariedad sin especialización ni profesionalidad no es eficaz. Como tampoco es adecuado el excesivo control o la sobre-profesionalización.
4. Insuficiencia de recursos. Como ya se evaluó anteriormente, es una de las principales dificultades.

5. Falta de garantía, en algunas entidades se depende casi-exclusivamente de la financiación pública y no es segura año a año, o por la dependencia de voluntariado, no siempre se dispone de las personas necesarias para la buena ejecución de las actividades. Además, los cambios de personal técnico afectan a los/as beneficiarios/as ya que se establecen vínculos personales.

Evaluando los recursos económicos.

Los recursos económicos de las entidades sociales dependen, casi exclusivamente, de las convocatorias de subvenciones del ámbito privado y público, es decir, cuentan con escasos recursos propios. Cuando se opta a una subvención se hace con un proyecto acorde con lo que definen las bases de la misma, por tanto, hay proyectos innovadores que no estarán contemplados en ninguna convocatoria y serán difíciles de financiar. Recordando el carácter innovador y creativo que distinguía al tercer sector, estas propuestas buscan el apoyo de los socios/as u otro tipo de sponsor.

La dependencia de las subvenciones provoca que se convierta en un sistema perverso por parte de la Administración, que financia lo que considera que se alinea con sus políticas. En el periodo de crisis que estamos viviendo, este tema ha supuesto una gran pérdida de ingresos en acción social a causa de los recortes en políticas sociales, sin tener en cuenta el aumento de la demanda, consecuencia del aumento de necesidades sociales.

A pesar de reconocer el valor del trabajo que se realiza desde las entidades sociales, éstas no han contado con apoyo económico, al ser dependientes en un 70% de la Administración pública, las entidades han quedado muy debilitadas. En la tabla que se presenta a continuación se puede comprobar la bajada que se ha sufrido en los años inmersos en la crisis desde las diferentes administraciones públicas:

Tabla 3: Estimación del volumen de ingresos públicos en las ONGs de Acción Social

	2013 (millones de €)	2010 (millones de €)	2008 (millones de €)	var 08-13 (%)	var 10-13 (%)
Origen					
Unión Europea	224,07 €	314,42 €	567,24 €	-60,5	-28,7
Gobierno autonómico	3.761,10 €	6.005,33 €	5.043,26 €	-25,4	-37,4
Diputación Provincial	592,17 €	911,80 €	917,89 €	-35,5	-35,1
Administración General del Estado	1.312,38 €	1.048,05 €	1.598,58 €	-17,9	25,2
Ayuntamientos y sus agrupaciones	1.872,55 €	1.876,01 €	1.928,61 €	-2,9	-0,2
Otras	240,07 €	324,90 €	257,84 €	-6,9	-26,1
Naturaleza					
Contratos públicos	720,21 €	1.289,10 €	1.701,71 €	-57,7	-44,1
Convenios	5.465,60 €	6.592,23 €	4.589,47 €	19,1	-17,1
Subvenciones	1.816,53 €	2.483,88 €	4.022,23 €	-54,8	-26,9
Patrocinios	--	115,29 €	--	--	--
Total canal público	8.002,34 €	10.480,50 €	10.313,41 €	-22,4	-23,6

Fuente: Ruíz Villafranca, 2015 (p. 23).

Algunas han conseguido sobrevivir a la crisis gracias a algunas donaciones privadas y a la financiación de proyectos por parte de entidades bancarias como La Caixa que cuenta con la mayor obra social de nuestro país.

Evaluando los recursos humanos.

Cuando hablamos de recursos humanos en el Tercer Sector, lo hacemos en un sentido amplio, incluyendo: asociados, personal técnico contratado, voluntariado e incluso personas atendidas, es decir, todo el capital humano que tiene alguna relación con las entidades sociales.

En el sector de la acción social, temática en la que se centra nuestra investigación, se prestan servicios y se defienden intereses de personas en situación de riesgo. Estas personas, en ocasiones, quedan vinculadas a las entidades como colaboradores puntuales o

voluntariado de continuidad, por tanto el número de personas aumenta considerablemente si incluimos a las personas atendidas.

En España son pocas las grandes entidades sociales, la mayoría son pequeñas o medianas, y habitualmente con escaso personal contratado. Según los datos ofrecidos por la Plataforma de ONG, en 2013 trabajaban 644.979 personas en el Tercer Sector de Acción Social.

Tabla 4: Distribución porcentual de las entidades según tramos de nº de personas remuneradas. Año 2013

	Hasta 2	3-5	6-9	10-19	20-49	50-99	≥100	Total	Base (n)
Tipo de entidad									
Asociaciones (N1)	18,1	28,8	12,6	18,0	10,6	8,0	3,8	100	210
Fundaciones (N1)	18,7	12,9	16,2	14,5	14,4	13,5	9,9	100	74
Otras N1	0,0	0,0	19,7	23,1	28,3	11,6	17,3	100	8
Nivel 2 y 3	28,3	20,9	18,7	17,0	7,6	3,0	4,5	100	58
Singulares	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	100,0	100	3
Volumen presupuestario									
Hasta 30	44,8	47,3	0,0	0,0	7,9	0,0	0,0	100	15
30-150	28,7	44,5	14,9	3,1	8,9	0,0	0,0	100	67
150-300	9,6	26,3	29,7	27,7	2,2	2,2	2,2	100	50
300-1000	5,2	6,1	10,5	43,9	22,3	10,5	1,6	100	108
Más de 1000	0,0	0,0	4,4	8,4	20,8	32,1	34,3	100	93
Financiación principal									
Pública	14,3	19,2	17,1	17,5	17,0	8,2	6,6	100	215
Privada	27,2	36,6	20,0	9,0	0,0	0,0	7,3	100	28
Propia	22,9	24,0	0,0	21,8	12,4	12,3	6,7	100	32
Mixta	13,9	32,9	15,9	21,8	2,7	2,0	10,9	100	30
Campo de actuación									
Acción Social	16,7	25,7	11,7	14,9	11,9	10,7	8,3	100	155
Integración-Inserción	13,4	19,8	11,4	20,7	19,2	7,4	8,0	100	83
Socio-sanitario	19,2	19,2	23,0	13,3	11,6	10,1	3,5	100	61
Otros	24,3	24,9	13,1	27,3	1,7	2,4	6,5	100	53
Total TSAS	17,2	22,7	14,3	17,7	12,5	8,6	7,0	100	353

Fuente: Ruíz Villafranca, 2015, (p.53)

Por otro lado el número de socios/as que nos daba Jiménez Lara en 2002 era de once millones de asociados/as a las entidades sin ánimo de lucro en España mientras que en 2015 los datos recopilados por un estudio para valorar el impacto de la crisis en el Tercer Sector realizado desde la plataforma de ONG⁸ nos ofrece datos demostrando que han proliferado las asociaciones que cuentan entre 100 y 500 socios/as (44,7 %), mientras que el 49 % cuentan con un número de asociados menor de 100 y tan sólo el 6.4% cuenta con más de 500.

Tabla 5: N° de asociados/as

N° miembros	Miembros socios (asamblea)		
	2013	2010	2008
Menos de 20	11,5	14,6	22,8
Entre 20 y 99	37,5	31,9	36,9
Entre 100 y 500	44,7	42,1	31,6
Más de 500	6,4	11,5	8,6
Total	100	100	100
Base (n)	246	406	507

Fuente: Ruíz Villafranca, 2015 (p.38)

Otro de los datos que han cambiado positivamente con los años de crisis económica ha sido el número de entidades inscritas y el número de voluntariado activo en nuestro país. Según los datos que nos brinda la Plataforma del Voluntariado de España (PVE) en 2015 el número de voluntarios registrados mayor de 18 años se estima que supera los tres millones de personas en España. En la Tabla 2.4 se puede comprobar cómo ha ido en aumento en los últimos años este dato.

⁸Datos ofrecidos en el Estudio El Tercer Sector de Acción Social en 2015: Impacto de la crisis. http://www.plataformaong.org/ciudadaniaactiva/tercersector/estudio_completo_el_TSAS_en_2015_impacto_d_e_la_crisis.pdf

Tabla 6: Evolución del voluntariado mayor de 18 años en España

	Barómetro CIS, 2011	Barómetro CIS, 2013	PVE 2014	PVE 2015
Población mayor de 18 años	2,83 %	2,68 %	9,8%	7,9 %
Estimación	1,09 millones	1,03 millones	3,74 millones	3,1 millones

Fuente: Plataforma del Voluntariado de España, 2015 (p.7)

Teniendo en cuenta que esta investigación se centra en las edades comprendidas entre los 14 y los 25 años, la población que colabora en las ONGs según la información del estudio realizado por Investigación, Marketing y Opinión (IMOP) para la Plataforma del Voluntariado de España (PVE) en octubre de 2015, refleja que el 36,1 % de la población española mayor de 14 años colabora de algún modo con las ONG y un 7,9% es voluntaria.(Plataforma de Voluntariado, 2015).

Destacamos, entre los datos ofrecidos en este estudio, que la comunidad autónoma con el número más elevado de voluntariado es Andalucía, con un 10,4%.

Retos para las entidades de acción social

Será necesario conocer los retos a los que se enfrentan las entidades sociales para tener en cuenta su impacto cívico. En este aspecto Cabra de Luna (2014) corrobora los retos ya descritos por Rodríguez Cabrero (2000), que los resumía en cuatro:

1. Lograr una mayor autonomía económica-política: La dependencia económica de subvenciones públicas supone una falta de libertad y la imposibilidad de tener una buena planificación económica para llevar a cabo proyectos innovadores o proyectos que tengan que hacer frente a nuevas realidades sociales que no están contempladas en las convocatorias actuales. La autogestión económica y poder contar con recursos propios es un reto para las asociaciones más pequeñas. Las grandes entidades realizan campañas muy

exitosas de recogida de dinero; estas campañas tienen éxito debido a que las entidades grandes, en su mayoría, están declaradas de utilidad pública, por lo que para las personas que colaboran existe la posibilidad de desgravarlo en la Declaración de la Renta del año siguiente. Sin embargo, las entidades de barrio, de pueblo o las pequeñas asociaciones no pueden optar a ser declaradas de utilidad pública ya que su ámbito de actuación está limitado geográficamente y esto supone un requisito indispensable para poder optar a este reconocimiento.

2. Reforzar su credibilidad social: Por un lado, cuando las entidades sociales se dirigen a colectivos y problemáticas complejas, por ejemplo las drogodependencias, se convierten en entidades estigmatizadas defensoras de los indefendibles y con discursos en ocasiones muy encontrados con la opinión pública. Y por otro, los escasos datos de evaluación de los programas que se publican provocan también incredulidad con los programas que se ejecutan en estas entidades. Además, y a pesar de gozar de buena imagen, debido a que se atienden problemas que no tienen respuesta en otros organismos, puede verse más como caridad y no como un trabajo profesional.

3. Reforzar su incidencia en la participación cívica: en muchas ocasiones las entidades sociales son más de hacer que de aparentar. Sin generalizaciones al respecto, son muchas las personas que colaboran y que no quieren ser reconocidas como tal. Lo hacen de forma altruista y sin la necesidad de aparecer en ningún medio público. La imagen de las entidades, principalmente las pequeñas, está poco cuidada. Cuentan con escasa o nula estrategia de *marketing*, lo cual provoca que se encuentren invisibilizadas.

4. Contribuir a un desarrollo social favorecedor de los derechos sociales para todos/as y particularmente para los grupos sociales excluidos: Unido al anterior reto, podríamos afirmar que las entidades sociales dedican la mayor parte de su tiempo a

intervenir, no planificando de forma adecuada las reivindicaciones y olvidando incluso esta función. El día a día supone una atención constante a problemas sociales y en ocasiones hay que planificar intervenciones en equipo en lugar de actuar sin parar. La reivindicación es un pilar fundamental de las entidades pero hay que interrumpir las intervenciones sociales para poder hacerlo bien. Las entidades sociales más pequeñas delegan esta función en sus federaciones, confederaciones y plataformas donde son representadas.

La crisis económica y el tercer sector

Desde 2007 en adelante las desigualdades sociales han ido en aumento en nuestro país, convirtiéndonos en uno de los países de la Unión Europea con un reparto más inequitativo de la renta según publica el último informe de la Fundación para el Fomento de los Estudios Sociales y de Sociología Aplicada – en adelante FOESSA- en 2014.

Los datos de la Encuesta de Población Activa (EPA) y Encuesta de Condiciones de Vida (realizada por el Instituto Nacional de Estadísticas-INE-) nos muestran una tasa de paro que supera el 27% de la población en 2015. Datos sobre la pobreza publicados por FOESSA (2014) nos indican que uno de cada 5 españoles vive por debajo del umbral de la pobreza.

El colchón amortiguador que podían significar las políticas sociales se ha debilitado, con recortes importantes en casi todas las áreas. España dedica a ese tipo de gastos un 17'7% del PIB, mientras la media en la Unión Europea es casi tres puntos más alta, un 20'5%. (Casado, 2015 p.65)

Teniendo en cuenta esta realidad, es necesario contar con el apoyo de entidades sociales para paliar los efectos de la crisis en las familias españolas. Son una herramienta necesaria para las personas y para las instituciones que también han visto mermados sus recursos para

poder ofrecer una atención adecuada a la gran demanda que ha supuesto esta situación social.

No debemos obviar que la crisis también ha afectado a las entidades sociales por su dependencia de la financiación a través de subvenciones convocadas desde la administración pública como desde algunas Cajas de Ahorro. En ambos casos ha ido mermando la financiación, atrasando los pagos y las fechas de convocatorias, llegando a perder en torno al 40% de la financiación, en la nota de prensa presentada por la Federación Andaluza Enlace durante las reivindicaciones del 26 de junio de 2015⁹ “*Día internacional de lucha contra el uso indebido y el tráfico ilícito de drogas*” se hacía un balance de la última década diciendo:

Entre 2006 y 2014, el número de personas que han accedido a tratamiento en los centros públicos de atención ha sufrido un incremento de 21.50%, mientras el presupuesto del Plan Andaluz sobre Drogas se ha visto reducido entre 2006 y 2015 un 17.34%. Si atendemos a la parte del presupuesto de drogodependencias destinada a ‘entidades colaboradoras’, esta bajada es aún mayor (del 83%), afectando gravemente a los servicios de prevención y tratamiento prestados por las entidades sin ánimo de lucro, las asociaciones están desbordadas y asfixiadas.

Este hecho ha supuesto que las entidades además de atender a las personas con mayores necesidades hayan tenido que recortar en personal contratado y agudizar su ingenio para poder optar a nuevas vías de financiación.

En la mayoría de los casos ha crecido el número de voluntarios/as y la confianza de la sociedad en las entidades sociales ha aumentado más que en la administración pública. Así, las ONGs de nuestro país gozan de más apoyo social que financiero (Casado, 2015).

⁹<https://www.facebook.com/FederacionLiberacion/photos/a.497354147094902.1073741829.478176235679360/498633913633592/?type=3&theater>

2.2. ASOCIACIONISMO. ASOCIACIONES COMO INSTRUMENTO DE CAMBIO SOCIAL

Como adelantábamos al iniciar este capítulo, en la Constitución de 1978 se introduce como principio rector la participación, apareciendo regulado el derecho de asociación en el artículo 22 y en el 34 el derecho de fundación.

La participación ciudadana y el derecho de asociación han contribuido de manera importante a las transformaciones producidas en la sociedad española (Reverte, 2015). La tipología de las asociaciones registradas en España es muy heterogénea y abarca diversos ámbitos de actuación.

Para afrontar la diversidad de la que hablamos y poder agrupar a las entidades en función de sus finalidades, se plantea a nivel internacional una Clasificación de Organizaciones No Lucrativas (ICNPO), incluyendo 12 categorías:

Ilustración 4: Clasificación internacional de Organizaciones No Lucrativas



Fuente: Elaboración propia.

Esta clasificación presentada en la Ilustración 2.2, será modificada en posteriores estudios sobre el tercer sector, adaptándola a la realidad de las entidades registradas en nuestro país.

Por ejemplo, en 2000 la Fundación BBV participa en la investigación internacional sobre el sector no lucrativo, que pasará a denominarse Tercer Sector. Más tarde, en 2006 ya siendo la fundación BBVA, retoma la investigación actualizando los datos existentes en nuestro país sobre este tema. En este estudio, se incluye una desagregación de los diferentes tipos de estructuras organizativas existentes: ONG para el Desarrollo, ONG de Acción Social, Fundaciones y Empresas de Inserción.

Además se presenta una comparativa histórica para comprobar el crecimiento de las asociaciones, para ello, presentamos la siguiente tabla:

Tabla 7: N° de Organizaciones del sector no lucrativo. 1995-2002

Clases ICNPO	1995	2002
Cultura, deporte y ocio	147.553	220.777
Educación e investigación	35.006	43.875
Salud	2.750	3.447
Servicios sociales	7.922	9.929
Medio ambiente	5.518	7541
Desarrollo comunitario y vivienda	27.424	34.372
Derechos civiles	15.779	21.099
Intermediarios filantrópicos	90	113
Actividades internacionales	530	732
Asociaciones profesionales	10535	20.330
Mutualidades de previsión social	400	440
Totales	253.507	362.654

Fuente: Jiménez Lara, 2006, p. 30.

En esta tabla se puede ver el crecimiento de las asociaciones en todas las áreas, sin embargo no podemos ofrecer una tabla con los datos actuales, por varios motivos, en primer lugar el Registro Nacional de Asociaciones, la última vez que hizo público ese dato fue a través de la obra social de Caja Madrid en 2010 donde contaba con 39.957 asociaciones registradas, pero no estaban contabilizadas las fundaciones, ya que no existe un registro común. Por otro lado, como ya comentábamos anteriormente la clasificación no se ha mantenido y los datos no son comparables pudiéndonos llevar a error.

A pesar de esta dificultad encontrada, se ha elaborado una tabla con los datos actualizados que han sido recopilados en el Registro de Asociaciones de la Consejería de Justicia e Interior de la Junta de Andalucía. Por tanto, se presentan el número de entidades registradas en el momento actual en nuestra provincia y en nuestra comunidad autónoma:

Tabla 8: N° de asociaciones registradas en noviembre 2016 en Andalucía y Sevilla

Sector	Sevilla	Andalucía
Acción educativa	295	988
Acción sanitaria	167	610
Acción social	1181	Más de 2500
Coleccionismo	33	97
Consumo/personas usuarias afectadas	102	555
Cultura/ciencias/artes/letras	Más de 2500	Más de 2500
Deportivas	1228	Más de 2500
Diversidad sexual	24	102
Económicas	584	2143
Educativas	1368	Más de 2500
Familiares	86	324
Históricas/ costumbristas	137	1052
Ideológicas	197	1105
Informáticas/ internautas	30	86
Juveniles	185	Más de 2500
Medios de comunicación	389	1086
Mujeres	580	Más de 2500
Musicales	843	Más de 2500
Naturaleza /Medio ambiente/terapias alternativas	938	Más de 2500

Fuente: Elaboración propia, basado en el Banco de datos de la Consejería de Justicia e Interior¹⁰

Continuando con la heterogeneidad mostrada en la tabla, no sólo se encuentra la diversidad en las funciones de las asociaciones, sino que también está en los/as destinatarios/as, en los campos de acción, en los intereses y en las fórmulas institucionales (Casado, 2015).

Esto implica que cuando las asociaciones quieren unirse es muy difícil definir la misión, visión y objetivos, ya que a veces están encontradas, resultando complicado defender iniciativas comunes. Sin embargo es una de las funciones principales de la Plataforma ya nombrada en este capítulo del Tercer Sector de Acción Social, cuya tarea es

¹⁰<http://www.juntadeandalucia.es/justiciaeinterior/opencms/portal/Justicia/ContenidosEspecificos/Asociaciones/BancoDatos/asociaciones?entrada=destinatarios&destinatarios=7> (visitada el 27 de noviembre 2016)

reivindicar y velar por los intereses de estas entidades grandes y pequeñas que componen el “mosaico de servicios sociales e intervenciones por parte del movimiento social”.

A continuación, vamos a centrarnos en las entidades sociales con las que vamos a indagar en esta investigación. Profundizaremos en la historia del movimiento asociativo en drogodependencias y cómo ha derivado en la búsqueda de la participación juvenil como medida de prevención del consumo en edades y situaciones de alto riesgo.

2.3. MOVIMIENTO ASOCIATIVO EN DROGODEPENDENCIAS

La aparición de los movimientos sociales vinculados a la lucha contra la droga -en los primeros momentos- y a la defensa y el apoyo a las personas con problemas de adicción, se sitúan históricamente a raíz de la visibilización de la problemática de las drogas en España. Según Comas (2016) “la evolución del consumo de sustancias en España se explica a partir de los parámetros del cambio económico, social y cultural, que incluso adopta modas y ciclos de consumo que aparecen en los países de nuestro entorno” (p.8). Por tanto, es en el momento en el que España está abierta a las influencias de otros países vecinos, cuando se produce un auge en el consumo, lo que genera una preocupación en la sociedad del momento.

Este autor, defiende tres grandes momentos en la historia de nuestro país y su relación con el consumo de sustancias adictivas: Antes de la llegada de la heroína, entre 1973 y 1992, periodo al que denomina ‘la gran epidemia’ y a partir del 92 cuando merma la alarma social con respecto a este tema.

Hasta 1973 la sociedad española tan sólo consumía alcohol y tabaco, otras sustancias no eran accesibles para la gran mayoría de la población, no existiendo repercusión social alguna sobre el uso de ellas.

Entre 1973 y 1992, los baremos de opinión del CIS situaban en las primeras posiciones a las drogas como una de las grandes preocupaciones sociales. Son dos décadas en las que el país sufre muchos cambios socio-políticos. En primer lugar, Comas (2016) reconoce un punto de inflexión en 1973, año en el que se introduce la heroína en nuestro país. Desde los Organismos internacionales se exige que se contemple una regulación sobre drogodependencias en España; y así se comienza a legislar.

En este periodo no sólo se comercializa la heroína, también aparecen otras sustancias ilegales, aunque en el imaginario social, la principal causa de preocupación es la heroína y los efectos negativos tan visibles que provoca en los consumidores. Aunque no es la única droga que se introduce en España en esa época. En 1978, España vive su transición, la población en general está contenta y eufórica, y es un momento en el que las diferentes sustancias legales e ilegales están al alcance de cualquiera.

A partir de 1992 hasta nuestros días, la problemática relacionada con las adicciones tiene menor importancia y se encuentra más abajo en los baremos del CIS (Centro de Investigaciones Sociológicas). En el último publicado en enero de 2017 la puntuación obtenida es de 0.5 mientras que el paro cuenta con una puntuación de 73.3 siendo el principal problema de los ciudadanos/as de este país¹¹.

El hecho de que las drogas no aparezcan en los primeros puestos del ranking de preocupaciones implica por un lado, que se ha estado haciendo bien el trabajo, eliminando el rechazo a las sustancias y a las personas consumidoras y por otro, que los recursos públicos no se destinan a este tema. Actualmente, desde las entidades vinculadas a la problemática de las drogodependencias hace hincapié en las causas que provocan la adicción, entre las que se

¹¹ Datos obtenidos en la respuesta a la pregunta número 7a ¿Cuál es, a su juicio, el principal problema que existe actualmente en España? ¿Y el segundo? ¿Y el tercero? http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/3160_3179/3164/es3164mar.pdf

encuentra el paro, la desigualdad social y la injusticia social, temas que si preocupan a la población en las encuestas elaboradas por el CIS.

Centrándonos en el periodo de la epidemia de la heroína (entre 1973 y 1992) se produce una respuesta social en los denominados movimientos de lucha contra la droga. Se constituyen en barrios y zonas muy castigadas por “las drogas” agrupaciones de personas, ya sean familiares y amigos/as desesperados/as ante la imposibilidad de ayudar a su persona querida que ha caído en el mundo de las drogas, o bien, personas preocupadas por su barrio y la imagen del mismo. Estas personas fueron agrupándose y creando las primeras asociaciones (principalmente de madres) en muchas ciudades españolas. Poco a poco fueron entendiendo que luchar contra la droga no ayudaba a sus seres queridos que estaban siendo rechazados por toda la sociedad, mientras enfermaban cada vez más. Por tanto, llega el momento de solicitar a las administraciones personal profesionalizado en “la cura” de sus familiares. Demandan profesionales sanitarios especializados, solicitan que sean considerados enfermos y no “viciosos” a los que se les ayude a superar su adicción. Es un movimiento muy combativo que hace ruido en los medios de comunicación de la época, lo cual provoca que la administración intente dar respuesta a esta lacra social oyendo a estas organizaciones que en principio eran cuatro madres dolidas y que se van consolidando, creciendo y llenándose de profesionales.

Al considerarse una preocupación nacional que fue vinculándose con la inseguridad ciudadana, por el alto índice de delincuencia que generaba entre las personas con adicción, el Gobierno promueve un plan de lucha contra la droga, mediante legislaciones punitivas y asistencialistas. Es en este momento, cuando se redacta el Plan Nacional sobre Drogas (PNsD) que es aprobado unánimemente en el Parlamento en 1985, al que se le irán sumando planes regionales, dando comienzo una red asistencial para abordar esta problemática social de forma eficaz.

No debemos olvidar que la red asistencial fue creada entre 1979 y 1983 en un primer momento sin apoyo institucional (exceptuando Barcelona, Valencia, Guipúzcoa y Vizcaya), tan sólo con los medios que generaba el propio movimiento social, así que ante la ausencia de respuesta por parte de las administraciones públicas son las asociaciones las que comienzan a profesionalizarse de cara a solucionar el problema buscando la salida del mismo. Sin embargo, los/as profesionales no cuentan con formación específica y actúan de buena voluntad aplicando conocimientos adquiridos en su carrera sin corroborar el éxito de estas prácticas con este colectivo.

En el PNsD, como ya decíamos aprobado en 1985, se apoyará la formación y se estructurará la red creada de forma extraoficial, además se piden programas de prevención para evitar los problemas que en este momento tiene que afrontar la administración y la sociedad en general. La prevención a través de la educación es una demanda expresa de los movimientos sociales que a pesar de quedar recogida en el plan no tiene mucho apoyo presupuestario, dando prioridad a paliar antes que a prevenir.

Desde el nacimiento de las asociaciones hasta hoy no se ha dejado de reivindicar mejoras en el trato a las personas con problemas de consumo, mejoras en el código penal que tengan en cuenta la situación de drogodependencia como atenuante. Recientemente el código penal ha sido modificado y estos movimientos continúan haciendo presión sobre la administración para que no se olvide que tener problemas de adicción es un detonante para cometer delitos de forma poco consciente, lo cual debe tenerse en cuenta en la celebración de los juicios. No olvidar los derechos de las personas privadas de libertad con problemas de consumo, que se prive de libertad no debe implicar la pérdida de otros derechos como el de la asistencia médica.

Un ejemplo de la constancia en la lucha es que los movimientos sociales de drogodependencias fueron impulsores de la creación de la Plataforma de ONG de Acción Social. Dicha Plataforma está constituida por 16 entidades nacionales de todo tipo entre las que se incluye una de las impulsoras y que actualmente ostenta la presidencia: Unión Española de Asociaciones y Entidades de Atención al Drogodependiente (UNAD).

En los inicios de esta plataforma, aun no constituida como tal, en 1998 reclama al Gobierno medidas públicas facilitadoras de la acción en el tercer sector, consiguiendo la constitución de una mesa de diálogo en los ministerios y las entidades sociales. Es en el año 2000 cuando se constituye oficialmente tras la aprobación en el Congreso de los Diputados de una moción sobre este asunto. (Casado, 2015)

Llegados a este punto consideramos importante destacar la misión, visión o valores con los que cuentan las asociaciones de prevención y ayuda a las personas con problemas de drogodependencias y exclusión social, para ello se ha revisado el III Plan Estratégico de la UNAD (2013). Se trata de una entidad de ámbito nacional que representa a las asociaciones que trabajan de manera específica en el ámbito de las drogodependencias. Así la misión queda definida de la siguiente forma:

La UNAD es el lugar de encuentro de las entidades sociales que trabajan por los derechos de las personas afectadas por la problemática de las adicciones y otros factores de exclusión social y desde el cual se fomenta la participación y la cohesión del movimiento asociativo así como la adaptación a los cambios del entorno (p.7).

Los valores son diversidad, cooperación, respeto, participación, calidad, compromiso, pertenencia, con los que probablemente coincidan la mayoría de las entidades a las que representan como movimiento asociativo. Sin embargo, vamos a añadir dos ideas que siempre marcaron el rumbo de las entidades vinculadas a las drogodependencias:

Valorando la dignidad. Las asociaciones de prevención y ayuda a las drogodependencias se rigen por la premisa que defiende Adela Cortina, “La persona tiene dignidad y no precio”, lo que implica que no se debe utilizar a las personas más vulnerables para conseguir nuestro prestigio social, sentirnos bien con nosotros mismos o para obtener subvenciones. Las personas deben ser el criterio primero y último para diseñar cualquier actuación. (Cortina, 2005)

Justicia social. Como defensa de los más débiles, promocionando la igualdad y promoviendo la mediación como una metodología de trabajo. Actualmente se cuenta con un servicio de mediación penal en Andalucía gracias a las propuestas de estos movimientos sociales vinculados con las drogodependencias cuya trayectoria con el sistema judicial y penal ha sido muy larga.

2.4. JUVENTUD Y TERCER SECTOR

En la actualidad son muchos los programas de prevención que van destinados a la juventud como colectivo prioritario y definido por su propia etapa vital como grupo de edad en situación de vulnerabilidad o riesgo ante los problemas sociales. Por ello, desde las entidades sociales y desde la administración se diseñan programas de prevención de temáticas de preocupación social: Violencia de género, prácticas sexuales de riesgo, abuso del consumo de sustancias adictivas, etc.

Desde los programas preventivos se apuesta por evitar que las dinámicas sociales *tóxicas* se repitan en la siguiente generación, son programas destinados a cambiar las cosas, sin embargo no todo depende de la nueva generación y cómo acepten los programas preventivos en los que se les incluye o deciden incluirse en el mejor de los casos.

Con la juventud hay que eliminar el carácter asistencialista de los programas de las entidades sociales, ya que con este colectivo más que con cualquier otro hay que potenciar sus fortalezas y no centrarnos en su vulnerabilidad. (Gonçalvez-de Freitas, 2004).

Esta investigación se centra en el carácter activo de la juventud, analizando las actuaciones por parte de las entidades sociales de prevención de drogodependencias que se implican en el conocimiento y el intento de comprender el mundo adolescente y juvenil de su entorno más próximo. Con estos programas de prevención se ofrece la oportunidad de intercambiar opiniones sobre lo que sucede en su alrededor, buscar la forma de transformarlo y así mejorar no sólo a título individual sino también como colectivo participando en la comunidad.

Llegados a este punto, se ahondará en la relación entre la juventud y el tercer sector, no sólo como colectivo beneficiario de las actividades que se ejecutan desde las entidades sociales, sino también como voluntariado de las mismas.

Voluntariado juvenil

Las personas voluntarias son aquellas que aportan tiempo y conocimientos a diversas actividades sin recibir ninguna contraprestación económica por ello. Se trata de colaborar socialmente para mejorar la sociedad, paliando defectos del sistema socioeconómico actual pero manteniendo su capacidad crítica y de confrontación (Madrid, 1999). Se trata de un grupo de personas que aportan su granito de arena para la mejora de la sociedad en la que vive de forma altruista.

La Comisión de Desarrollo Social de las Naciones Unidas en su informe del 12 de diciembre de 2000, según cita Vallaeys (s/f) sobre voluntariado decía que:

El voluntariado es tanto un hábito de generosidad como una virtud cívica. Es una acción profundamente arraigada en el espíritu humano, con repercusiones sociales y culturales de largo alcance. Escuchar las necesidades de los demás, interesarse por ellas y darles respuesta son actitudes que ponen de manifiesto las más altas motivaciones humanas. Los seres humanos se ayudan unos a otros por amor y por compasión. Sin embargo, en su dimensión espiritual y su significado simbólico más profundos, el voluntariado no es sólo algo que hacemos por los demás. Entran también en juego nuestros propios valores y nuestra calidad de seres humanos: somos lo que damos. (p.2)

Según este informe de Naciones Unidas son cuatro las tipologías de voluntariado organizado dependiendo de las funciones que desempeñe, aunque no son excluyentes unas de otras, quedan delimitadas de la siguiente forma:

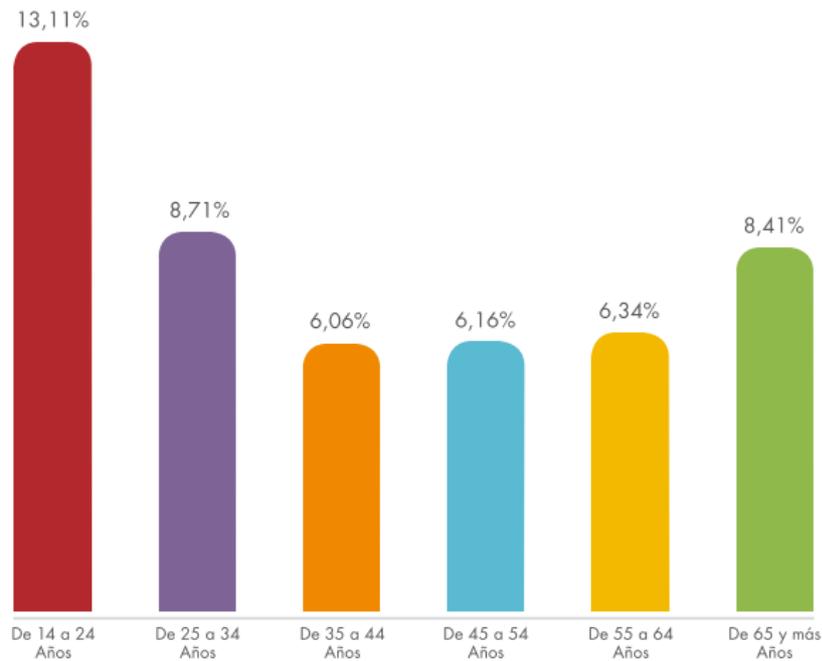
- a) Ayuda mutua/autoayuda.
- b) Filantropía o servicios prestados al prójimo.
- c) Participación.
- d) Promoción /campañás.

Las características de las actividades que desarrollan las personas voluntarias además de no contar con retribución alguna, se realizan por voluntad propia y conllevan un beneficio mutuo, es decir el voluntario/a se siente beneficiado a la vez que beneficia a otra persona o grupo de personas.

España cuenta con voluntariado de todas las edades, profesiones y condiciones sociales, pero si nos centramos en los tramos de edad, según los datos de ofrecidos por la Plataforma del Voluntariado para el 2015 el mayor porcentaje de personas voluntarias se da entre los 14 y 24 años. El 13,1% de jóvenes de esa edad afirma que realiza voluntariado en

alguna organización, como se puede ver en la siguiente tabla (Plataforma del Voluntariado, 2015, p.11):

Gráfica 1: Voluntariado por tramos de edad en España



Fuente: Plataforma del Voluntariado, 2015, (p.11)

Debemos analizar la edad como un factor importante para el condicionamiento del voluntariado y de la acción participativa (Funes, 1999). Cada etapa vital viene condicionada por preferencias, modas o expectativas que la sociedad desarrolla en torno a las personas. La sociedad espera unas actitudes y decisiones concretas en cada una de esas etapas. Es decir, lo normal es que a determinada edad decidas ciertas cosas sobre tu vida, si te sales de la norma, actuarás de forma inapropiada, puedes generar incomodidad e incluso rechazo por ser trasgresor/a.

Insistiendo en esta idea, Funes (1999) defiende en que cada etapa supone una definición de lo personal y lo comunitario, existiendo por tanto, periodos en los que la implicación comunitaria es fácil e incluso previsible. Este es el caso de la juventud, que se entiende como un periodo favorable para participar como voluntariado.

Apatía en la juventud española.

En el mismo año en el que Funes, defendía que la edad propicia para la participación social era la juventud, Javier Callejo (1999), en una publicación para el Instituto Nacional de Juventud (INJUVE) afirmaba que nuestra juventud española era apática a la participación y era una juventud desapasionada como lo son las sociedades occidentales posmodernas. Estas afirmaciones se encontraban respaldadas empíricamente con datos que mostraban en aquel momento una escasa participación juvenil en organizaciones y asociaciones, es decir los/as jóvenes estaban escasamente preocupados por los asuntos públicos. (p 53).

La explicación que nos ofrecía en aquel momento era la existencia de una actitud juvenil dualizada; por un lado una actitud fatalista frente a su futuro en los/as jóvenes de clases populares y por otro, una actitud competitiva entre los/as jóvenes de clase media.

Esta división de actitudes se puede trasladar a nuestra época, por ejemplo en el programa de investigación periodística “Salvados” dedicado a los jóvenes que se denominó “padres e hijos” emitido en la Sexta el 20 de noviembre de 2016, donde los propios jóvenes hablan con desolación y con escasas expectativas de futuro. Son jóvenes del primer ciclo de la ESO del IES Numancia en Santa Coloma de Gramanet, y en ellos, se perciben comentarios sobre la competitividad y cómo ésta está instaurada en algunos jóvenes, por ejemplo una chica cuenta que necesita sacarse el B1 de inglés de cara a ser mejor candidata ante una entrevista de trabajo.

Si dos personas válidas se presentan a una entrevista de trabajo con un curriculum similar, cogerán antes a la persona que tiene inglés o cualquier tipo de idioma, que a la persona que no tiene ningún idioma (LUA, 6.42’)

En resumen, por un lado tenemos una juventud comprometida socialmente que participa como voluntaria en entidades sociales, y por otro nos enfrentamos a una generación competitiva y fatalista en lo que a su futuro se refiere. En esta misma línea Montesinos citado en Fernández de Castro (2010), señalaba que la juventud parece domesticada, poco espontánea. Esta actitud es la de la sociedad occidentalizada, impregnada del conformismo, es decir, una sociedad globalizada que se conforma con un discurso único donde la política se ha convertido en un juego teatral y el tener está por encima del ser.

Generación “Ni-Ni”.

Llevamos muchos años oyendo hablar de la generación ni-ni, es decir, una juventud que no hace nada, ni estudia ni trabaja. Esta denominación generalista es una provocación para aquellos/as jóvenes que realizan las dos cosas. La doble acción, es consecuencia de la época que les ha tocado vivir, siendo muchos/as jóvenes los/as que se han visto obligados a colaborar económicamente en casa a la vez que estudian, o bien, pagarse sus estudios sin depender económicamente de sus progenitores para este fin.

Esta juventud que estamos describiendo, no sólo cumple con ambas tareas, estudiar y contribuir en casa, sino que también están comprometidos/as con causas sociales de diversa índole. Así que debemos ser críticos/as con afirmaciones que detallan tan sólo a una sociedad elitista y las descripciones sobre generaciones de *nativos digitales* X, Z o Y (Fernández de Castro, 2010) que suelen ser generalistas sin tener en cuenta a todo el colectivo juvenil y que condenan la población juvenil a nivel mundial, cuando verdaderamente se refiere solamente a una parte de la juventud.

No podemos olvidar que muchos/as jóvenes han dejado de estudiar porque las matrículas universitarias son cada vez más inalcanzables para la mayoría de los/as ciudadanos/as españoles/as. Esto supone que estos jóvenes que no pueden estudiar por

causas ajenas a su voluntad, comienzan a buscar empleos, en la mayoría de las ocasiones en condiciones muy precarias, sueldos bajos y escasa temporalidad, lo que provoca que pronto regresen a las listas de desempleados.

Esta realidad provoca que las expectativas de futuro estén tintadas de oscuridad y hace que la juventud se adormezca pensando en que sus posibilidades de convertirse en una generación mejor que la de sus progenitores/as sean cada vez menores. Dedicaremos un apartado a este tema en el capítulo siguiente.

Volviendo a la idea propuesta por Callejo (1999) sobre la juventud desapasionada, se contrapone a la imagen de los/as jóvenes que aparecen en los *spots* publicitarios. La juventud aparece repleta de energía, gastando la misma en comer, beber, hacer deporte, estar presente en las redes sociales y todo con una *pasión sobrante* (Callejo, 1999). Pero como venimos describiendo la realidad provoca la desolación y que tengamos una juventud desapasionada y poco participativa.

El motivo de la escasa participación reflejada en los datos, puede estar relacionado con las dificultades que puedan generarse para registrar dicha participación. Por ejemplo los datos ofrecidos por el CIS e interpretados por Callejo (2010) nos dicen que “la política ocupa un lugar aparentemente marginal en la vida de los españoles pero aún es menor en el caso de los jóvenes desocupados” (p. 38). Aunque si atendemos a los datos de la participación en actividades políticas (manifestaciones, huelgas, firmas de manifiesto o petición...) los jóvenes sí están presentes. Realizan actividades de este tipo (que son las contempladas en las encuestas) y no tienen ninguna confianza en la clase política. Estas dos acciones pueden explicar la apatía participativa mediante los métodos habituales, pero no que vivan ajenos a lo que sucede en su entorno, puesto que son los/as primeros/as afectados/as de determinadas medidas de recortes que ha aplicado el gobierno en los últimos

tiempos. Es en esta época cuando va naciendo la idea de promover un cambio social, son los/as jóvenes sin ocupación los/as más arriesgados/as incluso aceptando la creación del desorden social por cambiar las cosas (CIS diciembre 2010).

Movimientos juveniles

Esta desolación va en aumento cada año hasta llegar al movimiento de “los indignados” y del 15 M¹² en España, donde los jóvenes son una parte importante del movimiento, aunque la indignación es generalizada en todo el país.

Antes de ahondar en este movimiento reciente debemos mirar y conocer los movimientos juveniles a lo largo de la historia, basándonos en la revisión histórica que nos ofrece Alonso (1999):

En los años 60, el principal objetivo de estos movimientos era aumentar el reconocimiento de derechos consiguiendo que las preocupaciones juveniles formaran parte de la agenda política de los gobiernos occidentales. Según este autor podemos hablar de los movimientos sociales con la forma de “nueva izquierda”, que poco a poco van dejando atrás la concepción de movimientos juveniles como fenómenos de vanguardia intelectual como sucedía en la época de entreguerras y se convierten en una acción colectiva que se enfrenta a las políticas públicas del momento.

Durante los años 70 y 80, el modelo de movilización radical juvenil se fragmenta y comienzan a definirse nuevas identidades juveniles, subculturas y tribus. Este fenómeno provoca el aislamiento de la juventud y minimiza su participación comunitaria.

¹²El 15 de Mayo de 2012 se convocó a través de las redes sociales una manifestación sin precedentes en España, en la que la ciudadanía en general, sin carteles ni siglas se posicionaba en contra de la situación de crisis provocada por la clase política.

Es en los 90, cuando aparece claramente un discurso vinculado al voluntariado en ONG's. En la llamada a la acción solidaria hay intereses muy diversos y sin desconectar con el individualismo, la cooperación en entidades sociales se convierte para algunos/as jóvenes en el trampolín hacia el mercado laboral.

Durante la década del 2000, vamos caminando hacia un Estado de bienestar que se ha convertido en asistencialista y que poco puede influir en los mercados. La acción voluntaria de unos/as pocos/as provoca la inacción de otros/as y la despreocupación de la mayoría. Las redes sociales se van instaurando en la vida diaria de la juventud siendo una fórmula para lavar conciencia. Compartir en Facebook¹³ causas sociales y darle a “me gusta” provoca un sentimiento de colaboración no muy real. Se trata de una posición de cara a la galería mostrando al mundo que somos personas comprometidas, pero que no nos moveríamos de delante del ordenador para luchar por nuestros derechos.

En plena quiebra política en España, la indignación juvenil ha llegado al extremo, tras muchas encuestas del CIS en las que la desilusión política por parte de la sociedad quedaba clara, se buscaba un cambio en la democracia meramente procedimental, pidiendo una democracia más “real”. En este momento, una parte de la sociedad decide plantarse y proponer alternativas a los problemas que realmente nos afectan como ciudadanos/as de a pie. Hablamos del movimiento de los/as indignados/as y el 15M. Este movimiento, no es un movimiento juvenil, sino que tiene un componente intergeneracional (Sanz y Mateo, 2011). Centrándonos en los/as jóvenes, no debemos caer en el error de darle la exclusividad a ellos/as. Veamos alguno de los comunicados previos a la manifestación donde queda claro qué tipo de personas son las que están detrás de esto:

¹³Red social que se ha expandido a nivel mundial.

...esta convocatoria ha sido promovida por desempleados, desahuciados, autónomos, trabajadores, amas de casa, estudiantes y jubilados, unidos y unidas contra el abuso que la clase política ha consentido y que está entorpeciendo aún más la superación de esta crisis, haciendo gala de su responsabilidad cívica, han retomado o fortalecido su participación en la vida pública, dejando a un lado sus posibles diferencias ideológicas o culturales. (¡Democracia Real Ya! 2011, 24 de abril).

Añadimos otra cita, aparecida en el Comunicado que se redacta un mes antes de la convocatoria en el que se especifica que no es un movimiento juvenil ni estudiantil sino un movimiento ciudadano.

La Plataforma Democracia Real Ya! no es ningún colectivo de estudiantes ni una asociación de jóvenes, sino una coordinadora de entidades ciudadanas de todo tipo en la cual participan personas de todas las edades y tipologías [...] Somos un movimiento plural y queremos que como tal se nos presente (¡Democracia Real Ya!, 2011, 15 de abril).

Podemos interpretar esta aclaración que se ve obligada hacer esta plataforma ciudadana como una forma de interpretar que los movimientos juveniles son poco serios y que desde el sistema neoliberal convenía desprestigiar este movimiento ciudadano mediante la utilización del colectivo juvenil. Es una evidencia más de la escasa atención recibida por parte de la clase política a la ciudadanía en general y a la juventud en particular.

Volviendo a la historia reciente de nuestro país, recordemos que tras una manifestación sin precedentes en España con una convocatoria 100% ciudadana en la que se solicitaba no llevar identificativos políticos o sindicales. Son un grupo de jóvenes los/as que deciden acampar en la puerta del Sol y por extensión en otros lugares emblemáticos de toda la geografía española.

Estas acampadas se disuelven en junio, aunque el espíritu de cambio se mantiene, constituyéndose asambleas, mareas de diversos colores (asignados a cada sector) y otros movimientos.

Ante la falta de respuesta a los problemas reales de la ciudadanía, la población juvenil juega un papel primordial en promover un cambio social en nuestro país. Es la juventud uno de los sectores poblacionales más afectados y más cansados de oír la mismas excusas políticas para continuar actuando de la misma forma.

Nos parece importante aclarar que el 15M podría interpretarse como un movilización más en un momento en el que gran parte del mundo estaba promoviendo cambiar las cosas, empezando en la “primavera árabe”. Estos movimientos demandan justicia social y democracias reales. Al menos en España se han creado nuevas formas de participar, se están repensando las estructuras políticas, sociales y culturales que han existido hasta ahora y sin lugar a dudas la juventud tiene un papel protagonista en todos estos procesos (Sanz y Mateo, 2014).

Estos/as jóvenes comparten una situación de *precariado* como lo denomina Standig (2011) es decir, viven en una situación de vulnerabilidad y falta de seguridad vital, condiciones laborales precarias, falta de articulación social y reconocimiento mutuo de esta clase social. (Sanz y Mateo, 2014)

Son ellos/as los que promueven y dedican su tiempo a reivindicar, son ellos/as a los que debemos considerar agentes del cambio. La juventud será la que transforme el futuro de esta sociedad. Esta idea impregnará toda nuestra investigación y profundizaremos en ella en el siguiente capítulo para hacer evidente que el sistema está cambiando, Estamos viviendo más que una época de cambios un cambio de época en la que la juventud cuenta con un papel protagonista tanto por ser los/as sufridores/as de este momento como por ser

innovadores/as en sus propuestas y por adquirir un posicionamiento clave mostrando otra forma de hacer las cosas y utilizando nuevos medios de socialización como son las redes sociales e internet como un arma de lucha contra el sistema.

Para cerrar este capítulo, vemos como un signo de esperanza la unión que ha supuesto la pérdida de derechos sociales que hemos vivido en estos últimos años. La llamada CRISIS ha permitido destapar muchos problemas sociales no resueltos y enquistados que llevaron a la indignación a muchas personas que en otras épocas no hubiesen salido a la calle para reivindicar derechos sociales.

Este caldo de cultivo ha provocado un nuevo sentir comunitario, las asociaciones que intervienen con jóvenes y luchan por la justicia social han salido reforzadas en su base social. A pesar de haber sufrido recortes económicos que han supuesto la ruptura de programas de continuidad. El hecho de no recibir financiación, ha provocado la reflexión y agudizado la creatividad del movimiento asociativo activo. Volviendo a ser lo que fuimos.

Hubo un tiempo en el que el movimiento asociativo fue una extensión de la administración pública y en algunos casos se burocratizó tanto que se alejaba del *leivmotiv* de su creación: personas en riesgo de exclusión, consumidores de drogas y familiares de los mismos.

CAPÍTULO III

JUVENTUD EN SITUACIÓN DE RIESGO DE EXCLUSIÓN SOCIAL

En el desarrollo de este capítulo se incluye la definición de juventud como etapa de desarrollo físico, psicosocial, personal y profesional. Se analizarán los cambios sociales y cómo estos han provocado una ruptura con la idea de que la juventud era la etapa crucial. Etapa vital donde se tomaban las decisiones más importantes de la vida humana, sin embargo, ya no se cuenta con una ruta marcada para llegar a ser personas adultas, ahora, las decisiones son reversibles. Este cambio ha supuesto ampliar las posibilidades de elección y provoca el aumento de la incertidumbre en el futuro de los/as jóvenes.

La juventud actual es la que por primera vez tiene que asumir que su generación no superará en bienestar a la anterior, lo cual provoca mayor inestabilidad social y supone una redistribución del bienestar. Asimismo, este colectivo se enfrenta a una época con datos sobre pobreza y exclusión social de gran dureza.

Tras aclarar la diferencia entre ambos conceptos: exclusión y pobreza, se expondrán diversas formas de medir y diagnosticar la situación de exclusión o riesgo de padecerlo mediante la aplicación de cuestionarios o utilizando una medida internacional para poder comparar los índices de pobreza en cada uno de los países de la Unión Europea. Se exponen los datos relativos a nuestro país y posteriormente los vinculados a nuestra comunidad autónoma, Andalucía. Es en nuestra región donde se encuentran los datos más preocupantes del estado, lo que nos lleva a reflexionar sobre la territorialidad de la pobreza y como afecta este factor a nuestra juventud.

Se incorpora la descripción de los colectivos denominados en exclusión. Se hace especial hincapié en la juventud como colectivo sufridor de la crisis y sobre el que se depositan las esperanzas del cambio, para que nuestra sociedad sea más justa e igualitaria en un futuro. Sin embargo, para que esta idea tenga éxito es necesario contar con políticas

sociales que lo apoyen. Para ello, se realiza un recorrido por las políticas europeas, comprobando que hasta la Estrategia Europea 2020 no se incluye la idea de inclusión activa, que requiere tanto la implicación de la persona, como la del estado y la comunidad.

Una vez conocidos los objetivos para conseguir la inclusión social activa, se añade a este capítulo un apartado sobre los modelos de intervención social, desde los modelos clásicos hasta las aportaciones de Paulo Freire y la Educación Popular como medio para empoderar a las personas y hacerlas protagonistas de los cambios venideros.

Además de añadir los modelos de intervención social se comenta la metodología utilizada por las asociaciones de prevención de drogodependencias que participan en esta investigación.

Y para concluir el capítulo se presentan ejemplos de buenas prácticas de inclusión social que se están llevando a cabo en este momento en nuestro país.

3.1. JUVENTUD COMO ETAPA DE DESARROLLO FÍSICO Y PSICOSOCIAL

Los jóvenes son, según la definición de la UNESCO, las personas con edades comprendidas entre los 15 y los 24 años de edad. La juventud en España representa el 15,5 % del total de la población, es decir, 7,2 millones de personas (Europa Press, 2016, 11 de Agosto).

La etapa vital denominada juventud no ha sido una concepción estable, sino que ha variado en función de la época histórica y el contexto social. Si nos detenemos en el rango etario, éste ha ido modificándose a lo largo de la historia. Por ejemplo, en la Antigua Roma sólo existían tres etapas: Infancia, adultez y vejez. Fue en el Siglo II a.C. cuando se reconoce la madurez política a partir de los 25 años (Kraukopft, 2015), creando por tanto una etapa intermedia que posteriormente pasará a denominarse juventud.

A partir de la Convención Internacional de los Derechos del Niño (1989), la edad infantil queda reconocida de 0 a 17 años, convirtiendo por tanto en adulto a la persona cuando cumple 18 años. Sin embargo, según la Organización Mundial de la Salud (OMS), se distingue un periodo intermedio al que denominamos adolescencia y que esta organización lo contempla entre los 10 y los 19 años.

Con estos datos parece que el rango etario se complica y Kraukopft (2015) propone un cuadro donde se delimita este tema de forma aproximada, incluyendo desde los 10 hasta los 30 años y realizando distinciones por tramos:

Tabla 9: Rango de edad y definición de juventud

Rango etáreo	Denominación/características
10 a 14 años 11 meses	Preadolescentes, período puberal (pubertad) y comienzo adolescencia
15 a 19 años 11 meses	Adolescencia e inicio de la juventud
20 a 24 años 11 meses	Jóvenes e inicio de la adultez emergente
25 a 29 años 11 meses	Adultez emergente

Fuente: Kraukopft, 2015 (p.122)

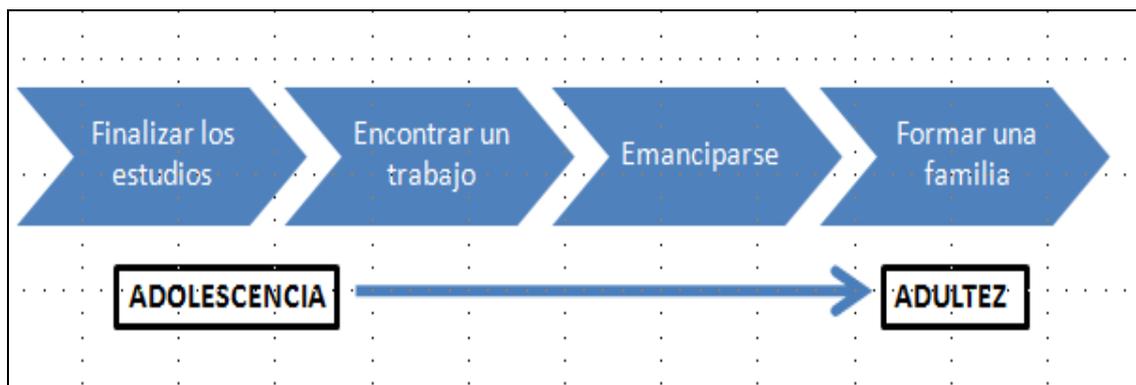
Teniendo en cuenta que la esperanza de vida se ha visto prolongada a lo largo de los años, una de las características de esta etapa vital denominada juventud es su dilatación temporal (Benedicto y Morán, 2002). El inicio de la misma está vinculado a los cambios físicos de la pubertad, mientras que el final suele vincularse principalmente a la independencia económica, el formar una familia y la emancipación. En palabras de Gil (2005), se está viviendo un cambio biográfico, consistente en un envejecimiento de la juventud y una juvenilización adulta.

A lo largo de la historia, las decisiones cruciales de nuestra vida se tomaban en plena juventud, lo que convertía esta etapa en decisiva. Decisiones como la elección de un oficio o profesión, un trabajo o carrera y la pareja con la que formar una familia. Actualmente, en nuestra sociedad, estas decisiones no son irreversibles y se es consciente de que, a lo largo de la vida, habrá que cambiar varias veces de formación, de empleo y de pareja. Esto implicaría que las decisiones tomadas durante la juventud pueden modificarse, y por tanto, que esta etapa podría dejar de denominarse “encrucijada vital” (Gil, 2005, p.17).

Transformando la transición a la vida adulta.

El paso de la infancia a la vida adulta se resolvía en otra época de forma sencilla y mediante un proceso lineal bastante previsible: finalizar los estudios, encontrar un trabajo, emanciparse y formar una familia.

Ilustración 5: Proceso lineal: transición a la vida adulta



Fuente: Elaboración propia

Este proceso lineal desemboca en una integración cívica que hace que pasamos a ser considerados/as personas adultas, evidenciándose “a través de la independencia, tanto económica como personal” (Benedicto, Fernández et al, 2014, p. 17).

Ahora bien, teniendo en cuenta lo que venimos denominando como un ‘cambio de era’, también se va a ver afectada la transición a la vida adulta. Así, el modelo conocido hasta ahora ha perdido su linealidad, es reversible y se ha alargado en el tiempo (Soler, 2009).

Bois-Reymond y Blasco,(citado en Soler, 2009, p.3) acuñan el término de “transiciones yo-yo” para hacer referencia a las idas y vueltas en todos los aspectos de la vida que da un/a joven antes de ser considerado adulto/a. Así, la superación de una fase en el proceso de transición no es necesariamente definitiva. Actualmente, y desde hace unos años, finalizar los estudios no es un signo de no volver a ellos. Muchos/as jóvenes han retomado los estudios para aumentar su formación y con ello su empleabilidad. Por otro lado, también se dan interrupciones en las carreras profesionales y en la creación de proyectos familiares.

En cuanto a la temporalidad: “Cuando más compleja se vuelve la sociedad más complejas son las transiciones requiriendo mayor tiempo para completarlas” (Soler, 2009 p.2). Por ejemplo, la etapa educativa se ha alargado en el tiempo, lo que ha supuesto que

los/as jóvenes finalicen sus estudios a una edad más tardía. La finalización de los estudios, como decíamos anteriormente, no siempre va acompañada con el acceso al mercado laboral. Esto repercute prolongando aún más la tardía salida del hogar familiar. En resumen, sin trabajo no hay ingresos y sin ingresos no es posible independizarse ni formar una familia.

Otro de los factores a tener en cuenta en esta transición hacia la vida adulta, es la reproducción social vinculada al género y a las clases sociales.

Los procesos de integración de las nuevas generaciones en la sociedad adulta son bastantes más complejos de lo que podría deducirse de esa imagen exclusivamente centrada en la capacidad de actuar del joven, que olvida no sólo la desigual distribución de recursos y oportunidades, sino también las consecuencias que se derivan del nuevo contrato intergeneracional hoy en construcción (Benedicto, Fernández et al, 2014, p.17)

Estas dificultades relacionadas con la inmovilidad social se ven reflejadas en la metáfora propuesta por Furlong y Cartmel, (1997) en la que los/as jóvenes de diferente condición social suben a trenes cuyos puntos de partida y de llegada son totalmente diferentes, siendo muy escasas las posibilidades de cambiar de tren o alterar los recorridos de los mismos. Sin negar la posibilidad de movilidad social, las opciones son mínimas, por tanto, los/as jóvenes tienen capacidad de actuación, pero hay muchos factores que no dependen de ellos/as.

La promesa de la movilidad social ascendente.

Como ya adelantábamos en el capítulo anterior, se trata de un sentimiento común entre la juventud, independientemente de su situación socioeconómica, el hecho de que no será posible mejorar la posición social adquirida por sus progenitores. Esto provoca una clara

incertidumbre ante el futuro y una decepción con respecto a las expectativas de la población juvenil.

Esta inseguridad, se encuentra tanto en los jóvenes que deciden abandonar sus estudios para acceder con anterioridad al mercado laboral, como en los jóvenes que deciden alargar los estudios. En el primer caso, se encuentran que tras trabajar varios años en una profesión, existen pocas posibilidades de ascenso e incluso el riesgo del despido está siempre en la mente de estas personas. La escasa cualificación implica mucha competitividad laboral y pocas opciones de promoción. En el segundo caso, estos jóvenes se enfrentan a la sobrepreparación y la escasez de puestos laborales vinculados a la formación recibida. Hacer una inversión en la formación no conlleva resultados positivos necesariamente. En este caso, la etapa juvenil se alarga más porque no será considerado adulto hasta que no demuestre su independencia.

Redistribución del bienestar en base a la edad

El envejecimiento de la población y los nuevos riesgos sociales que afectan mayoritariamente a los jóvenes, hace que los países tengan que diseñar programas de bienestar adecuados a la nueva época. De momento, los estudios realizados hasta hoy en relación a la distribución etaria del gasto concluyen que en los países desarrollados se gastan más en pensiones que en inversión dirigida al colectivo juvenil (Rossel y López Cariboni, 2012).

En los estudios de Lynch (2001; 2006) puede observarse como en los países de la OCDE donde se diseñaron programas de bienestar sobre principios ocupacionales ligados al mundo laboral, la protección va dirigida a la edad avanzada, mientras que los diseños basados en los principios universales de ciudadanía, la protección se vincula a la atención de los más jóvenes. Esta autora nos ofrece datos en los que los países Grecia, Japón, Italia,

España y Estados Unidos son los que más proporción del gasto público hacen de cara al mantenimiento de las pensiones y el bienestar de las edades más avanzadas. En el caso contrario se encuentran Holanda, Irlanda, Canadá y los países Nórdicos.

Teniendo en cuenta que en nuestro país se prioriza la protección de los mayores, los programas destinados a la redistribución del bienestar hacia los más jóvenes escasean por falta de financiación pública, dependiendo casi exclusivamente de las iniciativas del movimiento asociativo.

Como veremos más adelante, los datos informan sobre una acentuación del empobrecimiento y riesgo social en los colectivos más jóvenes. Cuenta de ello dan noticias como las que se mostraban en el Día Internacional de la Juventud en agosto de 2016. En ellas se ofrecían datos muy preocupantes al respecto, como el aumento del paro y de los indicadores que miden la exclusión en la pobreza dentro del colectivo juvenil español¹⁴. Estos datos llevan acompañándonos durante todo el periodo de crisis económica vivida. A esto hay que sumar la incertidumbre causada por las transformaciones estructurales, o “desestandarización de las transiciones juveniles”, tal y como lo denominan Benedicto, Fernández et al (2014, p.33). Dicho de otra forma, ya no se realizan las transiciones de forma estándar, sino que cada individuo vivirá su propia secuencia de etapas. Por tanto, los jóvenes se enfrentan a lo desconocido, con más oportunidades, puesto que son más variadas que en el modelo estándar, pero asumiendo mayores riesgos y peligros de fracaso. Será importante saber tomar decisiones para no errar y quedar al margen o en riesgo de exclusión. El objetivo es el de diseñar un proyecto de vida en el que se supere con éxito esta transición, tomando decisiones y asumiendo riesgos. Como nos dice Benedicto, Fernández et al. (2014),

¹⁴ Véase en <http://www.europapress.es/epsocial/infancia/noticia-jovenes-colectivo-mas-riesgo-exclusion-espana-20160811132310.html>

“se enfrenta a las dificultades derivadas de un entorno socio económico cambiante y precario, en el que los jóvenes son uno de los sectores más perjudicados” (p.36).

En relación a la disparidad económica que existe entre los/as jóvenes y los/as adultos/as, según un estudio de Jame Cotê (2013), ésta se ha incrementado debido a la caída generalizada de los salarios, cuya mayor incidencia se ha dado en el colectivo juvenil, que además actualmente, encuentra serias dificultades para incorporarse al mercado laboral. Se convierte por tanto en una dificultad contra la que los jóvenes tienen que tomar partido.

Por último, en este apartado se analiza cómo la marginación con el colectivo juvenil también se viene dando en la esfera política dentro de las sociedades occidentales. La lejanía de la juventud con respecto a la política institucional, como hemos reflejado en los datos ofrecidos en el capítulo anterior, se refleja en los datos de las encuestas que se realizan para INJUVE. Sin embargo hemos visto cómo los movimientos de protesta han sido abanderados por este colectivo que reivindicaba su papel de actores sociales y motores de cambio.

3.2. JUVENTUD EN RIESGO O EN SITUACIÓN DE EXCLUSIÓN SOCIAL

Las desigualdades socioeconómicas y la marginación respecto de la esfera política ubican al colectivo juvenil fuera de la sociedad o en riesgo de salir de ella.

Teniendo en cuenta que el objetivo de esta investigación se relaciona con la identificación de mecanismos eficaces que permitan superar situaciones de exclusión social, se aclaran en este apartado los términos relacionados con este concepto.

De la pobreza a la exclusión

La pobreza no está vinculada únicamente al crecimiento económico, también lo está con la distribución de la riqueza y la desigualdad que ello genera.

Según la Decisión del Consejo de las Comunidades Europeas de 19 de diciembre de 1984 se considera pobreza a “la situación de personas, familias y grupos cuyos recursos económicos, sociales y culturales son tan limitados que les excluyen del modo de vida que se considera aceptable en la sociedad en que viven” (art. 1.2.)

Tomando como referencia este texto, VVAA (2007) redactan el cuarto cuaderno europeo denominado *Poniendo en práctica la Estrategia Europea para la Inclusión social*, donde realizan una definición operativa de la pobreza como aparece a continuación (pp. 11-12):

-Se trata de una categoría social: según la definición expuesta son personas, familias o grupos.

- Tiene un carácter multidimensional: no sólo hace referencia a los bienes básicos, sino que también se incluyen los bienes sociales y culturales.

- Es un fenómeno relativo a la desigual distribución de los recursos: hace referencia al acceso y asignación de los mismos.

- Se trata de una categoría excluyente: nos remite a una sociedad desigualmente distribuida (arriba-abajo)

- Es una situación social: confrontándose con la que se considera aceptable en nuestras sociedades.

- Es diferente al concepto de desigualdad: la pobreza es una insatisfacción de las necesidades básicas, mientras que la desigualdad en el poder adquisitivo es un factor que lleva a la pobreza, pero no el único.

- La pobreza no sólo es la ausencia o insuficiencia de recursos: tiene un carácter estructural y pluridimensional

- La pobreza está superpuesta a la voluntad de quien la sufren.

El concepto de exclusión social aparece con posterioridad al de pobreza. Según defiende Hernández (2008, p.20) se atribuye el término a René Lenoir por su obra "*Les Exclus: un Français sur dix*" (1975). Posteriormente será la Unión Europea la que impulse el debate sobre la pobreza y la desigualdad social (Subirat y Gomá, 2003), superando la visión economicista de la pobreza y sustituyendo progresivamente un concepto por otro. Sin embargo, son muchas las propuestas para clarificar esta distinción. Una de las más referenciadas es la realizada por Tezanos (1998), que presentamos a continuación en la Tabla 10:

Tabla 10: Rasgos de diferenciación entre pobreza y exclusión social

RASGOS DE DIFERENCIACIÓN	POBREZA	EXCLUSIÓN SOCIAL
Situación	Es un estado	Es un proceso
Carácter	Personal	Estructural
Sujetos afectados	Individuos	Grupos sociales
Dimensiones	Básicamente unidimensional (carencias económicas)	Multidimensional (aspectos laborales, económicos, sociales, culturales)
Ámbito histórico	Sociedades industriales (o en su caso tradicionales)	Sociedades postindustriales y/o tecnológicamente avanzadas
Enfoque analítico aplicable	Sociología de la desviación	Sociología del conflicto
Variables fundamentales	Culturales y económicas	Laborales
Tendencias sociales asociadas	Pauperización	Dualización social
Riesgos añadidos	Marginación social	Crisis de los nexos sociales
Dimensiones personales	Fracaso, pasividad	Desafiliación, resentimiento
Evolución	Residual	En expansión
Distancias sociales	Arriba-abajo	Dentro-fuera
Variables ideológico-políticas que influyen	Liberalismo no asistencial	Neoliberalismo desregulador

Fuente: Tezanos, 1998, (p.38)

En esta tabla se pueden encontrar ideas similares a la definición expuesta anteriormente en la que la pobreza adquiriría un carácter multidimensional. Esto ha provocado que se mantenga la confusión en los términos.

En esta tesis, y aceptando la propuesta de Tezanos (1998), la pobreza será considerada un estado del individuo, quedando restringida a una sola dimensión (ausencia de recursos económicos); mientras que la exclusión social implicará un proceso, contando con

un carácter estructural que se da en un grupo/o colectivo social e involucra a varias dimensiones (laboral, económica, social, cultural, política y de salud).

En el informe independiente encargado por la Presidencia luxemburguesa del Consejo de la Unión Europea “*Taking forward the EU social inclusion process*”, Atkinson, Cantillon, Marlier y Nolan (2005) [En castellano Llevando adelante el proceso de inclusión social de la Unión Europea]¹⁵ defienden la exclusión como la no participación de algunos segmentos de la población en la vida social, económica, política y cultural de sus respectivas sociedades. La dificultad para acceder a los espacios de participación se relaciona con la carencia de derechos, recursos y capacidades básicas, e imposibilita el acceso a espacios laborales, educativos, comunicativos, sanitarios, a la protección social o a la seguridad ciudadana. Por tanto, la exclusión consiste en contar con limitaciones para participar en la vida social en el más amplio sentido de la palabra.

Considerando el concepto de exclusión social como multidimensional, autores como Laparra, Pérez, Trujillo y García García, (2008) defienden que lo sustentan tres grandes ejes/dimensiones donde se encuentran dificultades y barreras: El eje económico (producción y distribución), el eje político (ciudadanía política y social) y el eje relacional.

¹⁵ Traducción propia

Tabla 11: Ejes y dimensiones de la exclusión social

Ejes	Dimensiones	Aspectos
Económico	Participación en la producción	Exclusión de la relación salarial normalizada
	Participación en el consumo	Pobreza económica Privación
Político	Ciudadanía política	Acceso efectivo a los derechos políticos. Abstencionismo y pasividad política
	Ciudadanía social	Acceso limitado a los sistemas de protección social: sanidad, vivienda y educación
Social (relacional)	Ausencia de lazos sociales	Aislamiento social, falta de apoyos sociales
	Relaciones sociales “perversas”	Integración en redes sociales “desviadas”. Conflictividad social (conductas anómicas) y familiar (violencia doméstica)

Fuente: Laparra et al., 2008 (p. 208)

De esta tabla, y volviendo a la idea de integración cívica, podemos deducir que nos encontramos inmersos en una sociedad de mercado, siendo imposible la integración social sin un mínimo de capacidad adquisitiva. Es decir, participamos socialmente cuando participamos en el mercado, siendo la pobreza uno de los factores incipientes en la exclusión.

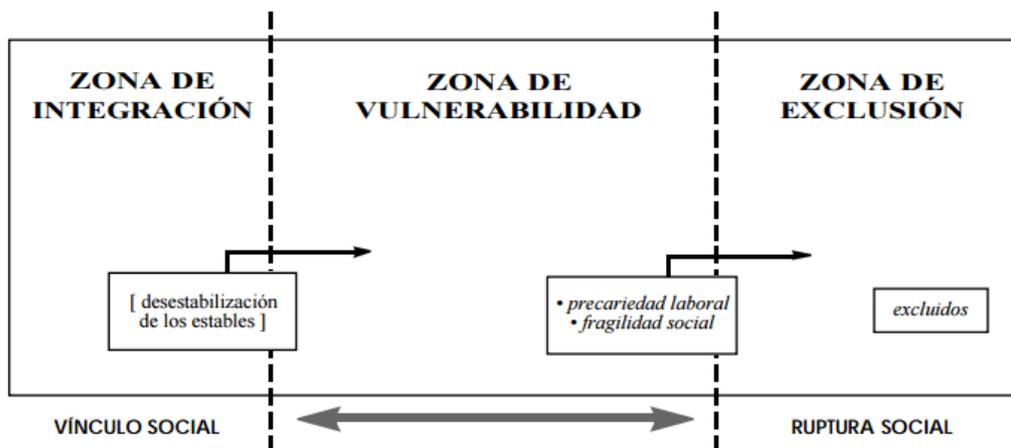
Clasificación de los niveles de exclusión

Para poder realizar intervenciones, redactar planes o estrategias para luchar contra la exclusión social, es necesario conocer los factores que la provocan en cada caso. Para ello,

son varios los autores destacados que han propuesto realizar una clasificación de los niveles de exclusión y pobreza.

Robert Castel (1995) propone una clasificación que ubica a las personas o grupos en tres zonas de organización o cohesión social. Éstas se presentan en la siguiente gráfica:

Ilustración 6: Proceso de exclusión



Fuente: Robert Castel, 1995 (p.27).

Se puede ver que en la denominada zona de integración existen vínculos sociales, las personas que se ubican aquí, cuentan con un trabajo estable, relaciones familiares positivas y buenas relaciones con la comunidad.

En la zona intermedia, denominada zona de vulnerabilidad, se puede considerar que se trata de una zona de turbulencias, donde se incluye la precariedad laboral y comienza a existir una fragilidad en las relaciones sociales y familiares. Así, las personas o grupos de personas pueden estar en esta zona solo de forma temporal, habiendo muchas familias en España que, durante el periodo de crisis económica, han estado ubicados en esta zona, debido a las circunstancias laborales adversas a las que se han enfrentado. En algunos casos, vuelven a la zona de integración, mientras que en otros, esta situación de inestabilidad se ha prolongado en el tiempo y ha podido provocar el paso a la zona de exclusión.

Por último, al final de esta cadena, se presenta la zona de exclusión, una zona de marginalidad donde se ubicarían las personas más desfavorecidas.

A estas tres áreas Tezanos, citado por Jiménez Gómez (2014), le añadiré una cuarta, a la que denomina zona de asistencia, que contempla aquellas personas que conocen y hacen uso de las ayudas públicas, se encuentran en una situación de alta vulnerabilidad y pueden conseguir mejorar su situación o, por el contrario, consolidarla. Esta idea aparece plasmada y descrita de forma detallada en la tabla que se presenta a continuación:

Tabla 12: División de zonas en el continuo de inclusión-exclusión

	Zona de integración	Zona de vulnerabilidad	Zona de asistencia	Zona de exclusión
Situación laboral	Empleo estable o fijo y de calidad	Empleo precario o inestable	Desempleo	Inempleabilidad
ámbito económico	Empresas y actividades estables y con futuro	Empresas o actividades económicas inestables o en crisis. Economía desregulada o sumergida	Aportaciones públicas reglamentadas o beneficencia.	Aleatoriedad de ingresos
Situación relacional	Fuertes redes familiares y de sociabilidad	Fragilidad relacional. Individualismo. Aislamiento	Creencias relacionales compensadas por iniciativas asistidas de inserción	Aislamiento social
Sentimientos	Seguridad. Confianza en el futuro	Miedos e incertidumbres	Fatalismo, falta de perspectivas	Desesperación anomía
Actitudes básicas	Conformismo, Emulación	Desconfianza. Inseguridad	Protesta, resignación	Desviación. Pasividad. Violencia. Rebeldía.
Factores de riesgo	Inestabilidad económica, enfermedades, incertidumbres ante la vida, etc.	Crisis familiares, ruptura de solidaridad de grupo, fracaso escolar, inadaptación cultural, minusvalías.	Alcoholismo, drogadicción, depresión aislamiento. Clausura social, etc.	Enfermedades accidentes, delitos suicidio, etc.
Posibles iniciativas y previsoras y compensatorias	Eficiencia económica, seguros privados, etc.	Recualificación profesional, movilidad, motivaciones, etc.	Formación inserciones sociales secundarias, estímulos para la no aceptación pasiva de vivir del Estado o la beneficencia	Modelo de asistencia social integral. Reorientaciones sociales y económicas, etc.

Fuente: Jiménez Gómez, 2014 (p. 96)

Antes de llegar al último eslabón de la cadena de exclusión, se puede intervenir desde los servicios públicos, algo que se defiende en el Estado de Bienestar. Para ello debería haber planteadas actuaciones para paliar esta situación de vulnerabilidad.

De cara a realizar una intervención adecuada, y como se comentaba al iniciar este apartado, se hace necesario contar con algún sistema de medición de las situaciones de vulnerabilidad de las personas, familias o grupos. Para ello, mostramos a continuación varios ejemplos, uno específico y basado en los datos recopilados de un programa de intervención social y otro propuesto desde la Universidad de Bilbao.

El primero, propuesto por Mira (2008), ofrece indicadores sociales y un sistema de valoración de la exclusión tras la aplicación durante 4 años del programa de acompañamiento para la inclusión social en la región de Murcia. Tras analizar la población a la que se dirige este programa, los indicadores predominantes son los que aparecen en la siguiente tabla ordenados en función de su recurrencia:

Tabla 13: Indicadores predominantes en el programa de acompañamiento para la inclusión social de la región de Murcia

1	Renta per cápita baja
2	Desempleo larga duración en actividades regulares
3	Baja/nula cualificación laboral
4	Episodios pasados familia influyentes
5	Ingresos inestables/ocasionales
6	Dependencia crónica a los servicios sociales
7	Escasa conciencia de la situación
8	Baja autoestima
9	Escasa/nula motivación para el cambio
10	Escaso/nulos hábitos laborales
11	Dificultad de inserción social por sexo/edad

Fuente: Mira, 2008 (p.284)

La segunda propuesta que se presenta es la defendida por Martín Muñoz (2005), que diseña un modelo operativo de indicadores de diagnóstico social, sin centrarlo en los beneficiarios/as de ningún programa concreto. Primero clarifica las necesidades básicas, las clasifica y las convierte en una herramienta metodológica que permite una observación global a través de los indicadores que miden cada una de estas necesidades:

Tabla 14: Resumen de tipología del diagnóstico social

Leyenda:

	Situación Adecuada
	Situación Deficitaria
	Situación Muy Deficitaria

	Déficit Coyuntural	Déficit Larga Duración	Exclusión Social	Desventaja Social	Margina ción
Información					
Habilidades Sociales					
Autonomía Física/Psíquica					
Relación Convivencial					
Organización U. Convivencial					
Recursos Económicos					
Trabajo/Ocupación					
Formación/Educación					
Vivienda					
Participación Social					
Aceptación Social					

Fuente: Martín Muñoz, 2005 (p.13)

El profesional de servicios sociales realizará un diagnóstico marcando, como vemos en la tabla, el nivel de cobertura que tiene cada una de las necesidades básicas que aparecen en la primera columna de la tabla. Los tres niveles son cubiertos de forma adecuada-deficitaria-muy deficitaria. Estas necesidades serán observadas en las diferentes situaciones sociales en las que se vea inmersa una persona. Estas situaciones sociales también han sido clasificadas y agrupadas en cinco de cara a conseguir una herramienta operativa, y son las siguientes:

1.- Situación deficitaria coyuntural: la persona cuenta con dificultades relacionadas con los recursos económicos, la relación convivencial, la organización familiar, el trabajo y la vivienda. Sin embargo, tan sólo necesitará información y orientación adecuada para superar estos hándicaps.

2.- Situación deficitaria de larga duración: en este caso la situación se prolonga en el tiempo y los déficits aparecen en las habilidades sociales, la autonomía física y psíquica, la relación convivencial y la organización familiar, unido todo esto a escasos recursos económicos y ausencia de ocupación.

3.- Desventaja social: en este caso quedan afectados muy deficitariamente los recursos económicos, el trabajo y la formación. El resto de necesidades puede tenerlas cubierta.

4.- Exclusión social: la situación económica de la persona que se encuentra en esta situación es muy deficitaria. También lo son el trabajo, la formación, la vivienda, la participación social y la aceptación social.

5.- Marginación: Cuando hablamos de marginación, todas las necesidades descritas anteriormente son muy delicadas. Sin embargo, es necesario conocer el origen de la marginación, para poder intervenir. Martín Muñoz, (2005, p.12) describe las siguientes opciones:

Marginación alternativa; autoexclusión del sujeto con respecto al grupo social de pertenencia.

Marginación evasiva; el sujeto, bajo una fuerte presión social, toma la conducta evasiva (drogodependencias).

Marginación discriminatoria, el sujeto ha permanecido largo tiempo en situación de desventaja o de exclusión, lo que ha permitido que los indicadores de las necesidades básicas fueran degradándose hasta llegar a tener graves carencias en todas las necesidades.

Aclaremos esta clasificación con el siguiente cuadro resumen que esta misma autora nos ofrece como resumen del diagnóstico social:

Tabla 15: Puntuaciones para la clasificación según el diagnóstico social

T.D. SOCIAL	CONDICIONES
Déficit Coyuntural	De 1 a 5 Necesidades en situación Deficitaria
Déficit de Larga Duración	De 1 a 4 Necesidades Básicas en situación Muy Deficitaria dentro de las siguientes: Habilidades Sociales - Autonomía Física/Psíquica - Relación Convivencial - Organización Unidad Convivencial
Exclusión social	De 2 a 3 Necesidades Básicas en situación MUY DEFICITARIA dentro de las siguientes: -RecursosEconómicos.-Trabajo/Ocupación-Formación/Educación.
Desventaja social	De 1 a 6 Necesidades Básicas en situación MUY DEFICITARIA siendo la prioritaria: Aceptación Social
Marginación	De 7 a 11 Necesidades Básicas en situación MUY DEFICITARIA.

Fuente: Martín Muñoz, 2005 (p. 13)

Por último, mostramos un sistema de medición de la pobreza y la exclusión social, propuesto a escala europea, denominado indicador AROPE (por sus siglas en inglés, “*At Risk of Poverty and/or Exclusión*”), que merece ser detallado en un apartado específico.

Tasa AROPE en España.

Dentro de los Objetivos de la Estrategia Europea 2020 se recoge el de reducir el número de personas que, en la UE, se encuentran en riesgo de pobreza y exclusión social. Concretamente, en España se cuantifica este objetivo a nivel nacional disminuyendo entre

1,4 y 1,5 millones de personas en esta situación entre 2009-2019. (Plan Nacional de Acción para la Inclusión Social-PNAIS, 2014)

El indicador para medir este dato que se emplea desde la Unión Europea se denomina AROPE y contempla tres tipos de subindicadores reconociendo la multidimensionalidad de la pobreza y la exclusión (PNAIS, 2014, p. 19):

1. La tasa de riesgo de pobreza es el factor más importante dentro del AROPE, suponiendo entre el 60% y el 65% del peso del indicador.
2. La privación material severa que considera las posibilidades de consumo supone en torno al 11% del peso del indicador AROPE.
3. La baja intensidad de empleo en el hogar representa, aproximadamente, el 25% del peso del indicador.

Así pues, esta tasa AROPE mide los hogares en los que se den alguna de las tres circunstancias descritas: privación severa de materiales, baja intensidad de empleo o escasez de renta. Esta tasa se dispara en España en los años más duros de la crisis económica y así lo recogía el Plan Nacional de Acción para la Inclusión Social 2013-2016:

La tasa AROPE en la Unión Europea era del 23,7% en el año 2008 (algo superior a la española) y, si bien ha aumentado desde entonces, el incremento ha sido mucho más suave que el registrado en España (1,3 puntos porcentuales entre 2008-2012 frente a los 3,7 de España en el mismo periodo). (p. 20)

En las noticias más recientes (Europa Press, 2017, 25 de abril) se afirma que se continua bajando, siendo este el segundo año consecutivo de bajada. En esta ocasión han sido 7 décimas menos que el año anterior quedando en el 27,9%.

El indicador AROPE se mide con los tres componentes descritos anteriormente (riesgo de pobreza, carencia material, baja intensidad de empleo), y la reducción global de esta tasa en 2016 se produce por dos de ellos. El dato que ha aumentado ha sido el porcentaje de población en riesgo de pobreza (22,3%, dos décimas más que en el año anterior). Las causas del aumento, según se publica en Europa Press (2017), están vinculado al aumento de la renta, lo que supone aumentar la cuantía y por tanto aumentar el número de hogares que se encuentran en esa franja de vulnerabilidad.

La población más afectada continúa siendo la población infantil, extranjera (fuera de la UE), personas inactivas y desempleadas, adultos con bajo nivel de estudios y personas residentes en las comunidades autónomas del sur de nuestro país. A este tema, le dedicaremos un apartado más adelante, ya que con estos datos se manifiesta claramente la dimensión territorial de la pobreza.

Dimensión territorial de la pobreza y la exclusión

El territorio se convierte en un factor importante en la perpetuación de la pobreza o la exclusión. Así, el lugar de residencia marcará mayor o menor índice de riesgo, Veamos las siguientes afirmaciones que encontramos en el diagnóstico ofrecido en el PNAIS, (2014):

La probabilidad de encontrarse en situación de pobreza o exclusión de una persona residente en Andalucía o Canarias (las CC.AA. con mayor tasa AROPE) triplica la de un residente en Navarra (menor tasa AROPE de España). Además, la ruralidad está asociada a un mayor riesgo de pobreza y exclusión social. Las personas que viven en zonas muy poco pobladas tienen una tasa AROPE once puntos porcentuales más elevados que los habitantes de zonas muy pobladas. (pp. 32-33)

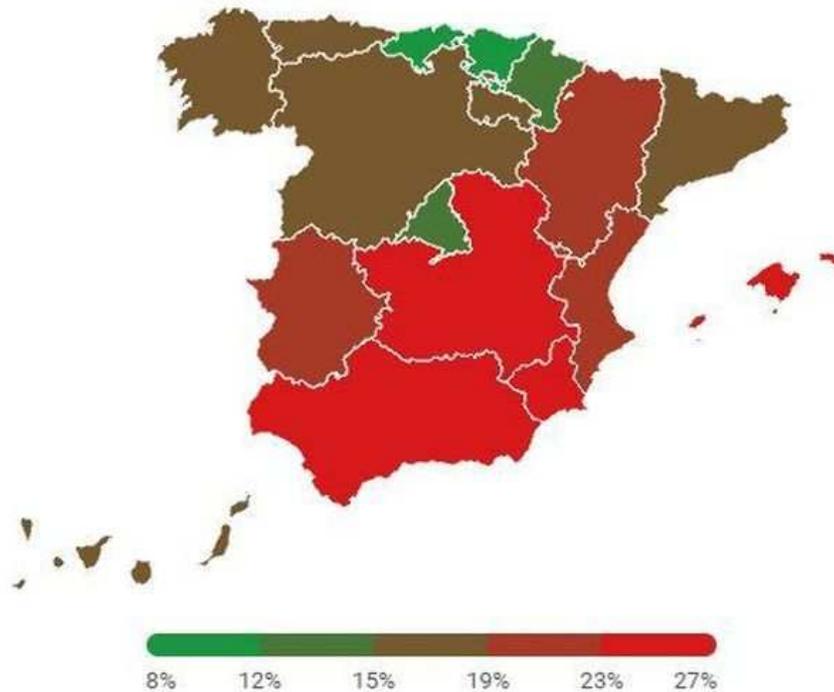
Los últimos datos reflejados en la Encuesta de Condiciones de Vida realizadas por el INE, sitúa en la penúltima posición a Andalucía, detrás de Murcia, en cuanto a los ingresos anuales netos por persona (8.398 euros) y en la primera posición cuando nos referimos a las tasas de riesgo de pobreza con un 35,4%. En cuanto a la situación económica de los hogares andaluces, el 52,4% no tenía capacidad de afrontar gastos imprevistos en 2016.

Centrándonos en los datos relacionados con la educación, dada su importancia y el fuerte impacto sobre el futuro de la sociedad de bienestar, se considera que las personas formadas son menos proclives a sufrir procesos de pobreza y exclusión, así que a pesar de que los niveles formativos en España siguen siendo bajos, ha aumentado en los últimos años, con un incremento de la población con estudios secundarios y superiores que está en aumento desde 2012 hasta hoy.

Sin embargo, España sigue a la cabeza de Europa en abandono escolar. Según los datos ofrecidos por la Agencia Europea de Estadísticas en 2015, nuestro país cuenta con el 20% de abandono de estudios en la población juvenil de edades comprendidas entre los 18 y 24 años. En Europa nos siguen Malta (19.8%) y Rumanía (19.1%) por tanto es un reto para España aminorar esa cifra llegando al 15% según demanda la Estrategia Europea 2020.

Este dato no es igualitario en toda la geografía española y a pesar de que los últimos datos publicados en enero 2017, de la Encuesta de Población Activa del último trimestre de 2016, denotan una clara mejoría en este dato con el 18,98% de abandono escolar. Ahora bien, analizando los datos, vemos claras diferencias entre las distintas comunidades autónomas, quedando bien expresado en la siguiente imagen del periódico digital “lainformacion.com”, donde hay dos Españas, existiendo claras diferencias entre el norte y el sur y confirmando las afirmaciones vertidas en el Plan de Inclusión Social 2013-2016 en relación a las diferencias geográficas.

Ilustración 7: División de España según los datos de abandono escolar



Fuente: M.T. / Lainformacion.com (2017, 27 de enero)¹⁶

Además de por comunidades autónomas, también existen barrios empobrecidos en todas las ciudades importantes. En el contexto español, se han identificado 624 barrios vulnerables localizados en 103 ciudades (Hernández, 2011) situados en mayor medida en Andalucía, Cataluña, Madrid, Canarias y Comunidad Valenciana.

Ser residente en estos barrios implica, en la mayoría de los casos, perpetuar la situación de pobreza, volviendo a la idea expresada al inicio de este capítulo sobre las escasas posibilidades de movilidad social con la que cuentan actualmente los/as jóvenes y mucho menos si son jóvenes en situación de exclusión o pobreza.

En la misma línea encontramos la denominada “cultura de la pobreza” que fue defendida en la segunda mitad del siglo XX por Michael Harrington (1962) en su libro *The*

¹⁶ Véase en http://www.lainformacion.com/educacion/mapa-abandono-escolar-refleja-Espanas-dos-record-descenso_0_994100843.html

Other America e interpretada por Oscar Lewis (1970) en sus estudios sobre la pobreza. Con ello se traslada una idea perjudicial para los pobres y cómoda para los *no-pobres* que pone de manifiesto de forma crítica Ehrenreich (2012):

la pobreza estaba causada no por los salarios bajos o la falta de empleo sino por actitudes reprobables y estilos de vida irresponsables. Los pobres eran gente licenciosa, promiscua, tendentes a la adicción y al crimen, incapaces de “demostrar gratitud” o posiblemente incluso de utilizar un despertador. (Ehrenreich, 2012, párrafo 9)

Este hecho, provoca reducir a una cuestión individual las situaciones de pobreza y exclusión, sin tener en cuenta las múltiples dimensiones que hemos ido exponiendo a lo largo de este capítulo. Sin embargo, bajo esta perspectiva se culpabiliza a los grupos excluidos de perpetuar “la cultura de la pobreza” en lugar de prestar atención a la situación de exclusión y opresión que viven determinados colectivos (Girbes, 2014).

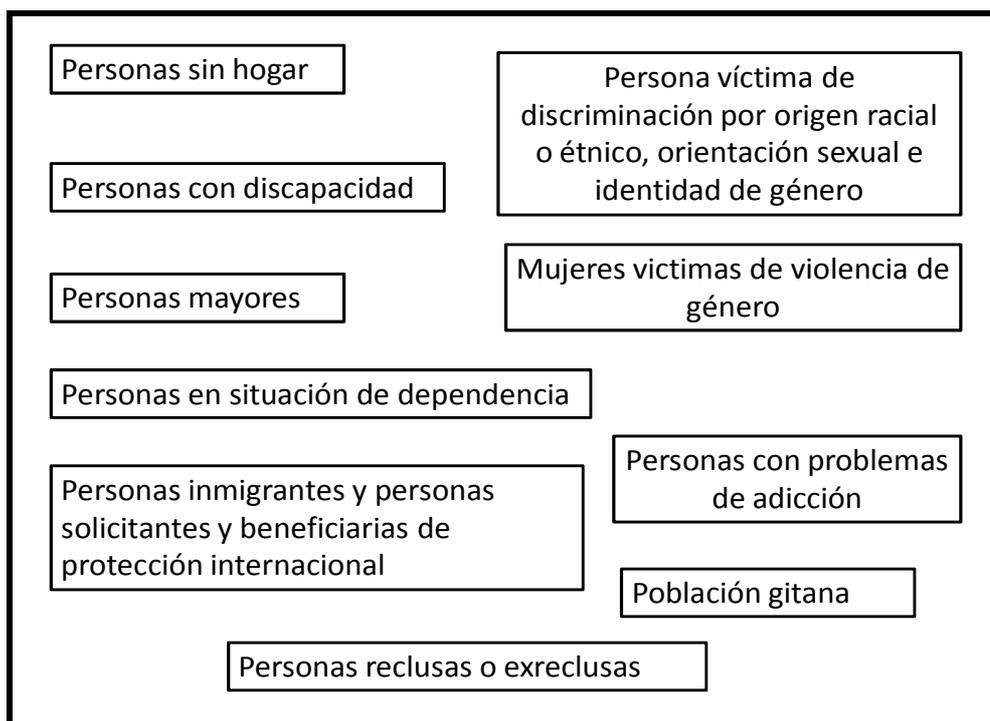
Cuando hablamos de colectivos en situación de riesgo social, alta vulnerabilidad o en situación de exclusión, nos estamos refiriendo a varios grupos de personas que comparten alguna característica que provoca estar menos integrado en la sociedad donde se resida.

Colectivos denominados en riesgo de exclusión social

En nuestro país, desde la redacción del primer Plan Nacional de Acción por la Inclusión (MTAS, 2001) hasta el último (MSSSI, 2014)¹⁷ recogen medidas específicas para diez colectivos con mayor vulnerabilidad y riesgo de exclusión. Los colectivos descritos son los siguientes:

¹⁷ Plan Nacional de Acción para la Inclusión del Reino de España 2013-2016. https://www.msssi.gob.es/ssi/familiasInfancia/inclusionSocial/docs/PlanNacionalAccionInclusionSocial_2013_2016.pdf

Ilustración 8: Colectivos en riesgo de exclusión



Fuente: Elaboración propia, basado en el PNAIS

Debemos incluir dos factores transversales que aumentan la situación de exclusión una vez que se pertenece a uno de estos colectivos. Estos son el género y la edad. Será en la edad donde nos centremos, dado que esta tesis gira en torno a la juventud en situación de riesgo social.

Colectivo juvenil en situación de riesgo

En nuestra tesis ahondamos en los datos relativos al colectivo juvenil comparando la tasa de AROPE estatal con la tasa AROPE en la juventud española. Para ello, hemos elaborado un cuadro resumen donde se observa un aumento de esta última más acuciante que en otras franjas de edad:

Tabla 16: Datos relativos a la juventud en el periodo de ejecución de la tesis

	2013	2014	2015
TASA AROPE ESPAÑA	27,3	29,2	28,6
TASA AROPE (16 a 29 años)	33,0	36,4	38,2
TASA AROPE ANDALUCIA	38,3	42,3	43,2
DESEMPLEO JUVENIL (menores de 25 años. Datos de enero)	463.840	429.087	384.932
ABANDONO ESCOLAR TEMPRANO	23,6%	21,9%	19,97%
ABANDONO ESCOLAR TEMPRANO ANDALUCIA	28,7%	27,7%	24,9%

Fuente: Elaboración basada en datos de Eurostat y Estado de la pobreza en Andalucía, 2016

Una de las causas que generan esta situación de riesgo es el paro, y los datos que aquí presentamos sobre desempleo juvenil son positivos puesto que va disminuyendo al igual que la tasa de abandono escolar en España. Ambos índices podrían haber provocado la mejora de la tasa AROPE juvenil, sin embargo comprobamos que supone todo lo contrario.

Quizás uno de los datos que puedan explicar esta situación esté en la juventud que cuenta con trabajo, con condiciones laborales donde prevalece la temporalidad y la precariedad. Los datos ofrecidos desde la OCDE recopilados en el Instituto de Estudios Económicos nos afirman que un 70,4 % del empleo juvenil en 2015 ha sido con carácter temporal (Europa Press, 2016, 11 de agosto).

Centrándonos en nuestra comunidad autónoma, el índice AROPE cuenta con una diferencia porcentual de 14,6 puntos (EAPN, 2016), el desempleo cuenta con mayor

incidencia y la tasa de abandono escolar sigue siendo de las más altas de nuestro país (Sanmartín, 2016, 28 enero)¹⁸

En cuanto al desempleo juvenil en Andalucía, dato no incluido en la tabla 3.8, se ofrecen los datos recopilados en el Observatorio de la juventud en España, siendo los más actualizados los presentados en enero de este año (2017) en los que el número de personas menores de 25 años registradas en el paro en España son 296.604, de las cuales en Andalucía se han registrado un total de 84.019, siendo la provincia de Sevilla donde más jóvenes se han registrado (20.946).

Estos datos nos vuelven a mostrar la situación preocupante que vivimos en Andalucía y nos recuerdan la idea de la dimensión territorial de la pobreza y de la división de las dos Españas.

3.3. ESTRATEGIAS DE INCLUSIÓN

Para hablar de estrategias de inclusión, en este apartado incluiremos los principios y las estrategias políticas que se vienen marcando desde Europa y cómo se aplican en nuestro país. Asimismo, en este apartado, hablaremos sobre cómo se está trabajando para la consecución de este objetivo desde las instituciones públicas, desde la educación y desde los movimientos sociales.

Principios de inclusión

La idea que predomina es la inclusión activa o activación, lo que nos invita a pensar no sólo en las estrategias políticas, sino también en la responsabilidad de las personas como clave del proceso de inclusión, así como su implicación a la hora de solucionar problemas relacionados con la pobreza y la exclusión. El individuo en situación de exclusión social no

¹⁸ Para ampliar la información <http://www.elmundo.es/sociedad/2016/01/28/56aa1721268e3e3a058b45c6.html>

puede depender de prestaciones sociales, ya que éstas cada vez escasean más y son más complejas de conseguir.

Según la Carta de los Derechos Fundamentales, la integración en la sociedad y la participación en sus oportunidades es un derecho universal, por tanto, la inclusión activa es para todas las personas y para todas las edades, no sólo para aquellas personas en situación de exclusión, sino para el conjunto de la población, aunque se le dé prioridad a estos últimos.

Tal y como hemos descrito a lo largo de este capítulo la integración depende de tres pilares: una renta digna, una ocupación adecuada y acceso a los servicios de bienestar (Rodríguez y Marbán, 2011). Son los tres pilares que contemplan las políticas de inclusión activa. Dichas políticas necesitan la implicación del Estado, de las ONGs y de las personas afectadas.

Políticas de inclusión: Una historia reciente.

En el contexto socio-económico europeo, el primer Plan de Lucha contra la Pobreza se pone en marcha en 1975 con planes pilotos que pretenden sensibilizar a los/as ciudadanos/as ante las situaciones de pobreza. Con estos Planes, se va profundizando en el debate de las causas que generan las desigualdades y la pobreza.

Sin olvidar que la Unión Europea nace principalmente con un carácter económico que supone la priorización de las políticas de creación del mercado único y aquellas que busquen la primacía de una Europa competitiva a nivel mundial. (Rodríguez y Marbán, 2013), son diferentes las visiones políticas que conviven en el seno de la Unión Europea. En función de cada una de estas visiones ideológicas se afronta de una forma u otra la lucha contra la pobreza y la exclusión:

Tabla 17: Visiones ideológicas y formas de afrontar la lucha contra la pobreza y la exclusión en Europa

VISIONES IDEOLÓGICAS	LUCHA CONTRA LA POBREZA Y LA EXCLUSIÓN
Liberales	Dimensión laboral: integración como inserción laboral en mercados flexibles. Siendo una prioridad el empleo
Corporativas o demócratas cristianas	Los ingresos y las rentas son la prioridad. Protección social, mediante la integración social y seguridad económica.
Socialdemócratas	Autonomía de las personas mediante la inserción en el mercado laboral y en la sociedad. Defendiendo el acceso a los servicios

Fuente: elaboración propia basado en Rodríguez y Marbán, 2011.

La política de cohesión y de crecimiento a través de la creación de empleo se consolida en la UE a partir del Tratado de Amsterdam (1997), año en el que se aprueba en la Cumbre de Luxemburgo la primera Estrategia Europea de Empleo, unificando por primera vez las políticas económicas predominantes con las políticas sociales.

Más tarde y con una apuesta más ambiciosa, se firma la Estrategia de Lisboa (2000), que se presenta con un triple objetivo: avanzar hacia una economía competitiva, mejorar y ampliar el empleo y reforzar la cohesión social. A posteriori se le añade un cuarto objetivo, vinculado a la sostenibilidad y el medioambiente.

La Estrategia de Lisboa considera que los objetivos marcados confluyen entre sí, es decir, la consecución de la cohesión social favorecerá el crecimiento económico que irá unido a la creación de empleo, y viceversa. Así, con la creación de empleo y el crecimiento económico se producirá mayor cohesión social. Esta creencia implica que no existe la necesidad de diseñar políticas o programas específicos para colectivos en exclusión o en riesgo de estarlo (Rodríguez y Marbán, 2011). Pronto, y debido a la llegada de la crisis económica y financiera, se detecta que esta correlación no se está dando y que la situación

de los colectivos más vulnerable va empeorando a gran velocidad. Es así como se comienzan a plasmar objetivos de cara a la superación de la pobreza en 2010, basándose en cinco dimensiones:

Tabla 18: Dimensiones para superar la pobreza

Definición y aceptación de objetivos comunes para este fin, erradicar la pobreza.
Desarrollo de Planes nacionales de carácter bianual.
Elaborar informes comunes
Se aprueba un sistema de Indicadores para poder hacer comparativas con base científicas.
Se aprueba un Programa de Acción Comunitario de lucha contra la exclusión social 2002-2006 que posteriormente se renovaría 2007-2013 y que conocemos como PROGRESS ¹⁹

Fuente: elaboración propia basado en Rodríguez y Marbán, 2011, (pp.32-33)

Es en la segunda mitad del desarrollo de la Estrategia de Lisboa cuando se aprueba la Recomendación de Inclusión Activa de 2008, siendo la primera vez que se utiliza este término de inclusión social activa y encontrándose Europa inmersa en un entorno económico hostil debido a la crisis, algo que destacó la importancia de la inserción laboral. Por ello, esta Recomendación supuso un refuerzo institucional desde la UE para la integración socio-laboral. Sin embargo, no será hasta la redacción de la Estrategia 2020 cuando se desarrolle.

Analizando las políticas de inclusión activa, destacamos que sigue ocupando un lugar de honor la activación laboral sin tener en cuenta a aquellos colectivos que se encuentran más alejados del mercado laboral y por tanto, en situación de exclusión o en riesgo de

¹⁹ Véase en: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=URISERV%3Ac11332>

estarlo. Por ello se detecta la necesidad de priorizar estos colectivos buscando un mayor equilibrio en estas políticas.

Es en 2010, el Año Europeo de la Lucha contra la Pobreza y la Exclusión Social, cuando se busca establecer un proceso más efectivo de cara a la siguiente década. Desde el 2000 al 2010 poco se ha conseguido al respecto, así que se acepta la Estrategia Europea 2020, sustituyendo la Estrategia de Lisboa aprobada en el 2000, y marcando cinco nuevos objetivos claramente definidos:

1. Empleo para el 75% de las personas de 20 a 64 años
2. Una inversión del 3% del PIB de la UE en I+D+I
3. Cambio climático y sostenibilidad energética. Disminuir las emisiones de gases de efecto invernadero un 20% menor a los niveles de 1990, aumentar el 20% de la eficiencia energética y de las energías renovables.
4. Educación: Reducir la tasa de abandono escolar prematuro por debajo del 10% y al menos un 40% de personas de entre 30 y 34 años deberán completar sus estudios de nivel terciario.
5. Luchar contra la pobreza y la exclusión social, reduciendo al menos en 20 millones el nº de personas en situación o riesgo de pobreza y exclusión.

La situación en nuestro país. En España.

Son escasos los análisis que nos confirmen la eficacia de las acciones públicas y no lucrativas que luchan contra la exclusión. (Informe FOESSA, 2008), siendo ésta una asignatura pendiente en investigación social.

Desde el Estado de Bienestar se intenta aminorar la situación de exclusión y pobreza mediante el uso de ayudas económicas en los hogares españoles. Éstas siempre son escasas,

y tan sólo suponen un pequeño parche circunstancial, no abordando el problema de forma estructural y por tanto, no solucionando la cuestión de fondo.

Las entidades sociales no lucrativas son las que han paliado en gran medida la situación de crisis vivida, siendo las más ágiles en responder a los nuevos retos. En muchos casos se han convertido en la puerta de entrada y filtro para el resto de servicios sociales que ofrece la administración pública, como ya exponíamos en el capítulo II.

Bien es cierto que las entidades sociales no acostumbran a contemplar mecanismos de recogida de datos de cara a conocer el alcance de sus intervenciones, la eficacia de las mismas y su capacidad de adaptación (Informe FOESSA, 2008). Por ello, los datos con los que contamos son los contemplados en diversos informes que las propias organizaciones han elaborado tras una ardua búsqueda de ellos: FOESSA, EAPN, Plataforma del Tercer Sector.

En estos informes, se ofrece un enfoque positivo a la cuestión buscando el fomento de la inclusión de la población más desfavorecida de nuestro país, pero ¿cómo se lleva a cabo esta idea? Para responder a esta cuestión, se presentan a continuación las diferentes metodologías utilizadas en intervención social, explicando los diferentes modelos.

¿Cómo fomentar la inclusión?

Modelos clásicos de intervención social.

La intervención social surge en el siglo XIX con el objetivo de mejorar la forma en la que se estaba ayudando a las personas con necesidades, debido a que los inicios de estas intervenciones se realizaban desde una actitud paternalista y de “salvador de personas” a través del voluntariado organizado desde los movimientos sociales. Tras la publicación de Social Diagnosis (Richmond, 1917), se comienza a profesionalizar con una clara influencia

de la medicina, de la cual se exporta su nomenclatura, este autor, propone tres etapas para intervenir socialmente: estudio del caso, diagnóstico y tratamiento.

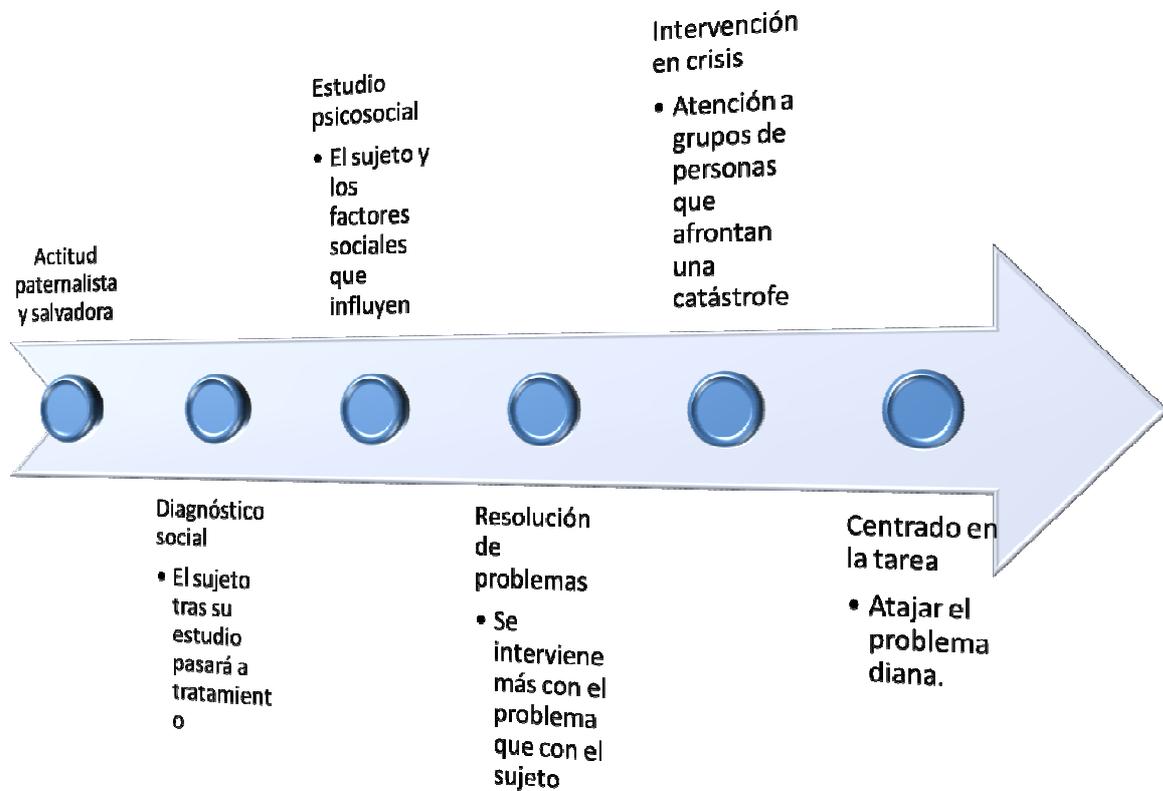
Más tarde, se van incorporando teorías provenientes de la psicología, lo cual ayuda a comprender mucho mejor el comportamiento humano. Con esta influencia se interviene no sólo con el sujeto, sino también a los factores sociales que están influyendo en su situación. De ahí que se pase al estudio psicosocial de las personas con las que se interviene.

El siguiente modelo teórico de intervención social es el denominado “resolución de problemas”, que continua fundamentado en el enfoque reinante de aquella época, la psicodinámica-freudiana, proponiendo el tratamiento de los problemas presentes en la persona más que en la persona propiamente dicha.

Otro de los modelos que presentamos brevemente en este escrito es el modelo de intervención en crisis, cuyo nacimiento está vinculado a la atención de comunidades y grupos de personas que afrontan catástrofes o altos niveles de estrés.

El modelo centrado en la tarea defendido por Reid, Epstein y Shyne a finales de los años sesenta (Fundación Sartu, 2011), proponía atajar el problema-diana detallándolo y dándole respuesta a corto plazo, evitando alargar intervenciones que a veces quedan abiertas.

Ilustración 9: Resumen de los modelos clásicos de intervención social



Fuente: Elaboración propia basado en Fundación Sartu, 2011

Perspectiva crítica y Educación Popular.

A finales de los sesenta, van surgiendo corrientes alternativas y críticas con los anteriores modelos, basando su marco teórico en “los postulados de Marx sobre la alienación y en el ideal de la ilustración y de una sociedad basada en la igualdad y en la libertad humana” (Fundación Sartu, 2011, p.39).

Sin embargo, encontramos planteamientos muy diversos con respecto a la superación de desigualdades. Un ejemplo de ello son las teorías de la reproducción (Bane y Jenck, 1985). Estas teorías defendían que la escuela no es la responsable de las desigualdades sociales y que no puede ser responsable de la superación de las mismas.

Otras teorías relacionadas con el pensamiento postmoderno (Foucault, 1978) prefiere responsabilizar a las estructuras de poder para mantener o transformar la situación de desigualdad, favoreciendo la cultura de la queja y bloqueando la posibilidad de actuar socialmente hablando.

Es en la segunda mitad del siglo XX cuando surge una nueva pedagogía emergente: la pedagogía crítica. El objetivo prioritario de ésta corriente es la superación de las desigualdades a través de teorías y prácticas transformadoras, dándoles a las personas el papel de protagonistas en dicha transformación (Girbés, 2014).

Es aquí donde aparecen las ideas de Freire. Según este autor, las personas en situación de exclusión o “personas oprimidas” ya no son pasivas al cambio, sino que se convierten en activas y protagonistas de su proceso.

La obra de Paulo Freire es el principal antecedente de la Educación Popular, una práctica que se centra en lo comunitario y lo grupal, superando lo individual. Freire, critica los métodos tradicionales y elabora un método innovador de alfabetización dirigido a las personas en situación de exclusión, proponiendo cambiar la sociedad a través de ella.

Se basa en la educación a través del diálogo, cuyo primer paso sería abordar la toma de conciencia de las personas, para que éstas desarrollen una postura crítica con respecto a su entorno más cercano. Así las propias personas alfabetizadas adoptan una posición crítica y planifican acciones de cara a superar los problemas que les rodean. Por ello, al proceso de aprendizaje propuesto por Freire se le denomina proceso de liberación. Como nos indica Lucio-Villegas (2015), la educación popular es entendida como “la batalla por la justicia social desde la educación” (p.10).

Haciendo referencia a su obra, “La Pedagogía del Oprimido”, nos interesa definir quienes son las personas oprimidas en este momento de la historia y quién o qué ejerce opresión sobre ellas. Cada época cuenta con sus formas de opresión, aunque los grupos opresores suelen estar ligados al poder en todos los momentos históricos.

Como señalaba Mayo (1999), el proyecto educativo freireano es un proyecto político que busca que las personas alcancen la condición de ciudadano/a. Personas que puedan pasar de la opresión a la participación social, librándose de un sistema opresor que dificulta la participación real de la sociedad civil.

La participación para luchar contra la exclusión social

Como se ha ido corroborando a lo largo de este capítulo, la relación existente entre participación, desarrollo y exclusión social es innegable. “La exclusión consiste en la *no participación* de la persona en la construcción en común de la sociedad” (Jiménez Gómez, 2014, p.113). Así, una manera de afrontar la situación de exclusión es fomentando la participación. Este autor plantea que la participación no es sólo un instrumento de intervención social, sino que lo considera una necesidad humana, por tanto de ella dependerá el desarrollo de la persona.

La participación social se convierte en un objetivo de las asociaciones y los movimientos sociales tanto para integrar como para construir y transformar la sociedad en la que nos ha tocado vivir. Así pues, nos parece interesante, antes de profundizar en el desarrollo de esta tesis, contemplar la metodología que se utiliza en las asociaciones dedicadas a la prevención de drogodependencias porque será en ella en las que nos adentremos para llevar a cabo nuestro trabajo de campo.

Modelo metodológico de las asociaciones de esta investigación.

Teniendo en cuenta que las asociaciones a las que nos hemos acercado para realizar esta investigación están vinculadas a la prevención de las drogodependencias, sus intervenciones preventivas están basadas en modelos eficaces que promueven la adopción de estilos saludables dirigidos a jóvenes y menores vulnerables (Arbex, 2013).

Los modelos teóricos que presentamos a continuación son los que se encuentran respaldados por la Organización Mundial de la Salud (De Silva y Salvador, 2010) y son los que se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 19: Resumen de modelos de intervención en prevención de drogodependencias

MODELOS	DESCRIPCIÓN, TEORÍAS Y ENFOQUES.
Modelos sociocognitivos	Basados en el aprendizaje social y las teorías asociadas a este modelo son: <ul style="list-style-type: none"> • Teoría conducta-problema • Teoría de acción razonada • Modelos del desarrollo social • Teoría de la socialización primaria
Modelos transteóricos del cambio	Defiende un proceso cíclico en relación a los comportamientos relacionados con la salud
Modelos de reducción de daños y de reducción de riesgos asociados al consumo	Se acepta el consumo y se contribuye a que sea más seguro y lo menos arriesgado posible
Modelo ecosistémicos	Parte de una perspectiva ecológica para entender las relaciones entre los humanos y el medio
Modelos con enfoque terapéuticos	Se realizan intervenciones de forma individual <ul style="list-style-type: none"> • Enfoque biológico • Enfoque psicológico • Modelo biopsicosocial

Fuente: Elaboración propia basada en Arbex, 2013

Modelos socio-cognitivos son los modelos relacionados con el aprendizaje social, están basados en la teoría de aprendizaje de Bandura, que daba un mayor peso al entorno social en las decisiones a tomar y miden las consecuencias de cada comportamiento.

Otra de las teorías vinculadas a los modelos sociocognitivos es la teoría de conducta problema (Jessor y Jessor, 1997). Con esta teoría los problemas de un joven pueden explicarse a través de “tres sistemas: la personalidad, el ambiente y la conducta. Su interrelación genera un estado dinámico denominado *predisposición a la conducta problema*²⁰” (Arbex, 2013, p. 131).

La teoría de la acción razonada (Fishbein y Ajzen, 1975), que parte de la premisa de la “relación existente entre las actitudes de una persona y sus comportamientos” (Arbex, 2013, p.134). Se pretende actuar sobre las actitudes, dar información veraz sobre los problemas y las consecuencias que tienen determinadas conductas de riesgo, y con ello, eliminar las falsas creencias y cambiar por tanto la actitud ante el riesgo.

El modelo del desarrollo social de Catalano y Hawkins (1996) intenta explicar las conductas antisociales. Para ello explica que tanto las conductas prosociales como las conductas problemáticas tienen el mismo origen y dependerán de los vínculos que se establezcan con el entorno cercano.

Otra de las teorías vinculadas a los modelos sociocognitivos es la teoría de la socialización primaria (Oetting y Donermeyer, 1998). Con ella se acepta la base biológica de las conductas pero se hace hincapié en los componentes aprendidos de las mismas. Al igual que ocurre con las conductas prosociales, también se aprende de las conductas antisociales o desadaptadas. Por ello, estos autores nos invitan a reflexionar sobre el proceso de aprendizaje de las mismas y lo vincula a la socialización primaria, que como todos conocemos son la familia, la escuela y el grupo de iguales.

²⁰ Uso de cursiva en original

Modelos Transteóricos del cambio, conocidos también por el modelo de los estadios del cambio. Defienden un proceso cíclico en relación a los comportamientos relacionados con la salud.

Modelos de reducción de daños y de reducción de riesgos asociados al consumo. Se parte de la aceptación del consumo por parte de algunas personas que así lo deciden y que asumen los riesgos que pueda conllevar dicho consumo. Con este modelo se contribuye a que el consumo sea más seguro y lo menos arriesgado posible.

Modelos ecosistémicos: Partimos de una perspectiva ecológica para entender las relaciones entre los humanos y el medio. Es en los años 70 cuando surge un modelo de estudio del desarrollo humano relacionado con esta perspectiva. Este modelo propuesto por Bronfenbrenner (1979) entiende que la conducta es el resultado de la relación de la persona con el ambiente, el entorno. Este entorno está configurado por un sistema donde se interrelacionan factores sociales y físicos que quedan representados mediante una figura con diversos círculos concéntricos. En el interior se ubica a la persona, seguida del microsistema, el mesosistema, exosistema y macrosistema. Cada círculo representa un sistema diferente y cada vez más amplio con respecto se va alejando de la persona.

Esta teoría se ve complementada con las aportaciones de Gecas y Seff, (1990) que sitúan la adolescencia en un momento de transición ecológica debido a que se producen modificaciones en la posición de la persona con respecto al ambiente, es decir, se producen cambios de rol.

Modelos con enfoque terapéuticos. Además de los modelos presentados hasta el momento, las intervenciones para la prevención de drogodependencias también pueden tener enfoques más terapéuticos cuando se realizan de forma individual, como son:

El enfoque biológico, con el que se intenta explicar la adicción contemplando la predisposición genética como uno de los factores a tener en cuenta.

El enfoque psicológico hace un planteamiento de carácter conductual con el objetivo de incrementar la motivación de la persona para deshabituarse del consumo (Arbex, 2013).

Modelo biopsicosocial. Es un modelo más integral, que considera las drogodependencias como un “fenómeno con un origen multifactorial, una conducta regulada por factores biológicos, psicológicos y sociales y su impacto multidimensional” (Arbex, 2013, p. 155).

En nuestra investigación será el modelo ecológico el que predomine en las intervenciones que se observen en el trabajo de campo.

Buenas prácticas para la inclusión social

Para finalizar este capítulo se incluyen ejemplos de buenas prácticas de inclusión que son considerados de éxito en esta materia. Para que un ejemplo de intervención sea considerado buena práctica de inclusión se deben dar ciertas condiciones, como son la divulgación de los resultados, compartir ideas y métodos que han demostrado producir un efecto positivo en la población diana y fomentar un ejercicio de reflexión en torno a dicha intervención. Para ofrecer soluciones creativas y eficaces que hayan dado respuestas a problemas sociales se pueden crear bancos de buenas prácticas. En este caso la buena práctica,

consiste en iniciativas o modelos de actuaciones que tienen como objetivo mejorar la calidad de vida de individuos o grupos (en situación de pobreza o exclusión en nuestro caso) (Subirats y Gomá, 2003, p. 56).

Para considerar una actuación, actividad o proyecto como buena práctica debe cumplir con algunas características: Innovación, estrategia, integralidad, efectividad, participación, fundamento, transferibilidad, pluralismo y transversalidad (Subirats y Gomá, 2003).

Deberá tener un carácter innovador, no sólo relativo a la metodología o acciones en sí mismas, si no también innovador por la problemática que aborda.

En cuanto a la estrategia, por un lado tendrá como “objetivo la debilitación de los factores que provocan situaciones de exclusión, más allá del colectivo al que se dirige” y por otro, “conlleva emprender procesos de capacitación de las personas en situación de exclusión, huyendo de las actuaciones meramente asistenciales” (Subirats y Gomá, 2003 p.58).

Por lo que respecta a la integralidad, toda intervención deberá abordar varios factores de exclusión (al menos dos) incluidos en dos ámbitos distintos de actuación.

La efectividad hace referencia al impacto social positivo que se alarga en el tiempo independientemente de la continuidad o no de la actividad.

Otra característica es la participación de los beneficiarios/as, tanto en el diseño como en la implementación y la evaluación.

El fundamento hace referencia a contar con un diagnóstico formalizado para seguir una secuencia lógica de desarrollo y evaluación de la acción.

Con transferible se refiere a que podrán ser exportadas y adaptadas a otros entornos pudiendo servir de referencia en la propia entidad donde se desarrolle en otro momento de su historia y con otros beneficiarios/as. Es lo que en ciencia se denomina replicabilidad.

El pluralismo consiste en incluir los conflictos y la diversidad como elementos necesarios en los procesos sociales que constituyen enriquecimiento social.

Por último la transversalidad plantea que la exclusión social es un concepto multidimensional, por lo que la intervención de que hablemos deberá ser una acción que implique al mayor número de agentes sociales y fomente el trabajo en red.

Antes de pasar al siguiente apartado nos parece importante reseñar la *Strategies for inclusion and social cohesion from education in Europe* (proyecto INCLUD-ED), [en castellano Estrategias europeas para la inclusión y la cohesión social desde la educación], cuyo objetivo es el de identificar actuaciones educativas que han contribuido a la superación de desigualdades y han mejorado la cohesión social. Uno de los resultados de este proyecto, que ha contribuido positivamente a la Estrategia 2020, han sido las actuaciones educativas de éxitos que van más allá de unas buenas prácticas con buenos resultados en contextos específicos. Estas actuaciones educativas de éxitos han sido transferidas a otros contextos y continúan obteniendo el mismo éxito independientemente de las características contextuales, veamos algunos ejemplos:

- Grupos interactivos. Consiste en una organización del aula donde se aumentan las interacciones gracias a las agrupaciones heterogéneas en cuanto a nivel de aprendizaje, género o cultura del alumnado. Se trata de un aula diferente, donde además del profesor/a se cuenta con apoyo de otras personas adultas, lo que aumenta la atención y la efectividad de los tiempos.

-Formación de familiares y tertulias literarias dialógicas, con esta experiencia de éxito queda demostrado que el rendimiento académico de los/as alumnos/as no depende del nivel académico de los familiares sino que los resultados aumentan cuando la familia también se encuentra inmersa en procesos formativos.

Comprobaremos si las actividades elegidas para estudiarlas en esta tesis podrían considerarse buenas prácticas de inclusión y devolveremos esta información a las asociaciones de referencia para que sean conscientes de aquello que les falte o de la posibilidad de divulgar las acciones que se llevan a cabo.

PARTE II

METODOLOGÍA

CAPITULO IV

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

A lo largo de esta tesis se evidencia la necesidad de indagar sobre el trabajo que se está llevando a cabo en las entidades sociales con los/as jóvenes y cómo, éstos motivados para la participación, pueden convertirse en motor de cambio para esta sociedad en situación de crisis que nos ha tocado vivir en estos años.

En este capítulo se presenta la metodología que se ha seguido en esta investigación desde el planteamiento inicial del problema hasta el tipo de análisis realizado para la posterior interpretación de los resultados. Por ello, se presenta la justificación del tema de investigación, las preguntas que guiaron el proceso y el objetivo general desglosado en objetivos específicos.

Se explica la fundamentación metodológica y el diseño de la investigación, haciendo especial hincapié en la idoneidad del estudio de casos como método. Se describen las fases de la investigación y las características de los casos de estudio elegidos. Se presenta el diseño del trabajo de campo aportando una relación de los documentos analizados y la información relacionada con la selección de la muestra, las técnicas y el proceso de recogida de datos.

Finalmente se detalla el proceso de análisis de la información, los criterios de validez y las consideraciones éticas de la investigación.

4.1. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN Y OBJETIVOS

La necesidad de profundizar y avanzar en el conocimiento sobre el desarrollo e impacto de la participación juvenil en contextos desfavorecidos nos ha conducido a plantearnos las siguientes preguntas de investigación:

Preguntas de investigación	
1.	¿Se construyen procesos de participación juvenil en los movimientos sociales destinados a la prevención de drogodependencias?
2.	¿Cuáles son los factores claves para transformar socialmente nuestro entorno desde la juventud en riesgo con la que se interviene desde las asociaciones de drogodependencias?
3.	¿Existen diferencias entre el ámbito rural y el urbano en relación a los procesos participativos de los jóvenes?

Para responder a las preguntas de investigación expuestas nos planteamos los siguientes objetivos:

Objetivo general
<p>Determinar la relación entre la participación y los programas de impulso hacia la ciudadanía activa dirigidos a jóvenes en el ámbito rural y urbano en la provincia de Sevilla desde las asociaciones de prevención de las drogodependencias</p>

Finalidades de la investigación.

Conocer las actividades socioeducativa que se proponen desde las asociaciones de cara a promover la inclusión social de los menores y jóvenes que se encuentran en situación de riesgo.

Profundizar en las actividades, dirigidas a la población más joven, relacionadas con el baile con las que se promueve además de la inclusión, la mejora y transformación social del entorno próximo.

Indagar sobre los procesos de aprendizaje vividos por los jóvenes en función de su nivel de implicación y participación en las actividades anteriormente expuestas y conocer el impacto social que causa en el entorno más próximo.

Avanzar en el conocimiento sobre el desarrollo e impacto de la participación juvenil en contextos desfavorecidos.

4.2. METODOLOGÍA

Para acercarnos a la realidad educativa que pretendemos estudiar en esta investigación, hemos optado por la utilización de una metodología con enfoque cualitativo, que por su carácter más exploratorio que confirmatorio se adapta mucho mejor a la realidad estudiada. La metodología cualitativa es muy recurrente en la investigación en Pedagogía Social y aunque cada vez hay más posturas eclécticas, se continúa debatiendo sobre la dualidad entre investigación cuantitativa e investigación cualitativa. Por ejemplo, Taylor y Bogdan (2000) nos lo plantean de la siguiente forma:

Puesto que los positivistas y los fenomenólogos abordan diferentes tipos de problemas y buscan diferentes clases de respuestas, sus investigaciones exigen distintas metodologías. Adoptando el modelo de investigación de las ciencias naturales, el positivista busca las causas mediante métodos tales como cuestionarios, inventarios y estudios demográficos, que producen datos susceptibles de estudios estadísticos. El fenomenólogo busca comprensión por medio de métodos cualitativos

tales como la observación participante, la entrevista en profundidad y otros, que generan datos descriptivos. (Taylor y Bogdan, 2000, p. 16).

En nuestro caso no entraremos en la llamada “guerra de paradigmas” descrita por Gage en 1989 (citado por Guba y Lincoln, 2002, p. 142). Evitando la dicotomía, optamos por la propuesta defendida por Colás y Buendía (1994) que proponen tres paradigmas: positivista, interpretativo y sociocrítico.

El paradigma positivista, se basa en ciencias naturales exactas, cuyo objetivo es proporcionar conocimientos sobre las causas y motivos que provocan hechos, así como proporcionar leyes generales que nos ayuden a entender el funcionamiento de la naturaleza.

El paradigma interpretativo, donde enmarcamos nuestra investigación, que busca comprender e interpretar los hechos entendiendo la realidad de forma holística global, interrelacionada, interdependiente y construida. Según López Górriz (2004) bajo este paradigma, el investigador/a se implica estableciendo relaciones de empatía. Se convierte en el filtro de informaciones y a través de la observación participante recopila los datos relevantes. Se trata de una investigación destinada a comprender la acción humana observando a las personas en su totalidad, como sujetos en su contexto.

El paradigma sociocrítico, defiende que “el conocimiento se crea desde y para la acción, de manera experiencial y con la participación de los otros” (Hadomi, 2014, p126). En este paradigma, encontramos metodologías como la investigación-acción-participación.

La investigación cualitativa.

La elección de la metodología, la manera de acercarnos a la realidad que pretendemos estudiar, es una de las primeras elecciones que definen toda nuestra investigación. La elección de la misma lo será en función del fenómeno a estudiar.

La investigación cualitativa, tiene especial relevancia para el estudio de las relaciones sociales. Los cambios sociales se están dando continuamente y por tanto, la investigación se va encaminando a utilizar estrategias inductivas. La investigación cualitativa incluye la perspectiva de los participantes, atiende a su diversidad, incluye la reflexión de la investigación y de la persona que investiga, además de proponer una amplia variedad de métodos (Flick, 2004).

En el ámbito de las ciencias sociales, más concretamente en la pedagogía y, dentro de esta ciencia, en la Pedagogía Social, gran parte de las investigaciones se realizan bajo el marco cualitativo. En Pedagogía Social, los fenómenos que se estudian suelen contar con la participación de las personas. Son los beneficiarios/as de las entidades los/as que viven el proceso educativo que se estudia en esta investigación, son ellos/as los que describen sus experiencias educativas, formando parte del proceso investigador la subjetividad tanto de los/as investigados/as como de la propia investigadora.

En la investigación cualitativa, la persona que investiga “ve al escenario y a las personas en perspectiva holística; las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo [...]son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de estudio” (Taylor y Bogdan, 2000, p.7)

Antes de continuar profundizando en la historia de la investigación cualitativa presentamos la definición que proponen Denzin y Lincoln (2012):

...la investigación cualitativa es una actividad situada que ubica al observador en el mundo. Consiste en una serie de prácticas materiales e interpretativas que hacen visible el mundo y lo transforman, lo convierten en una serie de representaciones que incluyen las notas de campo, las entrevistas, las conversaciones, las fotografías, las grabaciones y las notas para el investigador. En este nivel, la investigación cualitativa implica un enfoque interpretativo y naturalista del mundo, lo cual significa que los investigadores cualitativos estudian las cosas en sus escenarios naturales, tratando de entender e interpretar los fenómenos en función de los significados que las personas le dan. (p. 49).

Algunos autores como Taylor y Bogdan (2000) nos dicen que los métodos cualitativos “son tan antiguos como la historia escrita” (p.17), sin embargo la teoría más consensuada nos ubica los inicios de la metodología cualitativa a finales del siglo XIX y principios del XX, con el antropólogo Malinowski, que describía este enfoque metodológico en su investigación.

El paradigma más influye en el enfoque cualitativo, como defiende Mertens (2005), es el constructivismo, cuyo promotor fue Kant, que defendía que el mundo es construido por la mente humana; todo existe, las cosas existen por sí mismas pero nosotros las percibimos desde nuestra mente.

En los años 20 se consolida la Escuela de Chicago, desarrollando una serie de estudios entre 1915-1940, promoviendo la utilización de métodos originales de investigación sociológica para indagar sobre el fenómeno social urbano. Influenciados por el pragmatismo de Dewey y el interaccionismo simbólico de Mead (Azpúrua, 2005).

Tras el predominio de los estudios de corte cuantitativo en la década de los 40/50 surge la Investigación-Acción con Kurt Lewin considerado por autores como Creswell (2005), el fundador de esta línea investigativa.

En los 60 aparece la Teoría Fundamentada defendida por Glasser y Strauss (1967), aunque posteriormente sendos autores presentan diferentes interpretaciones de la misma teoría, como se profundizará más adelante en este mismo capítulo.

La teoría fundamentada continúa evolucionando a la vez que aparecen autores claves en la educación, como Paulo Freire, defendiendo la Investigación Participativa en América Latina.

En los 90 el aumento de las publicaciones sobre la investigación cualitativa es evidente, grandes editoriales publican libros y manuales específicos. Surgen revistas científicas vinculadas a este tipo de investigación en todos los campos, se lanza un paquete informático para analizar los datos de forma cualitativa (Atlas.ti) cuya primera versión ve la luz en 1996.

En 2005 Mertens, habla de las aproximaciones feministas, participativas y marxistas a lo que se denomina paradigma transformativo por reconocer diversas realidades e influencias del contexto socio-cultural. La relación investigadora-participante es de interdependencia y se sugiere que la investigación debe servir para mejorar las condiciones de vida de los grupos denominados en riesgo.

Otro de los autores imprescindibles para este enfoque es Max Weber (1990), que incluye el concepto *verstehen*, haciendo referencia a la comprensión en un nivel personal de los motivos y creencias que están detrás de las acciones de la gente. Se incluyen los

significados subjetivos y la comprensión del contexto donde ocurre el fenómeno que se investiga.

En la investigación cualitativa, se establece una relación muy estrecha entre todos los momentos de la investigación, no se trata de un modelo lineal, sino de un modelo circular (Glasser y Strauss, 1967) que nos obliga a reflexionar sobre el proceso de investigación y a tomar decisiones constantemente y no sólo en el inicio del mismo.

Así pues, esta investigación ha seguido un proceso circular, las teorías han ido emanando de los hechos observados y analizados, tomando decisiones en todas y cada una de las etapas de la tesis. Desde su inicio ha existido el contacto con los/as participantes en la misma; han sido las propias reflexiones de los/as jóvenes participantes las que nos han invitado a indagar en nuevas temáticas y éstas, a su vez, nos han llevado a realizar nuevas pruebas o añadir preguntas en nuestras entrevistas, observando y analizando los resultados de forma creativa y abierta.

El estudio de casos como método de investigación

El estudio de casos es una tipología dentro de la investigación cualitativa que tiene como objetivo la descripción y el análisis profundo de un sistema/fenómeno delimitado (Merriam, 2009) del que se desea aprender dentro de su contexto real cotidiano. En palabras de Murillo et al. (2010) sería el

método de aprendizaje acerca de una situación compleja (como un aula en un centro escolar); se basa en el entendimiento comprensivo de dicha situación (aula), el cual se obtiene a través de la descripción y análisis de la situación, situación tomada como un conjunto y dentro de su contexto (p.4).

Tras revisar varias definiciones, los aspectos comunes de las mismas son, según Fragoso (2004), que en el estudio está presente la unidad fenomenal, de la que se busca información detallada para comprender la complejidad de la situación estudiada. En esta técnica el contexto será un aspecto importante a tener en cuenta y será necesario describirlo de forma pormenorizada, de ahí que en nuestra investigación le dediquemos un apartado amplio en el siguiente capítulo.

Además de lo expuesto hasta el momento estamos de acuerdo con Stake (2005) cuando afirma que una característica de toda metodología cualitativa es el énfasis puesto en la interpretación de los hechos, de la realidad estudiada y de todo lo que sucede durante la investigación llevada a cabo.

Tipología de los estudios de caso.

Se convierte en la técnica más adecuada cuando los límites entre fenómenos y contextos no son tan evidentes, requiriendo para estudiarlo muchas fuentes de evidencia (López González, 2013). Estos mismos autores defienden que los estudios de caso presentan diversas variaciones dependiendo de las siguientes variables:

En primer lugar, la cantidad de casos que se estudien. Un estudio de un solo caso, será denominado simple. Se considera caso múltiple, si se realizan las mismas preguntas a distintos casos comparando las respuestas para llegar a conclusiones.

En esta investigación se ha realizado un estudio de caso múltiple, con el objetivo de ofrecer conclusiones más sólidas con respecto a la participación juvenil y la influencia positiva que ésta ejerce sobre los individuos, brindar conclusiones más convincentes relacionadas con la influencia que la actuación de los/as jóvenes ejerce sobre su entorno más

cercano y cómo consigue influenciar y fomentar la transformación social tanto en el ámbito rural como urbano.

Siguiendo con las variables que influyen en la definición de las tipologías de los estudios de casos, se incluye el objetivo de la investigación, pudiendo ser un caso explicativo, descriptivo o que utilice una metodología combinada. Cuando hablamos de un caso explicativo, es cuando se pretende explicar las relaciones entre los componentes de un fenómeno. El caso descriptivo iría dirigido a estudios más focalizados, que podemos subdividirlos en estudios descriptivos ilustrativos, exploratorios o centrados en una situación crítica, siendo el primero el que describe de forma pormenorizada lo que sucede y por qué. El segundo, el exploratorio, sería el que apunta a generar hipótesis. El tercero, centrado en una situación crítica, se encarga de examinar una situación singular y de interés único. Una vez conocidos el descriptivo y el explicativo, el caso de metodología combinada, sería aquel acumulativo, que reúne hallazgos de muchos estudios de caso.

En esta investigación presentamos un estudio descriptivo ilustrativo que nos ayuda a entender el proceso de participación generado en los jóvenes que acuden a las entidades sociales de prevención de drogodependencias.

La última variable a tener en cuenta sería la temporalidad, pudiendo ser un estudio diacrónico, que analiza la evolución de un proceso, o sincrónico, que analiza la situación en un determinado momento de la historia.

En esta investigación, el estudio es sincrónico puesto que nos acercamos a una realidad social en un determinado momento.

Como podemos apreciar en la siguiente tabla la tipología de los casos se puede clasificar en función de las cuatro variables propuestas por López González (2013), a las que le añadimos la propuesta de Murillo et al (2010):

Tabla 20: Tipología de estudio de caso según variables

Variables	Tipología de los casos	
Cantidad	Simple	
	Múltiple	
Según el objetivo de la investigación	Explicativo	
	Descriptivos:	Ilustrativos
		Exploratorios
		Situación crítica
Metodología combinada		
Temporalidad	Diacrónico	
	Sincrónico	
Recogida de datos	In vivo	
	Post facto	
Manipulación de los datos	Diseñado	
	Natural	

Fuente: Elaboración propia a partir de López González, 2013 y Murillo et al, 2010

Las dos variables añadidas por Murillo et al (2010) están relacionadas con la recogida de los datos y con la manipulación de los mismos por parte del investigador/a:

Según el momento en que se realiza la recogida de datos ésta puede ser *in vivo* o *post facto*, dependiendo de si se hizo durante los hechos de estudio o posteriormente. Por otro lado, la manipulación de los datos recogidos por parte de la persona investigadora, para adecuarla a las necesidades de la investigación, nos daría el resultado de un caso *diseñado*. Al caso opuesto el autor lo denomina *natural*.

En esta investigación no se ha manipulado la situación sino que se ha obtenido la información observando el comportamiento natural de los sujetos.

Según afirmaba Merriam (2009), el estudio de casos es particularmente adecuado si estamos interesados en comprender procesos, por ello para la realización de esta tesis se selecciona este método, porque fundamentalmente tratamos de comprender un proceso y aprender de él.

Teoría Fundamentada. Técnicas de análisis cualitativo.

Hasta el momento hemos realizado un recorrido por la investigación cualitativa y la importancia para esta investigación de dicha metodología. Y como explicábamos anteriormente en nuestro estudio, la Teoría Fundamentada, *Grounded Theory* (Glaser, B., Strauss, 1967), es la que enmarca toda nuestra investigación. Por ello, vamos a profundizar en ella dedicándole un apartado.

La Teoría Fundamentada, defendida por Glaser y Strauss en 1967, consiste en elaborar teoría a través del análisis de los datos, concediendo especial importancia a la figura del analista que no puede abordar una investigación de manera rutinaria o alejada de lo que investiga, el/la investigador/a tiene que implicarse. (Andréu, García-Nieto y Pérez Corbacho, 2007)

Generando teoría mediante la comparación constante.

Para generar teoría será necesario tanto el rigor científico como la creatividad en el investigador/a. Éste tendrá que condensar datos en bruto, agrupar conceptos que construyan categorías que ayuden a perfilar hipótesis provisionales (Strauss y Corbin, 1994) en un primer momento que vayan perfeccionándose a lo largo de la investigación mediante la comparación constante (Andréu, García-Nieto y Pérez Corbacho, 2007).

Para identificar las categorías cobra especial relevancia el proceso de codificación que se realiza de los datos, siendo ésta la primera tarea del analista. La persona que investiga para realizar codificaciones basadas en sucesos debe adentrarse en los datos y podrá entonces iniciar las primeras anotaciones o memorando con ideas surgidas que se convertirán en cimientos para la creación de la teoría. En segundo lugar, cuando las categorías han sido definidas el análisis continúa comparando los sucesos y las categorías, profundizando en la temática estudiada. Esto puede implicar modificar las propiedades (integrantes) de las categorías que en un primer momento quedaron definidas.

Cuando se avanza en la teoría al investigador/a le surgen nuevas preguntas, lo que le invita a buscar nuevos datos, quedando la búsqueda de datos reducida a la demanda del desarrollo teórico. Este procedimiento se denomina *theoretical sampling* (muestreo teórico).

Los dos últimos pasos de esta metodología serían la delimitación de la teoría y la redacción de la misma. Para delimitar la teoría, tenemos que perfilar las categorías que serán revisadas de forma constante, desestimando las subcategorías o propiedades no relevantes e integrando las más significativas. Dicha acción de reducir o fusionar categorías se hará cuando existan semejanzas entre algunas de ellas, creando así una categoría con un mayor nivel conceptual (Andréu, García-Nieto y Pérez Corbacho, 2007).

En nuestra investigación, tras adentrarnos en los datos, exprimirlos y reconocer las primeras categorías, se ha elaborado una tabla con ellas y una vez configurada, se han agrupado, convirtiendo en subcategorías aquellas que parecían en un primer momento definitorias de nuestra investigación. Posteriormente y tras la primera modificación de dichas categorías, la investigadora añadía preguntas al caso estudiado, es por ello, que en las entrevistas con las educadoras, realizadas un año después de las primeras entrevistas a los/as jóvenes, se añadían preguntas para profundizar en determinados hechos.

En cuanto a las propiedades del método de comparación constante, que acabamos de describir, autores como Andreu, García-Nieto y Pérez Corbacho, (2007) nos describen las siguientes propiedades del mismo (p. 63):

- a) Ofrece mayores posibilidades de obtener una teoría basada en los datos, teniendo en cuenta una mayor diversidad de los mismos.
- b) Se trata de un método inductivo de desarrollo de teoría.
- c) El análisis controla y dirige los datos facilitando la tarea de reducir categorías.
- d) Partiendo de datos en bruto el análisis nos conduce a una teoría sustantiva, específica para el campo de estudio que se esté investigando.

La importancia de la codificación

La codificación será una de las partes más importantes en esta investigación realizando un análisis microscópico de los datos, lo que Strauss y Corbin (1994) denominaban como microanálisis. Esta tarea nos obliga a analizar no sólo lo que se dice, sino cómo se dice, intentando comprender el significado de cada suceso.

En el microanálisis se incluye la codificación abierta y la codificación axial (Andréu, 2006). La codificación abierta implica que el analista de los datos tiene que interrogarse acerca de los mismos, analizarlos línea a línea minuciosamente, tendrá que elaborar y aplicar sus propios códigos, interrumpiendo constantemente el análisis para ir anotando memorandos. Además no es recomendable otorgar importancia analítica a las variables consideradas tradicionales como edad, sexo, etc. La importancia se le otorgará si aparece a lo largo del análisis (Glaser, 1978; Strauss, 1996).

La codificación axial explica los fenómenos de manera más precisa y completa, consistiendo en el análisis que se realiza de las categorías, relacionándolas con sus subcategorías y con otras categorías. Según las recomendaciones de Strauss (1996), deben definirse durante la codificación abierta las propiedades y dimensiones de una categoría. Así pues, se identifica la variedad de condiciones, acciones y consecuencias que están asociadas con aquello a lo que se refiere la categoría, después se relaciona la categoría con sus subcategorías mediante enunciados que indiquen esta relación y por último hay que buscar pistas que muestren que las categorías principales puedan estar relacionadas con otras categorías descritas (Strauss, 1996; Strauss y Corbin, 1994).

Los tipos de códigos que se describen bajo la teoría fundamentada son dos: los códigos en vivo, aquellos que se obtienen directamente del lenguaje de los actores, y las construcciones sociológicas, aquellos códigos ideados por la persona que investiga, combinando su conocimiento académico y su comprensión sobre el caso estudiado.

4.3. DISEÑO DEL TRABAJO DE CAMPO

Dado el carácter cualitativo de la investigación, se ha optado por un número reducido de experiencias, cuya elección se ha hecho teniendo en cuenta la diversidad de programas de prevención existentes en la provincia de Sevilla.

El trabajo de campo se revela como decisivo y puede influir en el curso de la investigación. Se comenzó analizando los datos referidos a las asociaciones de drogodependencias asociadas a la Federación Liberación buscando buenas prácticas relacionadas con el fomento de la participación de los jóvenes, evitando el trato como usuarios/as de la asociación y buscando la participación real en determinadas decisiones de la entidad. El acercamiento a los grupos se fue haciendo paulatinamente; en un primer lugar se produce con el acompañamiento de una educadora en cada una de las entidades (referente

del área de prevención de las asociaciones). Esta mediación inicial facilita la intervención posterior y evita que la educadora sea considerada una extraña en su círculo.

Durante los desplazamientos a Pino Montano y a Pilas, siempre tuvimos buena acogida por parte de los grupos de jóvenes. Las fases de inserción y relacionadas con la integración en el contexto de la investigación fueron cumplidas con éxito en las primeras visitas.

Este estudio exploratorio inicial permitió la identificación de los procesos claves para fomentar la participación comprometida de los jóvenes asistentes a las asociaciones.

Definición del campo de estudio

En este punto, se presenta de forma detallada la elección de los casos en base a las siguientes variables contextuales:

Naturaleza: son asociaciones pertenecientes a un movimiento asociativo provincial que promueve la participación de los jóvenes y la responsabilidad sobre su comunidad/entorno como factor de protección frente a conductas de riesgos (adicciones, violencia...).

Ubicación de las asociaciones: una se encuentra en el entorno urbano, al norte de la ciudad de Sevilla, en Pino Montano. La otra en un entorno rural, en Pilas, provincia de Sevilla.

Trayectoria: en el área de prevención de drogodependencias e intervenciones con jóvenes: ambas asociaciones son consideradas en la federación a la que pertenecen asociaciones destacadas en el ámbito de la prevención de drogas a través de programas que generan la participación social de los jóvenes en riesgo.

Organización y funcionamiento: en ambas asociaciones la organización es horizontal, los componentes de la junta directiva confían plenamente en el personal técnico y voluntarios/as que componen la asociación, y las educadoras, a su vez, confían en el funcionamiento de los/as jóvenes a los que les asignan o los que ellos/as mismos han ido asumiendo la labor de ser monitor/a de un grupo de personas jóvenes que se sienten interesadas por el baile actual.

Carácter innovador: son pocas las entidades que delegan en los jóvenes la responsabilidad de gestionar/autogestionar un local cedido por la administración (local o provincial)

Otros contextos relacionados con el caso: en ambos casos se da la circunstancia del baile como método de evasión y desarrollo artístico, la educación no formal como medida para formar a buenos ciudadanos participativos y activos socialmente hablando. En ambos casos las actividades relacionadas con el baile están ubicadas en zonas conflictivas o con mala reputación en el pueblo o barrio.

A continuación presentamos dos cuadros en los que pretendemos presentar de forma breve y resumida la actividad de cada uno de los casos estudiados. En ambos se describe, la ubicación, la entidad social de referencia, el organigrama de la misma, así como su infraestructura, tanto física como de recursos humanos, las actividades destacadas relacionadas con el tema que estudiamos, la participación juvenil, el número de jóvenes que son atendidos desde la entidad frente al número de jóvenes participantes en la actividad que consideramos más participativa y por último las actividades autogestionadas bajo la responsabilidad de los/as jóvenes.

Tabla 21: Resumen descriptivo del caso urbano

Características del caso de estudio seleccionado del ámbito urbano	
Ubicación	Barrio de Pino Montano en la parte norte de la ciudad de Sevilla
Asociación de referencia	Alternativa Joven
Organigrama de la asociación	Junta directiva joven compuesta por los jóvenes más implicados en la autogestión del local y junta directiva a la antigua usanza compuesta por cinco personas escasamente implicadas en la asociación. Mantienen reuniones periódicas: la junta joven se ve cada tres meses y la junta directiva antigua una vez al año.
Infraestructura	Local de ensayo con un cuartillo-almacén convertido en oficina de la entidad. Local cedido por la comunidad de propietarios de Pino Montano (a quien le fue cedido por Diputación de Sevilla). Está ubicado en un edificio declarado en estado ruinoso (antiguo Hospital psiquiátrico de Miraflores), del cual han sido “invitados a dejarlo”
Recursos humanos	En el momento del estudio contaba con una persona contratada por 10 horas semanales con un perfil profesional vinculado a titulaciones de cc. sociales.
Actividades destacadas de la asociación relacionadas con la participación juvenil	En el área de prevención destaca el proyecto del local; se ofrece este espacio para que los jóvenes lo tengan como un lugar de encuentro donde realizar las actividades que ellos/as mismos gestionan y proponen.
Nº de jóvenes atendidos/implicados con actividades	95 jóvenes atendidos/as por la entidad 55 implicados/as
Actividades destacadas autogestionadas por los jóvenes	El local como programa marco y actividades como la organización de un encuentro de baile, la ruta alternativa o el cine de verano son algunas de las que podemos destacar por ser gestionadas en su totalidad por los/as jóvenes.

Fuente: Elaboración propia

A continuación presentamos el caso ubicado en el ámbito rural, donde podemos comprobar que tratándose de realidades muy diferentes, en cuanto a organización de la entidad y número de jóvenes atendidos, son muchos los temas comunes en los que nos detendremos a lo largo de los siguientes capítulos.

Tabla 22: Resumen de las características del caso rural

Características del caso de estudio seleccionado del ámbito rural	
Ubicación	Barrio de La Soledad en la localidad de Pilas (Sevilla)
Asociación de referencia	Alborada
Organigrama de la asociación	Junta directiva compuesta por cinco miembros activos (personas preocupadas con las problemática de las drogodependencias y la exclusión social de la localidad). Mantienen reuniones periódicas semanales/quincenales donde se toman decisiones sobre las actividades de la asociación.
Infraestructura	Sede con oficina humilde cedida por el Ayuntamiento (hasta el 2014) uso de las infraestructuras del Ayuntamiento para la ejecución de otras actividades menos vinculadas a la gestión y atención directa.
Recursos humanos	En el trascurso de la investigación ha contado con tres personas contratadas con un perfil profesional vinculado a titulaciones de cc. Sociales. Voluntarios-beneficiarios de los programas de atención al drogodependiente.
Actividades destacadas de la asociación relacionadas con la participación juvenil	En el área de prevención cuentan con un grupo de baile urbano, un taller de radio, talleres socioeducativos, la organización de las miniolimpiadas y otras que surgen a demanda de los beneficiarios de los programas.
Nº de jóvenes atendidos-implicados con actividades	70 jóvenes atendidos/as por la entidad 12 implicados/as
Actividades destacadas autogestionadas por los/as jóvenes	Constitución de un grupo de baile urbano (<i>The Rob Times</i> ²¹) en el pabellón deportivo que ha cedido el Ayuntamiento. Cena de navidad (fin de curso de baile)

²¹ Nombre del grupo de baile compuesto por los jóvenes participantes en esta investigación

Muestra

Características del grupo urbano

El grupo en el que centraremos nuestra investigación, es el grupo de los/as responsables, es decir, aquellos/as que han asumido la tarea de representar a su pequeño grupo de baile en las asambleas mensuales para organizar la gestión del mismo.

Se trata de un grupo de nueve (N=9: seis chicos y tres chicas) personas con edades comprendidas entre los 17 y los 24 años, aficionados al baile urbano y que participan en la asociación a través del uso del local y de otros servicios. Son jóvenes residentes en el barrio e identificados con la asociación

Características del grupo rural

El estudio tan sólo ha tomado en consideración a los jóvenes que participan en el grupo de baile TRT (*The Rob Times*), siendo el más implicado y donde se pueden ver los valores de la participación, de la experiencia y de la responsabilidad. El grupo consta de diez personas; un chico y siete chicas participantes con edades comprendidas entre 13 y 21 años y dos monitores de 23 y 24 años.

Técnicas de recogida de la información

Tras la definición del campo de estudio, presentando una breve descripción de los casos y la muestra de nuestra investigación, pasamos a presentar las técnicas de recogida de información que se han implementado para el desarrollo de esta tesis.

En primer lugar hemos realizado una revisión documental, tanto de la propia asociación de referencia como a través de los datos estadísticos publicados en webs especializadas y en los propios Ayuntamientos de referencia. Posteriormente, se ha llevado a

cabo la observación participante por parte de la investigadora, de la que se ha obtenido información suficiente para la realización de entrevistas tanto a los jóvenes participantes, a los considerados líderes del grupo y a las educadoras de las asociaciones. Por último y tras la revisión de los primeros datos, se incluye la técnica de recogida de información denominada red semántica, para descubrir el significado que para los participantes tiene la palabra participación.

A continuación describiremos cada una de estas técnicas utilizadas y explicaremos nuestro proceso de recogida.

a) Revisión de documentos de la asociación de referencia de cada grupo.

La revisión documental, como técnica indirecta de recogida y análisis, consigue, apoyar otros métodos más directos, lo cual ayuda a validar y contrastar la información obtenida, a reconstruir acontecimientos históricos y a generar hipótesis (Colás y Buendía, 1998)

En los documentos revisados, se recogen cuestiones muy diversas entre las que se destacan los planes estratégicos, la misión, visión y valores de las asociaciones, el organigrama, los estatutos, el acta fundacional, actas de las asambleas, actas de las reuniones de los grupos de trabajo o comisiones de trabajo y otros documentos que se han considerado importante recopilar: resúmenes de jornadas de reflexión, seminarios de estudios realizados con el apoyo de las federaciones en las que están inscritas ambas asociaciones, etc.

En nuestro caso, gracias a esta documentación facilitada por las asociaciones se ha podido recopilar la historia de cada una de ellas y revisar los cambios que supuso la reformulación de los estatutos o de junta directiva en el proceso educativo de algunos de los miembros de la entidad social que investigamos.

b) Revisión de datos estadísticos de la localización de los grupos estudiados

Se han revisado datos relacionados con las asociaciones juveniles en Andalucía, los datos demográficos, datos estadísticos de la ciudad de Sevilla, datos estadísticos de Pilas, datos de Eurostat, Informes sociales, Encuesta de Población Activa, Cuestionarios del INJUVE y noticias de actualidad.

c) Observación Participante

La observación es clave en cualquier investigación que se precie, ya que observar no es sólo mirar, es centrarse en el detalle, buscar diversas perspectivas, recopilar toda la información en torno a un fenómeno.

Poseemos la destreza de observar en nuestra vida cotidiana; esta habilidad, aplicada a la investigación cualitativa, se sistematiza metodológicamente (Flick, 2004). En este proceso como observadores buscamos momentos que nos revelen la complejidad del caso (Haya, 2011).

Hay diferentes formas de observar como investigador/a; desde la distancia o desde la implicación. Existiendo una clasificación propuesta por Friederichs (citado en Flick, 2004), basadas en las dimensiones de la observación:

Encubierta- descubierta: sería una clasificación según la implicación física de quien la realiza, es decir, directa o indirectamente.

Participante-no participante: mientras que en la observación participante el/la investigador/a se incluye en el grupo, hecho o fenómeno observado, la no participantes supone que la persona que investiga se mantiene al margen, no interviene y tan sólo es observador/a del caso en cuestión.

Sistemática-no sistemática: mientras que la sistemática obedece a un sistema claramente definido previo a la observación, la no sistemática implica no contar con conceptos previos que puedan limitar los resultados.

Situaciones naturales-artificiales: según el lugar de ocurrencia, puede ser un estudio de campo o de laboratorio donde se crean las situaciones para observar las reacciones ante un mismo hecho en un contexto igualitario.

De uno mismo- de otros: la primera sería la auto-observación, es decir, atender a nuestra propia conducta y registrarla, mientras que la segunda opción es la observación de otras personas.

En nuestro estudio apostamos por una observación participante al descubierto dando a conocer nuestro objetivo e interés por recoger lo que ocurre en los locales de ensayo donde son los jóvenes los/as protagonistas.

Como investigadora, he formado parte activa del campo que se ha observado., centrándome en la observación participante y partiendo de un diseño muy flexible. Aunque se acuda con un esquema de observación, no se ha realizado ninguna lista de control o plantilla de observación. En nuestro caso se han observado situaciones naturales, rasgo definitorio de la investigación cualitativa. Por último, se especifica que, aunque la mayoría de las veces se observe a otras personas, no podemos obviar las observaciones sobre nosotros mismos. Inevitablemente se han recogido reflexiones propias, ya que en ocasiones se ha formado parte de manera activa en algunos momentos del campo de estudio.

Se entiende, por tanto, que la observación participante es una de las técnicas más específicas de las metodologías cualitativas (López Górriz, 2004) y que “lleva implícita en ella misma la implicación del observador en la comunidad que vaya a observar” (p 84).

Gracias a este tipo de observación es posible que la investigadora presencie en directo el fenómeno de estudio.

Jorgensen [1989] citado por Haya (2011), enumera siete rasgos principales de la observación participante, que pasamos a presentar de forma resumida:

1.- El interés especial por el significado humano y la interacción visto desde la perspectiva de los implicados

2.- Localización en el espacio y tiempo de las situaciones y entornos de la vida cotidiana como fundamento de la investigación y el método

3.- Una forma de teoría y teorización que acentúa la interpretación y comprensión de la existencia humana

4.- Una lógica y proceso de indagación abierto, flexible, oportunista y que requiere redefinición constante de lo que es problemático, a partir de los hechos recogidos en entornos concretos.

5.- Un enfoque y un diseño de estudio de casos cualitativo en profundidad

6.- La representación de uno/varios roles participantes, que implica establecer y mantener relaciones con los observados en el campo.

7.- El uso de la observación directa junto con otros métodos para reunir información

En cuanto al registro de las observaciones, las notas de campo se toman en el momento o inmediatamente después de realizar la observación. En ellas, se incluyen comentarios interpretativos basados en la percepción de la investigadora además de

registrar todo lo acontecido, de tal forma que ofrezca descripciones lo más detalladas posible (Goetz y LeCompte, 1988).

En esta investigación se han registrado 13 momentos u observaciones en el ámbito urbano y 10 en el ámbito rural. En el siguiente cuadro describimos lo sucedido en cada una de ellas:

Tabla 23: Breve descripción de los momentos de observación llevados a cabo en el caso urbano

Barrio Pino Montano (Sevilla): 13 observaciones
Las observaciones realizadas principalmente se han llevado a cabo en el local, lugar de ensayo, de encuentro, de reuniones y asambleas. Además, se han llevado a cabo observaciones de acciones como el encuentro en el Parque Miraflores, el cine de verano en la Albarrana, la reunión con la comunidad de propietarios y la ruta alternativa.
El registro de las observaciones se ha realizado mediante notas de campo antes y después de la observación

Tabla 24: Breve descripción de los momentos de observación llevados a cabo en el caso urbano

Pilas (Sevilla): 10 observaciones
Las observaciones realizadas principalmente se han llevado a cabo en el polideportivo ubicado en el barrio de La Soledad, lugar de ensayo y de impartición de talleres, también punto de encuentro y de reuniones para los jóvenes. Además, se han llevado a cabo observaciones de acciones como actuaciones el día de la música, el fin de curso en la casa de la cultura, el encuentro en el parque del Alamillo y la cabalgata de Reyes Magos.
El registro de las observaciones se ha realizado mediante notas de campo antes y después de la observación

d) Entrevistas

La entrevista pretende comprender el mundo desde el punto de vista del entrevistado. Es una forma específica de conversación en la que se genera conocimiento mediante la interacción de la entrevistadora y la persona entrevistada. (Kvale, 2011). Continuando con las indicaciones de este mismo autor, hacemos referencia aquí que en toda investigación con entrevistas se incluyen etapas previas para la clarificación de la temática, así como el acercamiento a los sujetos a entrevistar, concertando citas para que el encuentro se produzca y la entrevista tenga lugar de la manera más cómoda posible para las personas entrevistadas.

Además contará con una etapa posterior, la transcripción, el análisis, la verificación y la redacción del informe de los hallazgos obtenidos con las entrevistas realizadas.

El objetivo de la realización de las entrevistas es conocer cómo las personas comprenden su vida, su mundo y su entorno. Por ello, la entrevistadora es entendida como

minera, (Kvale, 2011) p 43, siendo la encargada de desenterrar y descubrir un “valioso metal” que simbolizaría el conocimiento. El conocimiento está en el interior de las personas entrevistadas y dependerá de la pericia de la investigadora el extraerlos, para convertir los hechos objetivos contados por los entrevistados en conocimiento.

Las características que distinguen a la entrevista, según nos describe Vargas, (2012) citando a autores como Rubin y Rubin, de otras técnicas para recopilar información son las siguientes:

-La entrevista es una extensión de una conversación normal con la diferencia que uno escucha para entender el sentido de lo que las personas entrevistadas dicen.

-Los entrevistadores cualitativos están inmersos en la comprensión, en el conocimiento y en la percepción del entrevistado más que en categorizar a personas o eventos en función de teorías académicas.

Tanto el contenido de la entrevista como el flujo y la selección de los temas cambian de acuerdo con lo que el entrevistado conoce y siente.

Taylor y Bogdan (2000), nos aclaran las diferencias con la observación participante, ayudándonos a explicar el motivo de nuestra utilización de las entrevistas como técnica complementaria a la observación en nuestro estudio:

Las entrevistas tienen lugar en escenarios y situaciones preparadas por la entrevistadora, mientras que la observación se desarrolla en situaciones naturales.

La entrevista nos proporciona acceso a la información que no podríamos recoger con la observación, principalmente cuando nos interesa conocer situaciones ya pasadas y vividas por las personas que observamos.

Las entrevistas deben ser abiertas, sin categorías preestablecidas, de tal forma que los participantes puedan expresar sus experiencias (Vargas, 2012).

Teniendo en cuenta que el propósito de una entrevista es obtener respuestas sobre el tema investigado en palabras propias del entrevistado, será importante que las personas entrevistadas se sientan seguras y tranquilas. Muchos autores (Kvale, 2011; Valles, 2014; Vargas, 2012) coinciden en las recomendaciones con respecto al trato que debemos dar al entrevistado: hay que dejarle concluir cada relato, utilizar preguntas fáciles de comprender y no embarazosas, actuar espontáneamente, escuchar con tranquilidad y paciencia, mostrar comprensión, saber respetar las pausas y los silencios del entrevistado, no olvidar el propósito de la investigación, evitar los roles de autoridad, no dar consejos ni valoraciones, dar tiempo y demostrar la legitimidad, seriedad e importancia del estudio y de la entrevista.

Para la elaboración de las preguntas guías hemos utilizado diversos materiales de referencia, en concreto el sondeo que el INJUVE realizó en 2011 denominado “Jóvenes, participación y cultura política” (INJUVE, 2011), el sondeo sobre percepción generacional, valores y actitudes, asociacionismo y participación recopilado en 2005 (INJUVE, 2006) y el cuestionario sobre ocio, jóvenes y consumo que se realizó en 2014 (INJUVE, 2014).

Estos sondeos nos han dado una visión general de las opiniones de los jóvenes de nuestro país con respecto a la participación, al asociacionismo y al ocio, tres temas abordados a lo largo de esta investigación, por ello, se han incluido algunos ítems en el guión de las entrevistas. Veamos algunos ejemplos:

Se ha incorporado el ítem 18 del sondeo 2011 *Podrías decirme ¿qué persona o personas crees tú que han influido más en tu forma de pensar?* Esta pregunta no se ha formulado en todas las entrevistas, ni en todas las que así se hizo ha sido respondida. Sin embargo, si ha estado presente la idea relacionada con la influencia que pueda tener el/la

joven en cuanto a la construcción del pensamiento crítico, tan útil para la participación social. .

Tanto en el sondeo de 2005, como el de 2011, se consultaba en el ítem 30 y en el ítem 43, respectivamente *¿Dónde vives habitualmente la mayor parte del año?*. Esta cuestión ha sido una pregunta incluida al principio de cada entrevista y nos ha ayudado tanto para relajar al entrevistado/a como para conocer su situación socioeconómica familiar.

Otro ejemplo de adaptación de ítem, lo encontramos en el ítem 21 del sondeo de 2005: *¿puedes decirme si formas parte de alguna asociación?* Con esta cuestión, como ya veremos en la presentación de resultados, hemos detectado que no todos son conscientes de su participación en una asociación; para algunos/as se trata solo de acudir a un taller de baile.

Otra de las cuestiones incorporadas en nuestra entrevista, ha sido la adaptación del ítem 22 *¿Cuáles son tus motivos para participar?* En el que se ofrecían diferentes opciones como podemos ver en el siguiente cuadro, mientras que en la entrevista la pregunta queda abierta, obteniendo como veremos más adelante, respuestas muy diversas.

Tabla 25: Posibles respuestas al ítem 22 sobre los motivos de participación de los jóvenes

Para no estar solo
Para estar con personas que piensan como yo
Para sentirme útil ayudando a los demás
Porque mis amigos pertenecían a esta asociación
Para poder defender mejor mis derechos y opiniones
Para disfrutar de beneficios que aporta la asociación
Para emplear mi tiempo libre en "mis" actividades
Para satisfacer mi inquietudes religiosas
Para satisfacer mis inquietudes políticas
Otros motivos
N.C.

Fuente: Respuestas al ítem 22 del Sondeo 2015 elaborado por el INJUVE.

Otras fuentes utilizadas para la elaboración de las preguntas de la entrevista han sido el cuestionario estandarizado sobre responsabilidad social e individual (CSRQ) (Watson, Newton, y Kim, 2003) y la escala de autoconcepto (Tomás y Oliver, 2004).

En nuestro estudio se han realizando 21 entrevistas en dos contextos diferentes: 10 en ámbito urbano y 11 en el ámbito rural. Podemos observarlo en la tabla 4.6. que aparece más adelante en este capítulo.

Para la realización de las entrevistas hemos contado con el consentimiento y la disponibilidad del tiempo de las personas participantes. El hecho de que la entrevistadora fuese una persona ya conocida por todos facilitó la confianza y el acceso a la población estudiada. También que ésta trabajara como pedagoga de la Federación Liberación facilitó la colaboración de las educadoras, así como el acceso a los diferentes miembros de las asociaciones.

Para evitar problemas de interpretación y disminuir sesgos de subjetividad, todas las entrevistas fueron grabadas y transcritas.

Durante el periodo de las entrevistas se dieron algunas incidencias: ausencias temporales de las educadoras (baja maternal y excedencia) y baja médica con reposo de una de las líderes de uno de los grupos investigados. Estos incidentes supusieron alargar el periodo de recogida de datos, ya que acontecieron a personas con mucha influencia en los grupos, entendiéndose, por tanto que su testimonio se hacía imprescindible para nuestra investigación.

e) Redes semánticas:

El objetivo de la técnica denominada red semántica es obtener información propia del significado de los conceptos utilizados como estímulos. Esta técnica nos permite explorar la

percepción, la idea o el imaginario de las personas participantes en el estudio (Medina, 1998).

Este instrumento se utiliza en esta investigación en su técnica original (Figuroa, González, y Solís, 1981), ofreciendo a los sujetos una palabra estímulo – participación- que debe ser definida por cinco palabras sueltas para posteriormente jerarquizar las palabras definitorias.

Proceso de recogida de la información

El trabajo de campo que se ha llevado a cabo durante el periodo que comprende desde enero de 2013 a diciembre de 2014. El estudio de casos ha implicado diversas técnicas para observar, entrevistar y llevar a cabo la red semántica, suponiendo la realización de 44 visitas a los contextos seleccionados. Debido a la complejidad del caso urbano el trabajo de campo ha sido más intenso en este grupo que en el rural.

Se presenta en el Anexo 1 el cuadro del proceso de recogida de información, la codificación, los seudónimos, la fecha y el lugar donde se recopilaron. En él se describen cronológicamente las acciones realizadas por la investigadora para la recogida de información en los contextos seleccionados para el desarrollo de esta tesis.

A continuación presentamos en el siguiente cuadro-resumen la calendarización de las entrevistas realizadas en ambos espacios, incluyendo en el mismo el lugar exacto de la realización de la entrevista, ya que flexibilizamos tanto el horario, la fecha como la ubicación para proporcionar mayor comodidad a los/as entrevistados/as. Los nombres han sido sustituidos por la inicial de cada uno, cumpliendo así con el criterio de confidencialidad que describiremos más adelante.

Tabla 26: Datos sobre las entrevistas realizadas para el estudio

Entrevistas: 21				
Técnica	Código	Participantes	Lugar	Fecha
Entrevista	ENPIL_1	M.C	parque en barrio de La Soledad	08/11/2013
Entrevista	ENPIL_2	A	cuartito del pabellón	15/11/2013
Entrevista	ENPIL_3	L	cuartito del pabellón	15/11/2013
Entrevista	ENPIL_4	R	cuartito del pabellón	02/12/2013
Entrevista	ENPIL_5	F	cuartito del pabellón	09/12/2013
Entrevista	ENPIL_6	E1	cuartito del pabellón	09/12/2013
Entrevista	ENPIL_7	S	cuartito del pabellón	09/12/2013
Entrevista	ENPIL_8	P	cuartito del pabellón	09/12/2013
Entrevista	ENSEV_1	M1	local	10/12/2013
Entrevista	ENSEV_2	J	local	10/12/2013
Entrevista	ENSEV_3	V	local	11/12/2013
Entrevista	ENSEV_4	F J	Despacho	12/12/2013
Entrevista	ENSEV_5	JJ	local	16/12/2013
Entrevista	ENSEV_6	A	Despacho	16/12/2013
Entrevista	ENSEV_7	D	parque Miraflores	20/12/2013
Entrevista	ENPIL_9	R1	Casa de R1	05/03/2014
Entrevista	ENPIL_10	F1	Casa de R1	05/03/2014
Entrevista	ENSEV_8	M1	local	03/04/2014
Entrevista	ENSEV_9	P1	barrio Pino Montano	06/08/2014
Entrevista	ENEDUC_SEV	Mª L	Despacho	21/10/2014
Entrevista	ENEDUC_PIL	E	Sede nueva de la asociación	07/11/2014

Fuente: Elaboración propia

Por último en este apartado descriptivo, incluimos el resumen de la aplicación de la red semántica natural, que se realizó de forma grupal y simultánea. En el ámbito urbano se

realiza en el mismo local, mientras que en el ámbito rural se utiliza la plazoleta del barrio de La Soledad y se realiza al aire libre en un ambiente distendido y divertido por enfrentarse a una prueba de investigación.

Tabla 27: Redes semánticas. Código, lugar y fecha de realización de la prueba

Redes semánticas: Participación			
Técnica	Código	Lugar	Fecha
Red semántica	RSSEV_1	Local Pino Montano	Noviembre 2014
Red semántica	RSSEV_2		Noviembre 2014
Red semántica	RSSEV_3		Noviembre 2014
Red semántica	RSSEV_4		Noviembre 2014
Red semántica	RSSEV_5		Noviembre 2014
Red semántica	RSSEV_6		Noviembre 2014
Red semántica	RSSEV_7		Noviembre 2014
Red semántica	RSSEV_8		Noviembre 2014
Red semántica	RSSEV_9		Noviembre 2014
Red semántica	RSSEV_10		Noviembre 2014
Red semántica	RSSEV_11		Noviembre 2014
Red semántica	RSPIL_1	Barrio de La Soledad	Noviembre 2014
Red semántica	RSPIL_2		Noviembre 2014
Red semántica	RSPIL_3		Noviembre 2014
Red semántica	RSPIL_4		Noviembre 2014
Red semántica	RSPIL_5		Noviembre 2014
Red semántica	RSPIL_6		Noviembre 2014
Red semántica	RSPIL_7		Noviembre 2014
Red semántica	RSPIL_8		Noviembre 2014

Fuente: Elaboración propia

4.4. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

En las investigaciones cualitativas se trabaja principalmente con palabras, son escasos los números que se contemplan, lo cual genera grandes cantidades de información que van aumentando a medida que avanzamos en la investigación, principalmente “en las primeras fases de un estudio donde todo parece importante” (Fernández Núñez, 2006, p. 1). Para analizar la información obtenida se requiere mucho tiempo, tratándose de un trabajo lento

que comienza antes que los análisis de datos cuantitativos y perdura mucho más (Álvarez-Gayou, 2005).

Para hacer un buen uso de la información obtenida es imprescindible organizar y recopilar todos los datos recogidos en algún programa informático que nos facilite y nos ayude en esta difícil tarea. Los *Computers Assisted Qualitative Data Analysis Software* (CAQDAS) son programas ideados para facilitar el trabajo en la investigación vinculada al ámbito de las ciencias sociales.

En nuestro caso se ha utilizado el ATLAS.ti 6.0 por considerarse uno de los softwares más completos de apoyo al análisis cualitativo para aplicar estrategias elementales de la Teoría Fundamentada. Se trata de un software de análisis de datos de texto, gráficos y video-sonido, siendo por tanto una potente herramienta de apoyo para el análisis cualitativo de todo tipo de documentos. El objetivo principal de este programa es facilitar y ayudar en la exploración de la gran cantidad de datos con los que contamos y será el instrumento que utilicemos para descubrir aquellos fenómenos que puedan estar escondidos tras los datos (Andréu, 2006).

ATLAS.ti se convierte en una herramienta de localización y recuperación de datos bastante rápida y eficaz. Un elemento de ayuda que agiliza las actividades implicadas en el análisis. Reportar, crear gráficos, organizar, editar, transcribir, editar, organizar, codificar, vincular datos, almacenar, recuperar información y escribir memos. Ofrece la posibilidad de segmentar un documento en fragmentos o citas, nos ofrece poder codificar de forma muy intuitiva, se pueden asociar comentarios y memos a las expresiones utilizadas por los/as participantes en la investigación. Evitando así fórmulas tradicionales como la utilización de papel y lápices de colores para marcar/codificar, anotaciones en los márgenes o notas pegadas a las transcripciones de las entrevistas.

La filosofía que enmarca este programa es el método de comparación constante defendido por Glaser, (1965). Según Muñoz Justicia (2005), con este programa se puede realizar un análisis desde una doble perspectiva o niveles. Un nivel textual, en la primera fase del trabajo de análisis y un nivel conceptual, que sería la segunda fase del análisis en la que se pretenden establecer relaciones entre los elementos, así como en la elaboración de modelos teóricos (networks) que podrán ser representados mediante gráficas. Estas dos fases se encuentran en interrelación continua, promoviendo un devenir constante de lo textual a lo conceptual y al revés.

Principios generales de ATLAS.ti

Los principios generales de este programa, según los definía su creador, Thomas Muhr citado en Hernández, Fernández y Baptista (2010), son los denominados “principios VISE: Visualización, Integración, Suerte y Exploración”, veamos cada uno de ellos con mayor profundidad:

Visualización: es una de las características que proporciona mayor claridad a los datos, ya que prima la posibilidad de percibir de forma visual las relaciones que se establecen entre los distintos elementos que conforman nuestra unidad hermenéutica.

Integración: nuestra unidad hermenéutica se convierte en el contenedor de todas y cada una de las partes dispersas de nuestro análisis.

Intuición-Suerte: la intuición es un principio importante en la utilización del programa se trata de curiosear los datos hasta que vemos detalles no percibidos con anterioridad, lo que puede provocar un recurso de oportunidad para nuestra investigación

Exploración: este programa parte de un enfoque analítico exploratorio orientado al descubrimiento y la generación de teorías a partir de ellos.

Procedimiento

Los datos con los que contamos se han recopilado a través de los documentos, la observación y las entrevistas. Pues bien, para iniciar el trabajo mediante el programa informático, debemos crear, en primer lugar, la Unidad Hermenéutica a la que le asignamos los documentos primarios (transcripciones de entrevistas, audios, documentación de las entidades, pruebas de red semántica, imágenes, diario de campo...).

El siguiente paso es la descomposición de los textos decidiendo las unidades de registro. Es lo que en el programa se denominan citas. Se realiza entonces la primera reducción documental. Las citas se establecen de acuerdo con alguna finalidad concreta relacionada con su significación dentro del proyecto de análisis general. (Andréu, García-Nieto y Pérez Corbacho, 2007).

El tercer paso será la categorización, clasificando las unidades de registros o citas. Los textos primarios y sus citas serán codificados. La codificación implica una interrelación entre la persona que analiza y los datos investigados, convirtiendo por tanto a la investigadora en el embudo por pasan todos los datos recopilados. No todos los datos obtenidos serán de utilidad para los objetivos propuestos, siendo muy importante en este punto la sensibilidad teórica de la persona que investiga (Andréu, García-Nieto y Pérez Corbacho, 2007).

De manera paralela a la codificación se van realizando anotaciones (memos). Son ideas que van surgiendo al leer y releer los textos primarios. Estas anotaciones recogidas a lo largo de todo el proceso fueron de mucha utilidad en la redacción del informe final, ya que cualquier curiosidad u ocurrencia puntual quedó recogida en la misma Unidad Hermenéutica.

Una vez tenemos todas las citas codificadas, se organizan las familias, estableciendo vínculos existentes entre unas y otras. En la siguiente fase, se crean redes (networks) que nos ayudan a sintetizar de manera gráfica las relaciones existentes.

Proceso de codificación

Los códigos son etiquetas temáticas que facilitarán el trabajo de análisis de la gran cantidad de textos que se han generado a lo largo de esta investigación.

Esta etapa de la investigación comienza con la lectura atenta de los textos correspondientes a las entrevistas transcritas por la investigadora, se conocerá el contenido y se irán anotando códigos “tentativos” (Fernández Núñez, 2006) generando un primer sistema de clasificación.

Los conceptos/códigos, se pueden definir en vivo, obtenidos directamente del lenguaje del entrevistado/a, o mediante construcciones sociológicas, es decir, el código es ideado por la investigadora, combinando conocimiento teórico y la comprensión del caso estudiado (Glaser, 1992).

Tipos de codificación

La codificación puede desarrollarse siguiendo dos estrategias diferentes: partiendo de un trabajo conceptual previo (*top-down*) o partiendo de los datos (*bottom-up*). En este caso, la investigadora ha realizado una codificación inductiva, es decir, partiendo de los datos extraídos a lo largo de la investigación. Con esta técnica, como afirma Fernández Núñez (2006), se provoca que la persona que investiga “muestre una mente más abierta y mayor sensibilidad al contexto” (p.9).

En el capítulo 6 se muestra el procedimiento que se ha seguido para la codificación de los datos, dando comienzo con la codificación abierta, siguiendo con la codificación axial y culminando con la codificación selectiva desde la que se elaboran los fundamentos teóricos de esta tesis.

4.5. CRITERIO DE RIGOR CIENTÍFICO Y VALIDEZ

En toda investigación hay que tener en cuenta los criterios de calidad y rigor, en la investigación cuantitativa se incluye la validez interna y externa, la fiabilidad y la objetividad. Estos criterios tienen su correspondencia con los que se utilizan en la investigación cualitativa que se denominan credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad (Guba, 2008, p.152).

Los instrumentos o pruebas que se utilicen en una investigación deben poseer cualidades de fiabilidad y validez para garantizar que los resultados presentados sean merecedores de confianza. (Noreña, Alcaraz-Moreno, Rojas y Rebolledo-Malpica, 2012). Profundizamos un poco en cada uno de los criterios y describimos a continuación de qué manera los hemos tenido en cuenta en nuestro trabajo.

a)Credibilidad:

El criterio de credibilidad o valor de verdad, denominado en ocasiones como autenticidad (Noreña et al., 2012) trata de contrastar la veracidad de las creencias e interpretaciones contrastando las diferentes fuentes de las que provienen los datos. Este criterio se logra cuando los hallazgos son reconocidos como “verdaderos” por las personas que participaron en el estudio y por otros profesionales de la temática. Una amenaza que puede afectar la credibilidad es la cercanía de la investigadora a las personas estudiadas. Para evitar este sesgo y afianzar la credibilidad de nuestro estudio hemos utilizado la triangulación. Según

Denzin (citado por Guba, 2008, p.258) se pueden identificar 4 tipos: Triangulación de datos, del investigador/a, de teorías y de métodos.

En la investigación que aquí se presenta se han defendido varios tipos de triangulaciones, la de datos consultando a los agentes implicados en contextos diferentes y la triangulación del/la investigador/a, mediante la exposición de nuestros resultados al juicio crítico de compañeros/as para que diesen su opinión, formularan dudas que pudieran surgir, así como propuestas de mejora y críticas constructivas. Por último, se ha triangulado metodológicamente mediante la utilización de diversas técnicas con el objetivo de dar respuesta a las preguntas de investigación formuladas. Concretamente se combina la observación participante con la entrevista, ésta a su vez con la red semántica y para aumentar la credibilidad se realizó una revisión documental de los textos importantes de cada una de las asociaciones.

Durante el estudio realizado podemos especificar las siguientes acciones para preservar la credibilidad:

Se destaca que se ha llevado un trabajo prolongado manteniendo la misma ubicación (local de ensayo y polideportivo), que se ha realizado una observación persistente de las actividades ejecutadas por los grupos investigados, que se ha obtenido un juicio crítico de colegas que han revisado los diversos borradores de esta investigación, aportando críticas constructivas al mismo y observaciones que se han ido debatiendo con el director de la tesis. Que se han triangulado datos obtenidos en la observación, en la entrevista y en la red semántica y por último y no menos importante reseñar que el borrador de la investigación ha sido entregado a las educadoras y a los propios participantes de la investigación, realizando así una devolución y agradecimiento por su implicación en este proyecto investigativo.

b) Transferibilidad

Las conclusiones y propuestas que planteamos al final de la investigación pueden ser transferibles a otros contextos, de forma que puedan ser aplicables en otras entidades sociales que trabajan con jóvenes desde la educación no formal. Podemos decir que los resultados no son generalizables pero sí transferibles teniendo en cuenta el contexto donde se aplique.

La manera de conseguir este criterio es a través de la descripción exhaustiva de las características del contexto en el que se realiza la investigación así como de las personas participantes. (Noreña et al., 2012)

En esta investigación, durante el estudio, se ha realizado una descripción del barrio y de la entidad en la que se han desarrollado las experiencias, así como el desarrollo de minuciosas descripciones de la ubicación de cada actividad.

c) Dependencia: fiabilidad

También llamada consistencia o replicabilidad hace referencia a la estabilidad de los datos. Una difícil tarea en la investigación cualitativa debido a la variabilidad de los datos. Sin embargo, la investigadora procura una relativa estabilidad en la información que se recopila y que posteriormente se analiza.

En nuestro caso, hemos seguido a Guba (2008) con los “métodos solapados”. Se utilizan diferentes métodos, de manera que en el caso de que uno de ellos sea más débil, se vea compensado por la fuerza del otro. En este caso, se han seleccionado la red semántica y las entrevistas para analizar el concepto esencial de esta tesis: la participación entendida por los jóvenes activos/as de una asociación. Durante el estudio, se han utilizado métodos simultáneos, la observación y la entrevista.

Además de estos tres criterios y siguiendo las recomendaciones de (Noreña et al., 2012) añadimos la confirmabilidad y la relevancia

d) Confirmabilidad

Por confirmabilidad entendemos neutralidad, es decir los resultados deben garantizar la veracidad de las descripciones realizadas por los participantes. La investigadora tiene el compromiso ético de informar a los responsables de las asociaciones sobre qué actuaciones se llevarán a cabo en sus instalaciones.

Se conseguirá la veracidad si los instrumentos de recogida de datos reflejan los objetivos del estudio, si las transcripciones de las entrevistas son textuales y que la escritura del informe final contrasta con la literatura existente, respetando las fuentes originales (Noreña et al., 2012).

Durante esta investigación, además de la triangulación, se ha realizado un ejercicio de reflexión, especificando que cada interpretación se ha hecho partiendo de los datos disponibles.

e) Relevancia

Por último consideraremos la relevancia como criterio de rigor científico, entendiéndola como lo que permite evaluar si finalmente hemos mejorado el conocimiento del fenómeno estudiado. Además hace referencia a la contribución de nuevos hallazgos.

4.6. CONSIDERACIONES ÉTICAS DE LA INVESTIGACIÓN

La ética hace referencia al conjunto de ideas y principios que muestran cómo las personas deben relacionarse entre sí en situaciones particulares. (Guba, citado por Hamodi, 2014).

Durante el proceso de investigación se van tomando decisiones y se van modificando comportamientos con respecto a las personas que se investigan, es por ello, que resulta necesario apelar a la ética profesional. Los investigadores deben tener presente los criterios éticos durante el diseño y la recopilación de datos principalmente.

Consentimiento informado

Las personas que participan en el estudio deben estar de acuerdo con ser informantes y ser conocedores de sus derechos y sus responsabilidades dentro de la investigación. En este estudio se ha conseguido el consentimiento informado de todas las personas implicadas: educadoras, jóvenes participantes, miembros de la junta directiva de las asociaciones. Quedó claro desde el primer contacto en qué consistiría esta investigación y los objetivos de la misma. Así que todas las personas participaron de forma voluntaria y libre.

En cuanto a la revisión documental que se ha realizado en este estudio, informamos a las personas que nos facilitaron la documentación del uso que se le iba a dar.

Confidencialidad

Los códigos de ética inciden sobre la seguridad y protección de identidad de las personas investigadas. Nos referimos con confidencialidad al anonimato en el más amplio de los sentidos. Para garantizar el respeto a la intimidad de las personas que han participado se han utilizado códigos. Esta garantía se convierte en esencial en nuestro estudio dado que una parte significativa de las personas participantes pertenecen a colectivos vulnerables.

Con respecto al análisis documental, en algunos documentos aparecía información privada que nos ha llevado a no incluirlos en los anexos por este motivo.

Transparencia

La fidelidad a los datos protege de la jerarquización, el secretismo y la manipulación de la información (Santos, citado por Hamodi, 2014). En nuestro caso, para apostar por la transparencia hemos expuesto de forma exhaustiva la metodología, las técnicas utilizadas, el proceso de diseño y de recogida de datos, así como de análisis, que se han llevado a cabo. Además se adjunta la transcripción de alguna entrevista para su lectura para que pueda comprobarse que en todo momento se ha sido fiel a los datos.

Por último se considera importante destacar que las personas que han apoyado este estudio le dan especial relevancia al tema abordado y creen que es necesario compartir los resultados con la comunidad científica y con la sociedad en general. Siendo el primer paso la defensa de esta tesis en acto público y su posterior difusión de los resultados a través de artículos, seminarios, congresos y los medios que estén a nuestro alcance.

CAPITULO V

DESCRIPCIÓN DE LOS CONTEXTOS

5.1.CONTEXTUALIZACIÓN DE LOS CASOS

Características comunes de la juventud en riesgo atendida desde las asociaciones

Para contextualizar esta investigación, lo primero que se va a describir serán las características comunes que tienen los/as destinatarios/as de los proyectos de las asociaciones que trabajan la prevención de drogodependencias federadas en la Federación Andaluza Enlace, donde en 1994 y en el 2000 se redactaron sendos seminarios de estudios destinados a clarificar un programa marco de intervención en esta área. En ambos documentos se describen las dificultades y/o carencias que presentan los menores y jóvenes a los que se dirigen dichos programas.

De estos seminarios, se extrae una teoría consensuada en el seno de la federación, bajo la participación de los/as agentes de prevención que intervienen en las diferentes asociaciones federadas, entre las que se encuentran las entidades que forman parte de esta investigación. Posteriormente, en 2008, bajo la dirección de Fernando Conde y Francisco Sierra, se realiza un estudio sobre la Evaluación del impacto de las actuaciones preventivas dirigidas a jóvenes y familia, donde quedan corroboradas las características de la población a la que se dirigen dichos programas que anteriormente había sido descrita en los seminarios de estudio. Las características de aquel momento 2008, se han visto reconocidas también en nuestro estudio en las dos entidades federadas que hemos estudiado y son las siguientes (Conde y Sierra, 2008, p 125):

- Situaciones de alteridad con la escuela, absentismo y fracaso escolar
- Experiencias de discordia o conflictividad familiar: padres desempleados, con dificultades en el manejo familiar, patrones de conducta violenta, incidencias judiciales)

- Falta de integración en los diferentes estamentos de participación comunitaria (lúdicos, culturales, educativos, sociales, etc.) Permanencia en la calle durante periodos prolongados de tiempo.
- Privación de bienes y recursos materiales
- Inclusión en grupos que exhiben comportamientos que desarrollan patrones de conducta antisocial o incidencias delictivas
- Experiencias de etiquetado y estigmatización
- Características personales: pobre asertividad, problemas de autocontrol, impulsividad, baja tolerancia a la frustración, falta de valores o conformidad con las normas sociales, baja percepción del riesgo y unas actitudes favorables al consumo de drogas (especialmente drogas legales y cannabis).

Ilustración 10: características de los jóvenes que participan en actividades de las asociaciones de prevención de drogodependencias



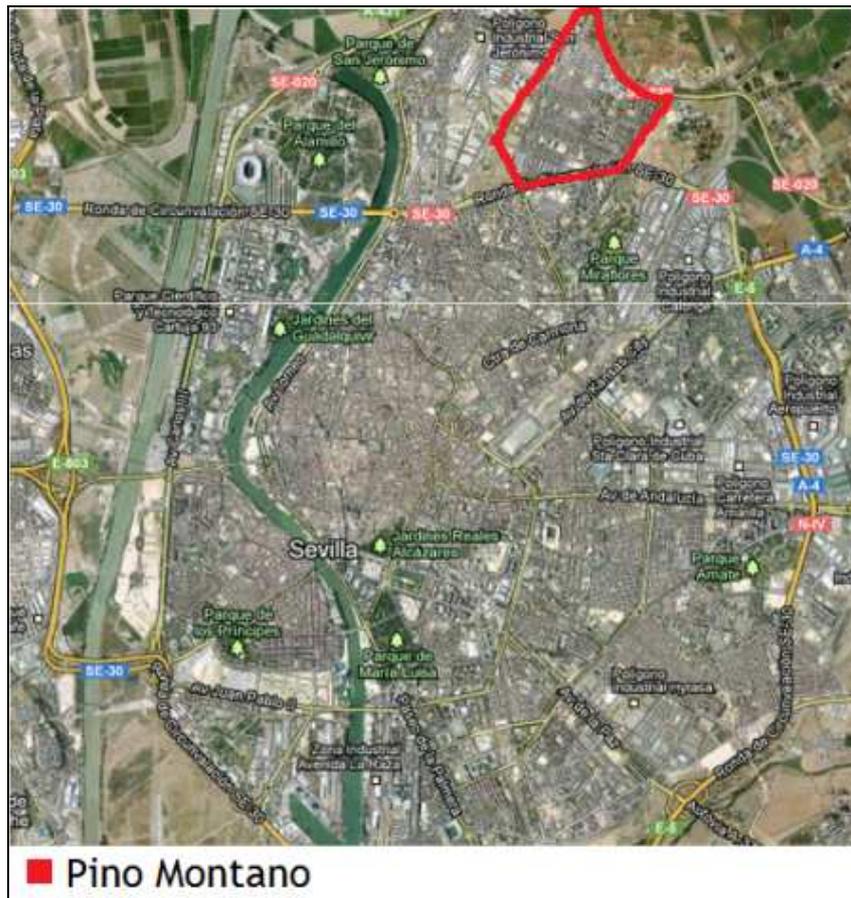
Fuente: Elaboración propia basada en Conde y Sierra, 2008

Con este gráfico se describen más pormenorizadamente que en el capítulo anterior, donde se especificaban las características de la muestra. Una vez detallado este asunto, se pasa a describir los entornos donde se han llevado a cabo las observaciones y los estudios de casos que aquí se presentan.

Caso barrio urbano

La ciudad de Sevilla está dividida en 11 distritos y cada uno cuenta bajo su responsabilidad con diversos barrios. El barrio de Pino Montano, pertenece administrativamente al denominado Distrito Norte y se ubica en la parte norte de la ciudad de Sevilla, exactamente al norte de la circunvalación construida en pro de la facilitación del acceso a la Exposición Universal celebrada en la ciudad en 1992 (la Expo`92). Podemos ver en la imagen que se ofrece la delimitación del barrio, por lado, la SE-30, la circunvalación descrita y por el otro la carretera comúnmente conocida como la radial supernorte, otro de los límites es el parque de Miraflores, que se encuentra incluido dentro del barrio. Tan sólo cuenta con una posibilidad de extensión hacia el barrio de San Jerónimo. Entre ambos se están construyendo nuevas viviendas y centros comerciales de empresas multinacionales. Sin embargo, antes de plantearnos el futuro del mismo, veamos el origen de este barrio emblemático para la ciudad de Sevilla.

Ilustración 11: Ubicación de Pino Montano



Fuente: <http://trabajosobrepinomontano.blogspot.com/es/>

El origen del nombre del barrio proviene de su ubicación, ya que se trataba de una zona agrícola de huertas y olivares gestionada por varios cortijos, uno de ellos el cortijo de Pino Montano.

Se puede hablar de que el crecimiento de la ciudad hacia el norte comienza en el siglo XX y no ha cesado hasta el momento.

En España, la generación de áreas periféricas degradadas se relaciona con las políticas urbanísticas desarrolladas durante el franquismo (De Gregorio, 2010) y con falta de regulación pública en este sector. Desde los 50 se van constituyendo barrios en las zonas periféricas sin planificación urbanística, presentando por ello deficiencias desde su

nacimiento, lo que ha provocado la aparición de muchos barrios con un bajo nivel de integración en el conjunto de la ciudad (Moreno, 2001).

Esta expansión urbanística desordenada, según Juan García, (2013) Delegado del distrito Norte en 2011-2015, tiene su mayor auge en Sevilla en los años 60 y 70 y comienzan a crearse barriadas como Valdezorras, San Jerónimo y otros barrios cercanos.

Sin embargo, podemos determinar el origen del barrio con la planificación por parte del Patronato Municipal de la Vivienda de la construcción de un nuevo cauce del arroyo Tamarguillo, ya que éste provocaba inundaciones en la zona, por tanto podemos decir que surge oficialmente a raíz de este proyecto a finales de los 60 (García, 2013, 11 junio)²².

Este crecimiento provocado por las viviendas protegidas, provoca la creación de estructuras sociales y culturales muy segregadas (González García, 2006).

Será en 1975 cuando ya residan personas en esta zona. Desde ese año en adelante es un barrio que no ha parado de crecer, donde se han construidos numerosas promociones de viviendas de protección oficial convirtiéndolo en un barrio joven y con carácter obrero.

Actualmente cuenta con todos los servicios y es considerado por los propios jóvenes como un barrio muy activo con una vida intensa en los espacios de uso común.

Hay bastantes plazas, y hay bastantes espacios donde se puede unir la gente, eso sí lo tiene, además es un barrio que es propenso a la unión de la gente, entre bloque y bloque siempre hay una plaza y espacios con juegos para los niños pequeños
(ENSEV_7)

²²<http://sevillaciudad.sevilla.abc.es/juangarcia/norte/la-historia-de-un-barrio-la-historia-de-pino-montano/>

la gente mayor es muy buena, muy amable a mi me lo parece así, muy de pueblo, eso de bajarse la silla a la calle y estar hasta las tantas... a la puerta y... sentarse con otros ahí... eso sigue estando.(ENSEV_9)

Incluso se añaden servicios especiales como la estación de bomberos, el punto limpio o el parque Miraflores, servicios no existentes en otros barrios de la ciudad.

Cada dos por tres ponen los parque esos 'pa' los niños. Está 'mu' bien, está 'mu' bien. Vamos de instalaciones estamos 'habiao', luego claro tenemos un parque al lao. Que también está muy bien Un pedazo de parque además (ENSEV_6).

Sin embargo, es un barrio periférico al que se le añade la existencia de un asentamiento Chabolista (El Vacie) de los más grandes de Andalucía y una frontera física como es la SE-30. Esto provoca un aislamiento y sentimiento de pertenencia en sus habitantes.

Hay de todo. También están los de El Vacie, el Polígono Norte está muy cerca, los Príncipes... (ENSEV_1)

Con respecto a la economía del barrio, se puede decir que la mayoría de las personas que viven en Pino Montano trabaja fuera del mismo, existen pequeños comercios que son sustentados por el consumo de los/as propios/as vecinos/as, ya que no es un barrio al que el resto de la ciudad acuda. Básicamente es un barrio humilde de personas trabajadoras, y jóvenes que fueron agraciados con una vivienda de VPO.

Es un barrio trabajador, que es un barrio sociable y que la gente se dedica a currar en el barrio, porque son muy de este barrio, no son de salir fuera, aquí lo tienen todo y diría yo que la gente trabaja cerca. Tienen mucho arraigo. (ENSEV_1).

La visión que tienen algunos entrevistados es de un barrio conformista

(...) son... trabajadores dentro del barrio, no piden gran cosa. Pero a la vez es un barrio grande (ENSEV_9).

Mientras que otros piensan lo contrario

(...) está muy bien, creo que es un barrio que Pino Montano se mueve muchísimo, un parque gigante, un teatro la “TNT”, de centros comerciales, institutos, colegios, y ahora lo están agrandando (ENSEV_3).

(...) esto estaba lleno de ‘niñateo’, droga y robo..., veo menos de todo excepto lo de la droga. Es un barrio en proceso, por ejemplo hay gente con carreras que antes no había, pero podría decirse que la gente es media-baja. Sin embargo, poco a poco esta fama se está quitando. (ENSEV_5).

Según los datos recopilados, la población de este barrio puede considerarse predominantemente joven. Se presentan en la siguiente tabla datos demográficos que así lo corroboran:

Tabla 28: Datos demográficos de la barriada de Pino Montano

Barrio	Distrito	Grupo	Hombres	Mujeres	Total
BARRIADA PINO MONTANO	NORTE	01 - Menor de 18 años	3.182	3.033	6.215
BARRIADA PINO MONTANO	NORTE	02 - De 18 a 64 años	11.003	11.265	22.268
BARRIADA PINO MONTANO	NORTE	03 - Mayor de 64 años	1.109	1.644	2.753
BARRIADA PINO MONTANO	NORTE	TOTAL POBLACION	15.294	15.942	31.236

Fuente: http://www.sevilla.org/ConsultasWeb/Consulta.aspx?IdConsulta=EST_CB03&Valores=341

Los datos que aportamos en la tabla 28 son los recopilados 2012 por el servicio de estadísticas del Ayuntamiento de Sevilla, a pesar de ser datos relativos al año anterior de

comenzar esta investigación son los más precisos que se han encontrado, dado que se refieren a los datos del barrio de Pino Montano. En la posteriores actualizaciones el Ayuntamiento agrupa los datos por distritos, a continuación presentamos los últimos datos disponibles, cuya referencia es el 01/01/2016. Los datos aparecen más desagregados en las franjas etarias pero son más globales dado que se refieren a los datos generales del Distrito al que corresponde el barrio que nos compete.

Tabla 29: Población del Distrito Macarena-Norte

Franja de edad	MACARENA NORTE	
	HOMBRES	MUJERES
0-4	1.800	1.668
5-9	2.028	1.943
10-14	1.981	1.853
15-19	1.968	1.847
20-24	2.263	1.978
25-29	2.351	2.358
30-34	2.967	2.841
35-39	3.185	3.066
40-44	2.816	2.935
45-49	2.989	3.161
50-54	2.754	3.193
55-59	2.769	3.241
60-64	2.205	2.235
65-69	1.528	1.690
70-74	1.086	1.285
75-79	665	998
80-84	461	832
85-90	197	474
90 y más años	86	271
TOTAL	36.099	37.869

Fuente: Excmo. Ayuntamiento de Sevilla. Servicio de Estadística, 2015²³.

Es importante destacar en esta descripción que se trata de un barrio muy activo, con un arraigado movimiento social y vecinal, componiendo un diverso tejido asociativo en la zona. Este movimiento vecinal se inicia desde los primeros/as residentes. Recordemos que

²³ http://www.sevilla.org/Ayuntamiento/competencias-areas/area-de-hacienda-y-administracion-publica/servicio-estadistica/atribuciones-del-servicio/anuario/anuario_2015/indice/2.2.caracteristicas

principalmente eran de origen obrero, procedentes en su mayoría de zonas rurales de las provincias de Sevilla y Huelva. Se instalan en un barrio desprovisto de equipamiento y con servicios muy escasos, lo que motiva a la población a reivindicar, para lo cual nace un movimiento vecinal fuerte y activo que ha ido fomentando la mejora de la calidad de vida del barrio (González García, 2006).

Estos movimientos vecinales, coincidentes con la consolidación de los Ayuntamientos y teniendo en cuenta que la mayoría de la población era de izquierda, e incluso sindicalistas dentro del Partido Comunista de España (PCE) como nos muestra en esta cita del estudio que presenta González García (2003) sobre este tema:

Yo militaba en el partido comunista desde muy jovencito y siempre he estado relacionado con temas de asociaciones, llevaba una asociación de vecinos muy complicada. Y desde entonces estoy metido en el tema (JM vecino y responsable de entidades vecinales) (González García, 2006, p. 13)

Esta unión desde el inicio del barrio, constituye la identidad colectiva y el sentimiento de pertenencia a una zona, sentimiento que se ha trasladado a la asociación de jóvenes que estamos investigando en esta tesis. En este fragmento de la entrevista a uno de los jóvenes se puede observar cómo ese sentir reivindicativo se traslada hasta nuestros días:

(...)lo que sí es que se preocupan mucho por el barrio y lo están mejorando, por ejemplo suelos rotos, farolas inútiles, cuadros de luces abiertos y rotos, y desde que han hecho una asociación de vecinos de esta zona, han 'arreglado' la parte del barrio que está peor. (ENSEV_2).

Orígenes de la asociación

Alternativa Joven es el nombre de la asociación que se constituye en 1994 motivada por la preocupación por los jóvenes del barrio de Pino Montano.

Hace 20 años que nació y... comenzó con la preocupación de unas cuantas de personas por los jóvenes del barrio. Y todo surge así. Hemos ido adaptándonos en función de las necesidades del barrio y de este colectivo. Ese sería ‘a grosso modo’ [SIC] el resumen de la historia de esta asociación. (ENEDUC_SEV).

La escasez de recursos dirigidos a los jóvenes provoca la creación de alguna alternativa para ellos/as. Como indican en sus estatutos, los fines no son únicamente la prevención de drogodependencias en la población juvenil, sino que sus fines van más allá. Podemos comprobar este dato en el artículo 4 de los estatutos actuales:

Esta asociación nace con el propósito de prevenir las drogodependencias y/o apoyar y facilitar la rehabilitación y/o Incorporación social de las personas con problemas de drogodependencias, VIH-Sida y grupos en riesgo de exclusión.

Así, también se realizan actuaciones con las personas que tienen problemas de drogodependencia y otros colectivos en riesgo. En la entrevista con la educadora se hace referencia a las intervenciones realizadas con los ‘gorrillas’ de la zona (personas que ayudan a aparcar a cambio de una recompensa económica, que en principio sería voluntaria pero, en general, las personas que aparcan se ven coaccionadas a entregar dinero para evitar que su coche no sufra algún desperfecto o acto de vandalismo). La mayoría de “los gorrillas”, en aquel momento, tenían problemas con la droga y ésta era una vía rápida de conseguir dinero para su consumo.

Desde la asociación se realizan intervenciones integrales con este colectivo para fomentar la convivencia entre los ‘gorrillas’ y los/as residentes que necesitan aparcar sin ser coaccionados.

En un principio Alternativa Joven cuando nace, nace con el objetivo de trabajar con los jóvenes, después hay una parada y se trabaja más con el tema de usuarios drogodependientes, pues... con los ‘gorrillas’ que había en los semáforos que había... bueno en todos lados. Entonces estuvimos trabajando un periodo más o menos breve, un par de años (ENEDUC_SEV).

La asociación siempre se ha caracterizado por trabajar en la calle; las intervenciones se han realizado a través de educadores/as de calle que han sabido medir las necesidades y demandas del barrio a través de esta metodología de trabajo.

Es el propio barrio el que demanda actividades para jóvenes, puesto que, como se ve en la siguiente afirmación de una educadora, tan sólo existe una alternativa para ellos/as, el grupo *scouts*. Se trata de un grupo joven, vinculado a ideas religiosas, en el que para participar, (según nos dice la educadora en la entrevista), es obligatorio aportar económicamente algo, es decir, estar asociado, pagando una cuota para formar parte de él; mientras que la asociación estudiada realiza actividades para jóvenes y con los jóvenes de forma abierta y gratuita, siendo, además, de carácter apolítico y aconfesional.

(...) de ahí se deduce que la necesidad crucial del barrio era darle opciones y alternativa a los chavales, porque no había nada que atiende a este colectivo y a día de hoy tampoco. Bueno están los scout que es un colectivo también destinado a jóvenes pero tienen otra filosofía, ellos pagan y tienen sus cuotas y Alternativa Joven como bien sabes es una asociación sin ánimo de lucro y los jóvenes que la integran no les suponen coste alguno estar aquí (ENEDUC_SEV).

Tras la formación viene el cambio

Además de ofrecer actividades gratuitas para los/as jóvenes del barrio, éstos pueden proponer ideas y actividades para desarrollarlas en la asociación, fomentando el carácter democrático de la entidad, que toma las decisiones por consenso y de forma asamblearia y provocando en la juventud un profundo sentimiento de pertenencia.

Sí, porque aquí somos todos iguales, sea socios, junta directiva, responsable de grupo... o cualquiera. Todos tienen el mismo derecho de voto (ENSEV_9).

Podemos encontrar un ejemplo significativo de esto en la modificación de estatutos que se realiza en 2008. Es la segunda vez que se modifica este documento en la entidad, la primera fue por imperativo legal y así lo hicieron todas las entidades sociales constituidas con anterioridad al 2002, puesto que a nivel estatal se aprobó una nueva normativa, la Ley Orgánica 1/2002 de 22 de marzo, reguladora del Derecho de Asociación.

Sin embargo, el cambio de estatutos que en este trabajo queremos destacar, no es aquel que se produce sin reflexión alguna, sino el que se realiza tras evaluar a la entidad. Esta evaluación parte de los/as educadores/as que comparten el proyecto en aquella época (cuatro personas contratadas y los voluntarios de la junta directiva). En esta evaluación surge la necesidad de llevar a cabo una reflexión conjunta donde se hiciera partícipe a los propios jóvenes que en ese momento componían la asociación. Para ello, se organiza una jornada de reflexión en la que participa toda aquella persona vinculada con la entidad: junta directiva, voluntariado, personal técnico y participantes de las actividades (beneficiarios/as). Se trata de promover una participación activa desde la realización de un diagnóstico de la realidad, ¿qué es lo que encontramos en nuestro barrio?, ¿qué se está haciendo desde la asociación?, ¿qué resultados ha tenido? y ¿qué objetivos se van a marcar a partir de ahora?

Ilustración 12: Recogida de conclusiones en la jornada de reflexión sobre los estatutos



Fuente: Galería fotográfica de la asociación Alternativa Joven

Partiendo de las respuestas obtenidas a estas preguntas, la asociación, en su conjunto, marca las nuevas líneas de actuación y decide cambiar los estatutos de nuevo; considerando esencial que todos/as los/as componentes de la asociación conozcan y formen parte de ella, desde la primera letra escrita en los estatutos hasta la última actuación que se desarrolle en la misma, marcando la misión, visión y valores de la entidad de forma consensuada.

En esta jornada de reflexión, se decide constituir una nueva junta directiva en la que los jóvenes serán los protagonistas y líderes oficiales de la entidad. A esta junta directiva nueva se le denomina “junta joven”.

[...] la relación con la entidad que cada vez se hace más estrecha porque ya forman parte de la junta directiva, les hace un poquillo más importante ante los demás
(ENEDUC_SEV)

Con este acuerdo, además de empoderar a los/as jóvenes, se pretendía delegar en ellos la responsabilidad que conlleva mantener una asociación. Se inicia esta nueva etapa para la entidad sin la desaparición de los componentes de la junta directiva anterior, es decir, se produce una especie de apadrinamiento o delegación paulatina. A pesar de que los cargos importantes, los ocupan desde entonces los jóvenes (presidencia, secretaría y alguna vocalía), las decisiones relacionadas con la solicitud de subvenciones, contratación de personal y otras vinculadas a actuaciones políticas siguen recayendo sobre los componentes de la junta más adulta. Por tanto, la junta joven cumplirá con las labores de representación y, no tanto, con las de carácter político-estratégico.

En este fragmento se puede comprobar cómo lo asume uno de los componentes de la junta joven:

(...) la junta joven, bueno, es que la junta directiva de la entidad compuesta por nosotros mismos; yo P, D, M, M. L y A²⁴. Por ejemplo, en las reuniones más fuertes y eso, la junta joven tiene mucho que decir, M.L y yo somos vocales, M. la vicepresidenta, P. la presidenta y D. el secretario (ENSEV_1).

En este extracto del diario de campo se puede comprobar cómo se desenvuelven, con miedo y orgullo a la vez, en una reunión formal con la comunidad de propietarios:

²⁴ Los nombres de las personas han sido sustituidos por las iniciales de los nombres, para mantener el anonimato.

Diario de campo 04/08/2013:
Reunión comunidad de propietarios (OSEV_B2)

Tanto P como M entraron muy nerviosas a la reunión, creían que serían menospreciadas sus opiniones por ser las más jóvenes de allí.

Ante el ofrecimiento del representante político del PSOE de su sede para que los jóvenes hagan algún taller. Son M y P [Junta Joven] las que le responden de forma rotunda que no se trata de hacer un tallercito, sino de contar con un espacio propio, donde las normas de uso sean las que los propios jóvenes han decidido que sean.

Por otro lado, todos acuerdan respetar lo dictado en los Estatutos que, como hemos comentado anteriormente, se modifican con las aportaciones de los/as jóvenes.

En una de las reuniones que se hizo recientemente se decidió cambiar los estatutos, actualizarlos... y los resultados se colgaron para que todos lo pudieran ver (ENSEV_1).

Esta horizontalidad en las decisiones y transparencia son las que ayudan a las entidades a ampliar su base social, enseñar a participar participando y fomentar que los jóvenes sean y se sientan los responsables del buen funcionamiento de la misma. Es decir, con esta propuesta, se describe una de las funciones defendidas en el Capítulo 2 de esta tesis, donde se defienden a las entidades sociales como las impulsoras del desarrollo comunitario y responsables del fomento del liderazgo para la transformación social.

Actividades de prevención: Prevención a través del baile

Desde las diferentes asociaciones se utilizan actividades como herramientas de acercamiento a los/as jóvenes, actividades que sirvan para establecer vínculos con ellos/as y poder abordar cualquier problemática a la que se enfrenten, incluir temáticas de interés como el consumo

de sustancias adictivas u otras adicciones, la reducción de riesgos o cualquier tema de actualidad que pueda estar preocupando a los jóvenes.

Son muchas las actividades que se llevan a cabo en la asociación, sin embargo nos centraremos en el baile como la principal actividad que se desarrolla en el local. Lugar donde se ha llevado a cabo la observación de esta investigación, podríamos definirlo como el centro neurálgico de la entidad.

Para analizar una actividad hay que tener en cuenta no tanto la descripción de la misma, sino la aceptación que tiene entre la población destinataria. Dicha aceptación dependerá de cómo se elige, cómo se organiza y como se desarrolla, pero en este caso lo esencial y digno de estudio es cómo participan los/as jóvenes. En palabras de Conde (2008) “no es la actividad en sí lo que implica su aceptación, sino el cómo se hace la actividad”.

(...) bueno, el baile es una herramienta para que el educador/a vea qué problemática pueda haber detrás de cada persona... (ENEDUC_SEV).

Recordamos que una característica vinculada a las buenas prácticas de inclusión social estaba relacionada con la estrategia de debilitar factores que provocan situaciones de exclusión y con emprender procesos de capacitación huyendo del asistencialismo. En este caso, con el baile, los/as jóvenes participantes se identifican con un grupo de personas y se empoderan cada vez que superan una coreografía, en la que no sólo atienden a un monitor/a sino que pueden proponer nuevos pasos y formar parte de la creación artística del mismo. Este tema es mucho más acuciante en los pequeños grupos organizados por ellos mismos, en los que quedan y crean coreografías de forma consensuada.

Cuando te metes, te metes, no puedes decir que solo vienes a bailar, todos tienen que poner de su parte y todos estamos implicados (ENSEV_4).

¿Dónde se ensaya? La importancia del espacio

Todos los proyectos que se llevan a cabo se realizan en un local cedido por la Diputación de Sevilla a la Comunidad General de Propietarios de Pino Montano, y a su vez ésta es la que concede el espacio a algunas asociaciones del barrio. Esta concesión no está recogida en ningún documento.

(...) tras exponer lo sucedido en la reunión, para todos es importante localizar algún documento donde se refleje la cesión del local, pero la educadora informa que se ha buscado pero no se ha localizado, puede que no exista siquiera (OSEV_4).

El local está situado en el antiguo Hospital Psiquiátrico de Miraflores, edificio en estado ruinoso compartido por otras entidades sociales y un club deportivo.

Durante el trabajo de campo de esta investigación llegó una carta de la comunidad de propietarios a las entidades convocando una reunión para explicar la situación del edificio y el procedimiento a seguir por parte de los que hacen uso de él de cara a realizar unas catas para corroborar el estado del mismo y su futuro arreglo.

Este espacio se convierte en la esencia de la asociación, a pesar de contar con más programas y proyectos, éste, que denominan “local” es donde más esfuerzo se ha dedicado a lo largo de los años. Son los educadores/as que trabajaban entre el 2002 y 2007 (4), tras formarse en Investigación Acción y Participación, los que deciden implicar a los jóvenes en la gestión del espacio. Se les ofrece la oportunidad de utilizar el espacio en función de sus necesidades y se decide que sean los jóvenes en asamblea los que propongan los talleres mensuales que allí se impartirán. Es decir, se les responsabiliza del uso adecuado de las instalaciones.

Esta idea comienza a coger fuerza gracias a la alta participación de los/as jóvenes y la implicación de los/as educadores/as que consiguen adaptarse a las demandas de los/as destinatarios/as directos/as de la entidad. Supone grandes esfuerzos por parte de todos, pero el resultado es que en el año 2006 la asociación decide alquilar una oficina para las labores de gestión y las tareas relacionadas con el área de atención e incorporación social de personas con problemas de drogodependencias, para permitir que el local sea exclusivamente para los jóvenes, responsabilizándoles de su uso.

Con esta nueva organización, los/as educadores/as tan sólo acuden a este espacio, para las reuniones mensuales y cuando lo acuerden con los/as jóvenes. De esta forma, se exige a los jóvenes el cumplimiento de determinadas obligaciones, que se acuerdan entre todos/as de forma asamblearia, relacionadas con las normas de uso del local, los requisitos para acceder a las actividades y las líneas de trabajo que desde la asociación en su conjunto se pretenden llevar a cabo.

es una asociación sin ánimo de lucro y tienes responsabilidades, es gratis pero exige un compromiso por parte de quien entre (ENSEV_7.)

En las normas también aparecen descritas tareas concretas como puede ser la limpieza o la custodia de la llave.

Es así como comienza una nueva etapa en la asociación. Así se inicia un proceso de apropiación en el que los/as educadores/as tan sólo son meros supervisores de las actividades que allí se realizan.

Esta forma de organizarse, duró poco, escasamente un par de años, ya que se comienza a sufrir falta de financiación para mantener el alquiler de la oficina ubicada en unos locales comerciales pertenecientes a EMVISESA (Empresa Municipal de Vivienda del

Ayuntamiento de Sevilla). A pesar de lo beneficioso que había resultado para los intereses de la asociación y del barrio la nueva ubicación de la oficina, la entidad se ve obligada a devolverla. Se redacta un escrito a la Administración que cedió el local en régimen de alquiler y se devuelve. Este hecho provoca la vuelta del educador/a al local, lo cual supone volver a compartir espacio con unos jóvenes que ya se consideran dueños/as de aquello. Sin embargo, el proceso de adaptación a esta nueva etapa, es más sencillo de lo que aparentemente se pudiera pensar, ya que el contacto entre los educadores y los jóvenes fue continuado durante el periodo en el que la asociación contaba con dos espacios.

Un grupo con identidad propia. Proyecto autogestionado: El local

Este estudio se centrará en uno de los proyectos más ambiciosos de la asociación, el local autogestionado. Se trata de un programa que gira en torno al espacio donde se realizan las actividades. Este programa ha conseguido la participación de un alto número de jóvenes que se han implicado y comprometido en un proceso colectivo de organización.

No hay personas que sólo asistan al baile, es necesario que participen en más cosas
(ENSEV_6).

La principal actividad motivadora es la organización de un evento anual: El Encuentro en el Parque Miraflores.

El proyecto estrella es el encuentro, pasa gente para ensayar y preparar el encuentro (ENSEV_2).

Desde la asociación y en concreto en este programa se tiene muy asumida una metodología participativa que provoca que los/as jóvenes sean los/as protagonistas activos/as de las iniciativas que se ponen en marcha, suponiendo este hecho la clave del éxito de este programa.

Caso rural

El caso ubicado en el ámbito rural se encuentra en la localidad de Pilas, un municipio de la provincia de Sevilla en el extremo más oriental de la comarca del Aljarafe. Esta localidad es de realengo, es decir, que durante su historia no ha estado supeditada a la nobleza o la institución eclesiástica (Camacho Rueda, 2005). Se encuentra a 32 km de la capital de la provincia y se trata del último pueblo de Sevilla, ya que tiene frontera con Chucena e Hinojos, poblaciones pertenecientes a la provincia de Huelva. Ocupa por tanto una posición estratégica como cruce de caminos, históricamente fue y es un lugar de paso hacia Villamanrique, Hinojos y Aznalcázar.

Ilustración 13: Ubicación de Pilas



Fuente: Web del Ayuntamiento de Pilas

Los primeros documentos sobre esta localidad, son del escritor romano Plinio, que ubicaba *Pilias*, su denominación inicial, junto al río Menoba²⁵ En la época musulmana, las referencias escritas son inexistentes pero según los historiadores/as hay indicios de que fuese un lugar muy poblado y de abundante riqueza. Siendo muchas, las fuentes arqueológicas las que dan señales de la presencia musulmana en este entorno municipal, principalmente Rodríguez Márquez (2003) destaca tres: la *qubba* (edificio funerario), los *alfares*

²⁵ web del Ayuntamiento de Pilas: <http://www.pilas.es/opencms/opencms/pilas/municipio/historia/> .

(vinculación con la alfarería) y las *alquerías* (una especie de casa de campo o conjunto de viviendas ubicadas en el campo para las personas dedicadas a la agricultura).

La *qubba* estaría ubicada donde actualmente convergen las principales carreteras de la localidad. Es una edificación religiosa funeraria, donde se enterró al personaje más relevante del momento, monje o santón musulmán, actualmente es la cúpula de la ermita de Belén. Esta hipótesis defendida por Antonio Augusto, historiador de la localidad, tiene detractores que afirman que la *qubba* no existió y que realmente fue un camerín mudéjar.

En cuanto a las otras dos edificaciones no hay dudas; el *alfar* está ubicado a dos kilómetros de distancia desde la hipotética *qubba*, y la Alquería podría ser el inicio de este municipio que pasó a ser considerado aldea ya en la Reconquista. Los primeros residentes en estas “casas de campo” trabajarían para abastecer a la actual Aznalcázar, que se considera una población de la época musulmana muy destacable de la zona.

En la Reconquista, como comentábamos anteriormente, pasa a considerarse aldea, referencia histórica que aparece a mediados del siglo XIII en el libro de *Repartimiento de Sevilla* de Alfonso X (citado por Rodríguez Márquez, 2003). En los siglos posteriores, la población va en aumento, tanto por la llegada de colonos como por las personas de las alquerías cercanas, pasa a quedar bajo la tutela jurídico-administrativa de la Orden de Santiago y comienza su industrialización vinculada al aceite y a la teja, elementos ya comercializados desde sus inicios.

Más tarde, se añade la producción de jabón, que fue impulsada con el afincamiento de Medina y Garvey en el siglo XX, quien hereda propiedades artesanas que industrializa, creando las primeras fábricas de este municipio, que fueron complementadas con otros productos (como el cuero artificial).

Durante la Guerra Civil fue ocupada por las tropas franquistas debido a su ubicación estratégica; superó una postguerra con escasez de alimentos para los más pobres volviendo a la reactivación industrial en los años 50.

Desde esta época hasta la actualidad, Pilas ha crecido exponencialmente y ha quedado muy bien comunicada gracias a la autovía que une Huelva con Sevilla.

(...) el pueblo es bastante grande, viene mucha gente de otros pueblos. Creo que es al pueblo que más gente viene y cada dos por tres hay celebraciones y eso
(ENPIL_6).

La población total es de 13.999 habitantes en marzo de 2017, según el Instituto de Estadística y Cartografía de la Junta de Andalucía y cuya población juvenil (menores de 20 años) supone el 24,24 % del total, lo que implica que es un pueblo en crecimiento. Sin embargo el concepto de alguno de los entrevistados al respecto es el siguiente:

(...) a mí me parece que es un pueblo que es medio grande pero muy pueblo. Lo veo como 'mu'..., será que está alejado de la ciudad, alejado de todo. Aquí es donde el viento da la vuelta porque no hay más 'na'. Jijiji. (ENPIL_10).

Los servicios públicos con los que cuenta el pueblo son adecuados al número de habitantes. Por ejemplo en el ámbito educativo, cuenta con tres colegios, dos centros de Educación Secundaria y un centro de adultos y serán los/as entrevistadas las/os que lo expongan en sus entrevistas como los servicios públicos, junto con la Casa de la Cultura, los parques y los centros deportivos.

Tiene dos institutos, pero bachillerato solo en uno, lo están intentando implantar aquí pero por lo visto las instalaciones no pueden hacer frente a esto. En cuanto instituto y eso, lo veo escaso, porque el instituto de allí abajo, donde también viene

gente de pueblos de alrededor, porque este es de los únicos que tienen bachillerato (ENPIL_3).

En esta primera cita, se puede comprobar cómo se valoran las instalaciones con las que cuenta el pueblo y se proponen mejoras. Mientras que en la segunda cita tan sólo se hace una descripción sin emitir valoración alguna.

Tiene la casa de la cultura, la caseta municipal, piscina cubierta, dos pabellones, este y otro pabellón y aparte polideportivo. (ENPIL_4).

La economía de esta localidad está vinculada principalmente a la agricultura, cuyo cultivo predominante es la aceituna manzanilla. Sin embargo, cabe destacar el carácter emprendedor de sus habitantes que puede corroborarse con las numerosas PYMEs registradas en la localidad y la economía vinculada a la industria textil y tapicera.

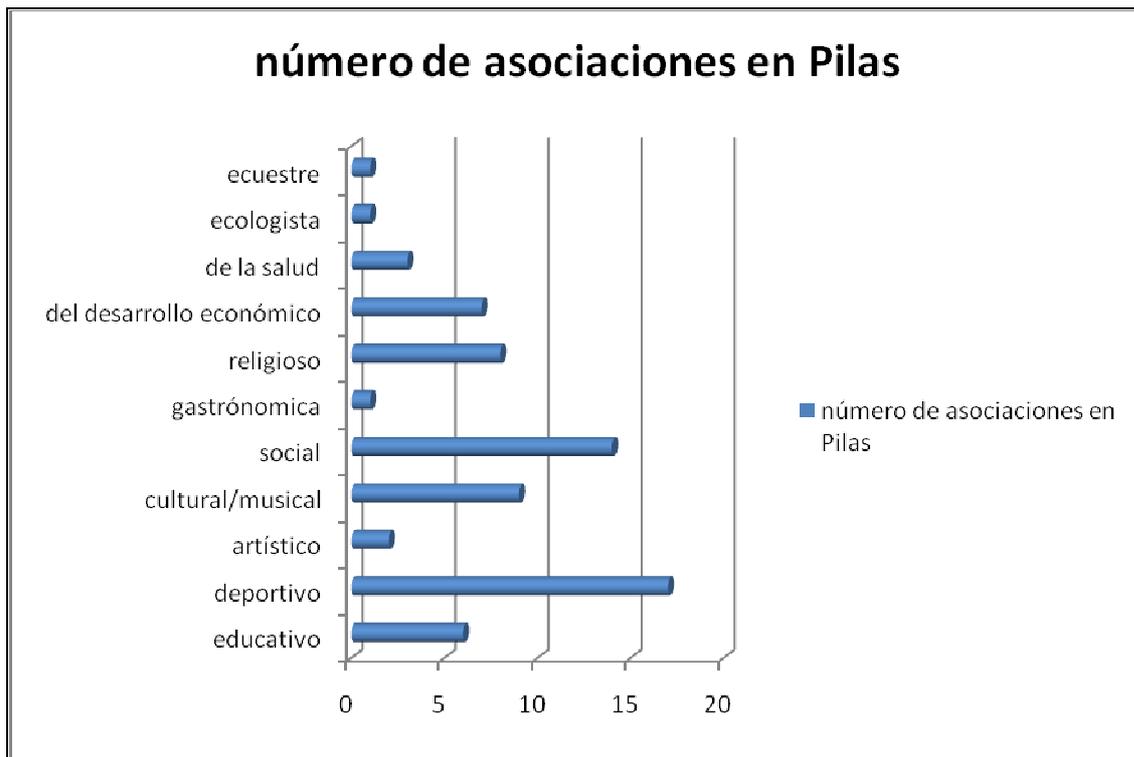
(...) viven del tapizado, ha caído mucho pero... ahí sigue (ENPIL_6).

(...) mucho 'tapista' y mucho electricista, empresas pequeñas (...) hay más 'tapistas' que otra cosa (ENPIL_7).

Del campo, y hay gente que trabaja en Hinojos porque hay dos fábricas; una de cosmética y otra de productos de limpieza (ENPIL_5).

Tiene una amplia red asociativa contando actualmente con 68 asociaciones registradas, vinculadas al ámbito educativo (6), deportivo (17), artístico (2) cultural/musical (9), social (14), gastronómico (1), religioso (8), del desarrollo económico (7), de la salud (3), ecologista (1) y ecuestre (1).

Gráfica 2: Asociaciones pileñas



Fuente: Elaboración propia de los datos recopilados en la web del Ayuntamiento de Pilas.

Sin embargo, la percepción de los jóvenes entrevistados con respecto a la participación social y movimientos sociales del pueblo, está centrada principalmente en el conformismo de la gente del pueblo:

Yo creo que la gente de este pueblo tiene unos ideales muy antiguos, pero la gente es muy agradable, muy campechana (ENPIL_10).

Es que este pueblo no avanza, al revés retrocede (ENPIL_9).

Orígenes de la asociación

La asociación Alborada se constituye oficialmente el día 23 de julio de 1993, (dato comprobado en el acta fundacional de la entidad) con resolución de inscripción en el registro de asociaciones el 16 de septiembre de 1993. Sin embargo, nos centraremos en su nacimiento real, que según nos cuenta la educadora fue en 1991.

Todo se inicia tras una gran movilización vecinal que hubo en la localidad de Pilas en relación a una reyerta acontecida entre drogodependientes en uno de los barrios más castigados del pueblo: Barrio Bareta.

...los brotes surgen en el 91. En una reyerta, justo aquí, en la plaza donde se ubica la asociación ahora mismo. Donde ahí [SIC] –señala hacia la plaza que se puede ver desde la ventana de la oficina-, con armas y cuchillos... Total, que hubo una pelea por tema de drogas trapicheos y eso de aquellos entonces. Entonces hay un grupo de ciudadanos que se organizan, porque ya ven, que lo que está sucediendo en Pilas es algo bastante gordo. Sobre todo en esta barriada (ENEDUC_PIL).

La idea de crear una asociación específica de drogodependencias nace de las asociaciones de vecinos de los diferentes barrios del pueblo, Pinichi y Bareta, principalmente del barrio donde se produce la reyerta. Este hecho provoca que el pueblo quiera “limpiar de droga” sus barrios. Por tanto los inicios de la asociación están vinculados con la búsqueda de una solución a esta lacra que en esa época assolaba el país.

Las primeras actuaciones fueron bruscas y de persecución, según los estatutos iniciales (que fueron modificados en 2002) uno de los objetivos principales era la lucha contra la droga. Esta idea fue cambiando poco a poco hasta llegar al fin que se recoge en el artículo 4 de los estatutos de la entidad:

Esta asociación nace con el propósito de prevenir las drogodependencias y/o apoyar y facilitar la rehabilitación y/o incorporación social de las personas con problemas de drogodependencias y SIDA (art.4).

Este fin, coincidente con el de la asociación de la ciudad, que también estudiamos en esta tesis, está complementado por 14 objetivos; en algunos se habla de colaborar en la

investigación, de implicarse en la justicia social, prevenir, trabajar para la inserción, ser intermediario, representar a este colectivo, redactar informes...

Según nos cuenta la educadora en su entrevista, la federación provincial de drogodependencias *Liberación* juega un papel crucial en promover el cambio de enfoque en los componentes de la asociación. Este grupo de personas preocupadas por lo que está sucediendo en su pueblo y en las localidades cercanas, se encuentra perdido y decide unirse a un movimiento provincial que en aquel momento estaba reivindicando el reconocimiento del problema de las drogas como un problema social del que todos somos responsables. Desde la federación se demandaba asistencia médica especializada y se pedía a la administración la creación de recursos públicos para promover la rehabilitación y desintoxicación de las personas drogodependientes.

Tras la formación vienen los cambios

Los primeros contactos con la federación se hacen en 1995. Los miembros de Alborada acuden a asambleas, jornadas de trabajo y seminarios de estudio que se organizan desde la federación. En estos espacios se va construyendo de forma conjunta, con otros miembros de asociaciones, una filosofía de trabajo y un modelo de intervención basado en el acompañamiento y la educación de calle. Por tanto, la asociación de lucha contra la droga se convierte en una asociación que difunde y sensibiliza al resto de población sobre la problemática de las drogodependencias desde una visión de conjunto. Considerando a la persona con adicción como un enfermo y una víctima de la sociedad de consumo en la que estamos inmersos.

Con el trascurso de los años, la asociación se ha ido adaptando a las necesidades de una población en situación de riesgo social o en exclusión, ya que el problema de las drogodependencias es la punta del iceberg de otras carencias socio-económicas que tienen

las personas atendidas. La puerta de la asociación se llena de personas con necesidades sociales, familias desestructuradas, problemas judiciales, escasas habilidades sociales, ausencia de estabilidad laboral, etc.

La asociación ha ido profesionalizándose para dar respuesta adecuada a estas demandas. Toda persona que interviene con colectivos vulnerables, sea voluntario o bajo contratación debe estar formado. Sin embargo, en los inicios de las asociaciones no se daba esta circunstancia en todos los casos y la problemática a abordar requiere alguna formación, ya sea para asesorar a las personas atendidas o para gestionar la documentación de la asociación. Por tanto, se hace necesaria la figura de un técnico/a que se dedique a ello profesionalmente. Es así como comienzan a solicitar subvenciones a la administración pública, a realizarse negociaciones con el Ayuntamiento para proceder a la firma de un convenio de colaboración, solicitar la cesión de un local para poder realizar el trabajo de forma más adecuada, etc. A día de hoy, la asociación cuenta con cuatro profesionales contratadas (una abogada, dos trabajadoras sociales y una pedagoga) y una sede de nueva concesión por parte del Ayuntamiento de Pilas, estrenada en 2014 y ubicada en un centro de servicios sociales del municipio.

Actividades de prevención. Prevenir bailando

El área de prevención se inicia tras conocer intervenciones que se estaban llevando a cabo en otras asociaciones federadas. Las primeras actuaciones en prevención estaban destinadas al profesorado, a las familias y a los niños/as de barrios excluidos. Respecto al profesorado, se crea la “escuela de profesores” donde se imparte formación para abordar el tema de las drogodependencias en las aulas. En cuanto a la familia, se comienzan a dar los primeros pasos trabajando la educación de los/as hijos/as con las familias que tienen problemas de adicción y con los niños/as se organiza un campamento de verano.

Esta área va tomando fuerza hasta que la asociación cuenta con una partida presupuestaria mayor y contrata a una persona para que se dedique a la prevención de drogodependencias de forma concreta. Es entonces cuando queda consolidada la entidad como un referente para la juventud del pueblo.

Al principio contaba con varios talleres pre-laborales con el objetivo de reconducir a los menores y jóvenes tanto en lo académico como en lo profesional. Es decir, los talleres prelaborales se convierten en una herramienta para acceder a jóvenes desencantados con la formación reglada, menores con escasas expectativas de futuro, etc. Es la educadora la encargada de acompañar a estos jóvenes a dichos talleres y asesorar a los monitores/as de los mismos para educarles no sólo enseñándoles el oficio, sino también atendiendo a las necesidades planteadas.

Se empiezan a tener problemas con uno de los monitores de taller. Cuando éste se ausentaba, la educadora le sustituía durante el horario del taller. En esta hora de trabajo, la educadora realizaba actividades lúdicas en la plaza cercana a los talleres atendiendo así al alumnado. A estos menores se les unían otros del mismo barrio ya que se trataba de una actividad en la plaza, fue así, como se consolidó un grupo de multi-actividades al que asistían principalmente niños y jóvenes en situación de exclusión o residentes en el barrio donde estaban ubicados los talleres (barrio periférico del pueblo con muchas carencias).

Poco a poco se van creando otras actividades para trabajar de forma integral con jóvenes en riesgo; actividades con mucho éxito como el taller de radio, el teatro, el grupo de video y género... La sede de la asociación se convierte en un punto de encuentro de muchos jóvenes y todas las tardes se llenaba de ellos/as.

Entre los/as menores y jóvenes que acudían a la asociación y participaban en el grupo de radio, hay un chico que acude a la educadora con un problema judicial relacionado

con multas por el mal uso de un ciclomotor; este chico siempre ha bailado muy bien y le ha gustado ser protagonista de las actuaciones que desde la asociación se llevaban a cabo. En pro de la mediación, la entidad acuerda con el Ayuntamiento (organismo que impone la multa) que se castigue mediante la reeducación en la propia asociación. La propuesta concreta fue que el joven se hiciera cargo de un grupo de baile para los/as niños/as y jóvenes que acuden a la asociación y a la vez que desde la asociación se trabajen otras destrezas con él para que no vuelva a cometer errores de este tipo. Las partes implicadas aceptan el acuerdo y el alcalde le quita la multa a cambio de este servicio a la comunidad. A partir de ahí, se crea un grupo de baile del que se convirtió en monitor del mismo a este chico. El grupo de baile es todo un éxito, acuden muchos jóvenes y algunos muestran grandes habilidades para el baile, lo que supone la creación de una pequeña compañía de baile (*The Rob Time*).

¿Dónde se ensaya? Un barrio por transformar

El éxito en el número de personas interesadas en el taller desborda las posibilidades de espacio de la asociación y los/as vecinos/as se quejan del ruido constante y la música fuerte que sale desde la sede a lo largo de toda la tarde.

Se decide solicitar un espacio (polideportivo en el barrio de la Soledad) en un barrio más apartado del pueblo en el que, además, residen muchas de las familias con las que la asociación trabaja. Con la concesión de este espacio se conseguirían dos objetivos, estar presente en uno de los barrios más vulnerables y solventar los problemas de espacio en la entidad. El espacio solicitado es un polideportivo, del que hacen uso el alumnado del instituto aldaño para educación física, el club de baloncesto y la asociación de mujeres de la localidad. Sin embargo, como en verano ninguna de esas actividades está activa, el Ayuntamiento no pone problemas para ceder el espacio. Es un espacio muy adecuado para

impartir clases de baile, porque cuenta con suelo acolchado y con un espejo en una de las paredes, así que el taller de baile mejora y aumenta el número de personas interesadas en el mismo, acudiendo gente del barrio donde ahora se ubica, dada la cercanía de la actividad.

Cuando se inició el curso escolar aquellos que usaban este espacio de manera habitual querían recuperarlo. Es en este momento cuando el joven al que habíamos responsabilizado del grupo de baile comienza a actuar 'por libre', sin tener en cuenta a la asociación ni el esfuerzo que exige para una entidad social que desde una administración se concedan espacios. Él mismo comienza a movilizar a las familias de los menores que acuden al baile para recoger firmas, alegando que el Ayuntamiento le quiere echar del polideportivo. Cuando la entidad solicitante del espacio, y responsable del mismo, es consciente de lo que está sucediendo, es demasiado tarde; y tiene que mediar con el Ayuntamiento y con las otras entidades que hacían uso del espacio. El grupo de baile, unilateralmente, había decidido que los días en los que no había baloncesto habría taller de baile durante toda la tarde, dejando a la asociación de mujeres fuera por falta de horario. No existiendo acuerdo posible, se solicita una reunión con la asociación de mujeres y el Ayuntamiento, desde Alborada se defiende la utilidad del taller y cómo el estar ubicado ahí había provocado algunos cambios en el barrio y mejorado la imagen del mismo. La asociación de mujeres cede y se les busca otra ubicación.

Como venimos comentando, el espacio donde se desarrolla la actividad observada, es en el polideportivo del barrio en cuestión. Ese espacio pertenece al Ayuntamiento y le da uso por las mañanas como pabellón deportivo para el instituto. Pero para la asociación y el estudio en cuestión es muy interesante la ubicación que tiene. Dentro de Pilas existen barrios considerados por los ciudadanos como empobrecidos. Veamos, a continuación, cuál es la visión del barrio donde se está ensayando.

Por un lado, los asistentes que residen allí opinan que es un barrio como otros, aunque son conscientes de las críticas que el pueblo emite sobre él:

[..] siempre dicen que los barrios de la periferia siempre son más... más así ... pero yo creo que en mi barrio hay gente tan buena y tan de verdad como en todos lados. Yo creo que hay de todo un poco (ENPIL_10).

Otros ven que es un barrio propenso al consumo y a la marginación y que eso provoca una mala imagen de esa zona:

(...) porque ahora en este barrio hay muchísima gente. Hasta algunos se han 'mudao'. Antes estaba más muerto. Antes todo lo que había era esta gente [señala a un grupo de jóvenes oyendo música en sus móviles, bebiendo bebidas energéticas y fumando un porro] una gente muuuu, que no gustaba a la gente (ENPIL_1).

El barrio de La Soledad; fuman y consumen delante del instituto, allí siempre huele, pero no creo que sea un punto de venta (ENPIL_2).

Este barrio es el peor de mi pueblo, donde se concentra toda la droga, por la calle huele a 'porros' y la gente consume en la calle. La zona se llama La Soledad. Aquí había un kiosco pero en vez de vender chucherías vendía droga (ENPIL_3).

Un grupo con identidad propia. Compañía de baile.

El grupo de baile que nace de la asociación Alborada construye su propia identidad denominándose *The Rob Time*, convirtiendo a su monitor en el protagonista absoluto del grupo.

Con la observación hemos obtenido información sobre el tipo de personas que acuden a las sesiones de baile y podemos distinguir tres grupos:

1.- Alumnos/as de las clases de baile, que se inscriben en el taller y acuden tres veces en semana. No forman parte de la asociación, sólo algunos/as son menores derivados por las educadoras de Alborada.

2.- Miembros activos y constantes del grupo de baile, sin sentirse miembros de la asociación

3.- Aquellos/as que tienen asumido que el grupo de baile pertenece a una asociación y por tanto ellos son miembros de la misma.

PARTE III

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

CAPÍTULO VI

PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

De cara a presentar los resultados obtenidos tras el análisis de los mismos, continuaremos exponiendo el procedimiento llevado a cabo por la investigadora para codificar los textos obtenidos durante toda la investigación.

Recordamos que en el trabajo de campo se utilizaron diferentes técnicas de recogida de datos: observación participante, entrevistas a los jóvenes y a las educadoras, revisión documental de las entidades que se han prestado para la realización de esta tesis y la red semántica donde los/as jóvenes proponían diferentes significados al concepto de participación.

En este capítulo se ofrece de forma pormenorizada el proceso de codificación de las entrevistas y cómo de estos códigos ha ido surgiendo una teoría.

6.1. PROCESO DE CODIFICACIÓN

Como ya hemos explicado el proceso de codificación comienza con una codificación abierta, en la que se definen los primeros conceptos que formaran las categorías que posteriormente se interrelacionarán entre sí creando categorías de mayor rango, diferenciando por tanto, entre categorías y subcategorías.

Por último, se realiza una codificación selectiva, donde se ponen en juego todas las categorías y subcategorías para definir los fundamentos teóricos a los que nos lleva todo este proceso de investigación.

Codificación Abierta.

La codificación abierta es un primer acercamiento a los datos, produciéndose una conceptualización y categorización de los mismos. Se ha realizado una organización inicial del material y de los datos frutos del trabajo de campo.

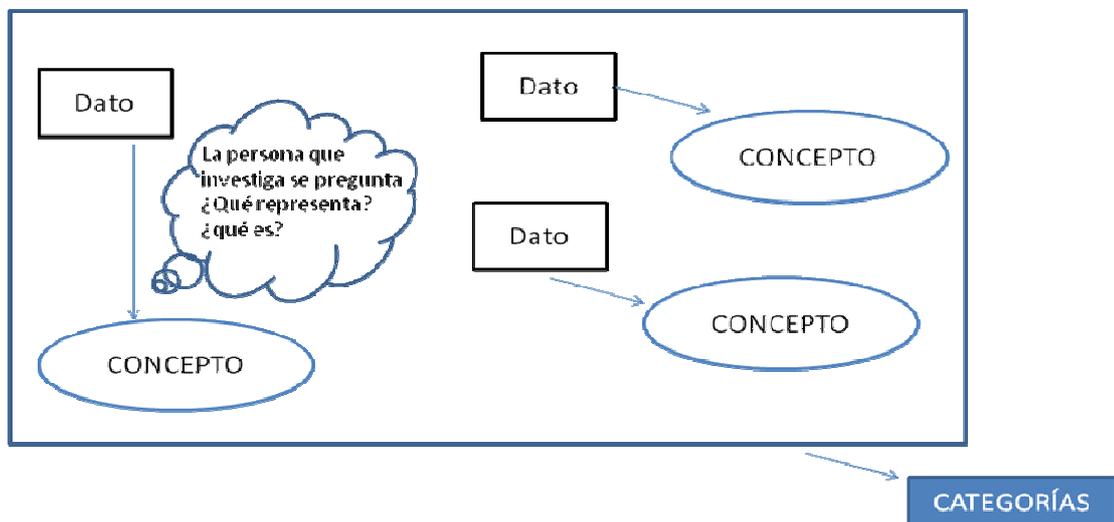
En las transcripciones de las entrevistas se identifican conceptos, siendo la primera codificación descriptiva, es decir, se han ido reduciendo los datos identificando palabras o secciones de texto que representan un fenómeno con significado propio. Una vez definido los códigos, hemos ido asignando el mismo código a aquellas frases o porciones de texto que podrían asemejarse o compartir características con el primero.

El procedimiento de la codificación abierta, se centra en “abrir” cada dato para extraer los pensamientos, ideas y significados que contienen (Andréu ,García-nieto y Caraballo, 2007). Es por ello, por lo que debemos ir estableciendo códigos de manera muy minuciosa, analizando línea a línea. No se trata de resumir frases, sino descubrir códigos, que podrán modificarse en el trascurso de la investigación. Cuando estos conceptos se

comparan unos con otros pueden agruparse bajo un concepto con mayor abstracción, al que se le llamará categoría.

Este primer nivel de codificación, de aproximación al texto, se denominaría nivel textual, ya que la codificación se realiza a través de citas y los conceptos son una forma de ir reduciendo los datos, fragmentando los textos e irlos agrupando en conceptos más globales.

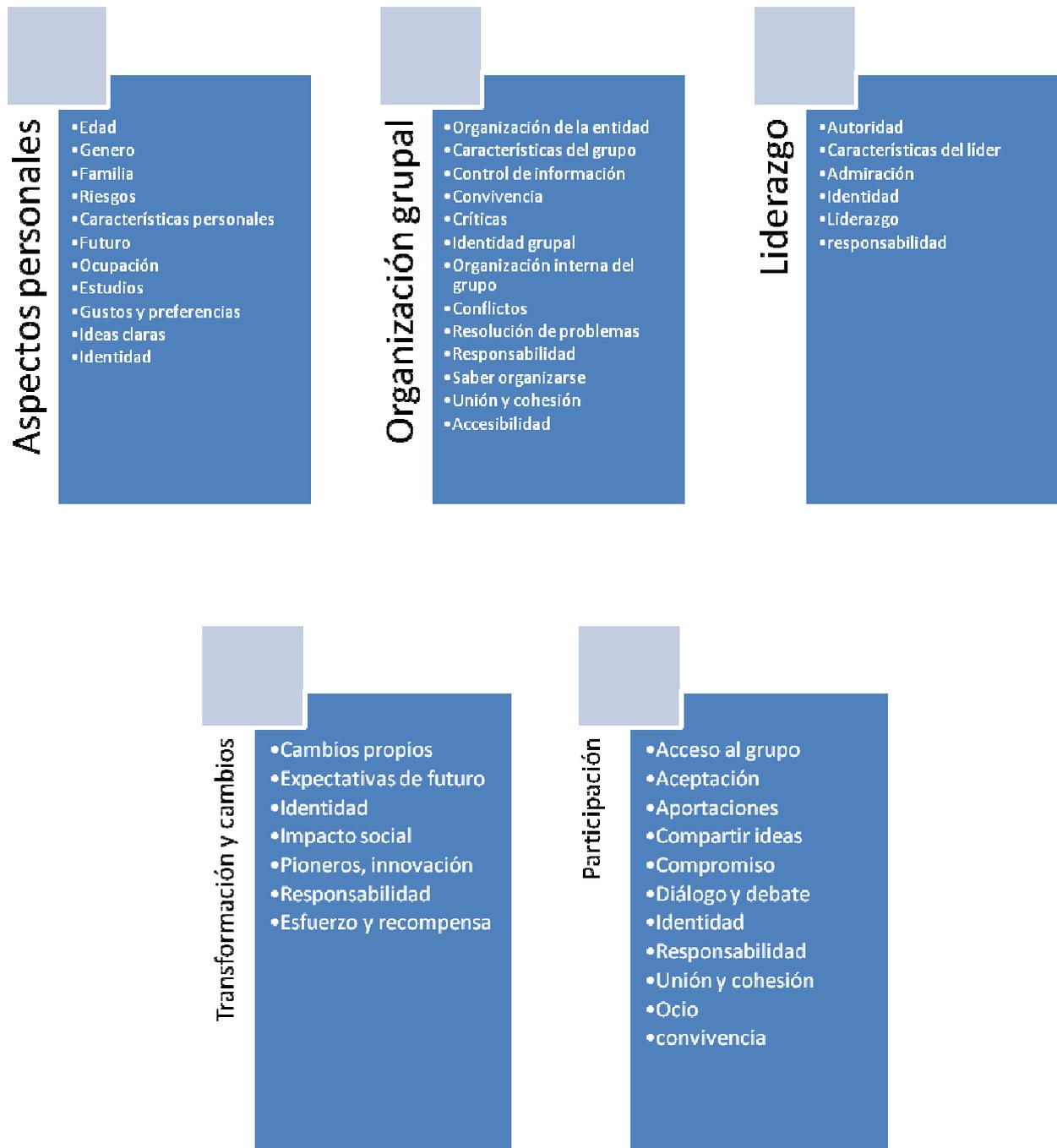
Ilustración 14: Descripción de la codificación abierta



Fuente: Elaboración propia basada Saavedra, 2005

A continuación se presentan las categorías que han quedado definidas en la codificación abierta realizada tras la lectura atenta y detallada de la documentación recopilada a lo largo de la investigación. En concreto se definieron 48 conceptos, que fueron agrupados en cinco categorías como aparecen en la siguiente imagen:

Ilustración 15: Resultados de la codificación abierta



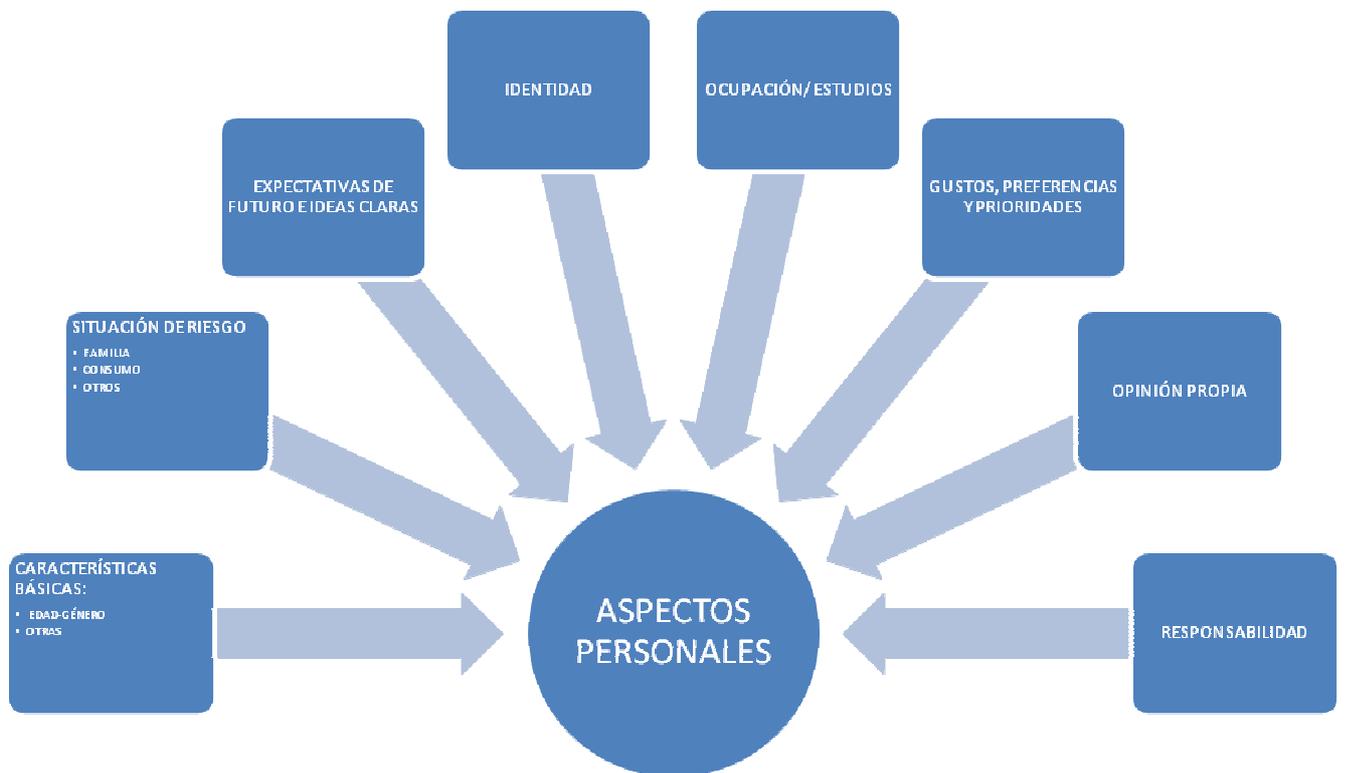
Fuente: Elaboración propia

Para su mejor comprensión se han elaborado diferentes radiales convergentes donde quedan expuestas de forma clara cada una de las categorías y la relación con las subcategorías que la componen.

Aspectos personales.

Para la investigación se considera adecuado contar con una categoría donde se describan las características personales, familiares y de situación de exclusión de los/as participantes, la descripción del entorno, sus expectativas de futuro, su ocupación, los gustos y preferencias, la claridad de sus ideas, la identificación con el grupo, sus prioridades y sus opiniones sobre temas diversos, como la feminización del baile o el tratamiento de la creatividad desde la educación formal.

Ilustración 16: Aspectos personales

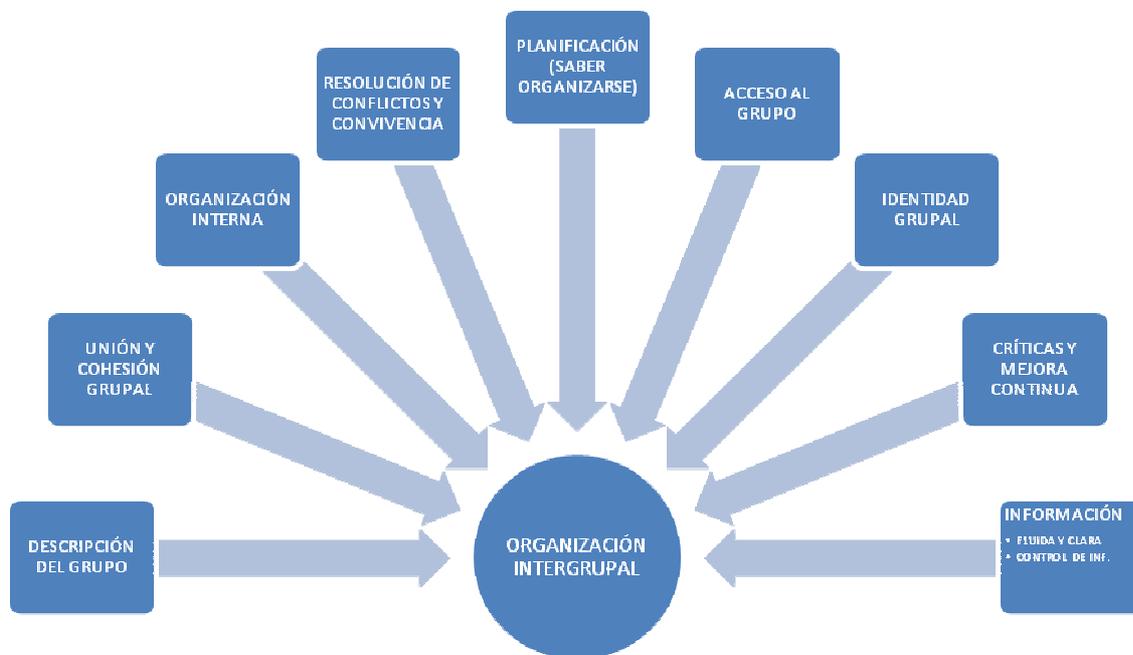


Fuente: Elaboración propia

Organización intergrupal.

Las entrevistas se han centrado en buena parte en conocer el funcionamiento de ambos grupos juveniles que se autogestionan. Muchas cuestiones iban dirigidas a este tema, así que hemos descrito la organización de los grupos mediante la descripción de las características grupales, el control de la información (con la intención de conocer la jerarquía o la homogeneidad de los grupos) se ha indagado sobre la convivencia grupal, analizando las críticas y cómo se identifican con el funcionamiento del grupo (la organización de horarios, calendarios, responsabilidades), cómo se gestionan los conflictos cuando surgen, a qué problemas se han enfrentado, y cómo aprenden a organizarse. Además, se consultaba sobre la unión y la cohesión grupal, así como la accesibilidad que tiene el grupo.

Ilustración 17: Organización intergrupal



Fuente: Elaboración propia

Liderazgo.

Esta categoría no se ha incluido en la organización del grupo, porque la figura del líder ha sido clave en alguna de las respuestas obtenidas. Se han incluido dentro de esta familia categórica las frases relacionadas con la autoridad; hemos preguntado sobre la/s persona/as con características de líder y cuáles son esas características, los motivos de admiración, cómo se sienten identificados con el líder y la responsabilidad que conlleva el serlo.

Ilustración 18: Liderazgo

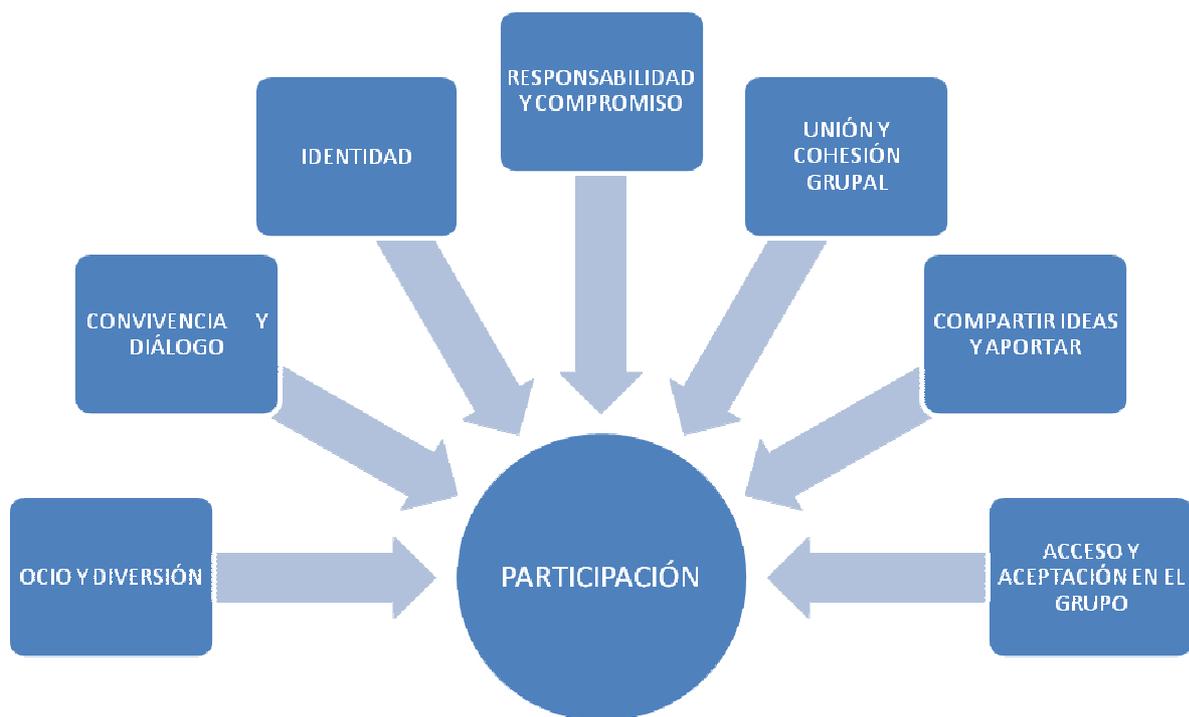


Fuente: Elaboración propia

Participación.

En este concepto incluimos secciones de texto, extraídos de las entrevistas, donde se explica cómo se accede a los grupos, la aceptación por parte del resto de miembros y la posibilidad de hacer aportaciones, compartir ideas, adquirir un compromiso, establecer dialogo y debate con los demás componentes y educadoras de la asociación, cómo forma parte de su identidad, el nivel de participación y de responsabilidad, así como la unión y cohesión grupal que se crea, las actividades de ocio que se comparten, la convivencia grupal y la responsabilidad grupal e individual para con el grupo. Dentro de esta familia vemos en este radial convergente como las subcategorías definen el concepto de participación.

Ilustración 19: Participación

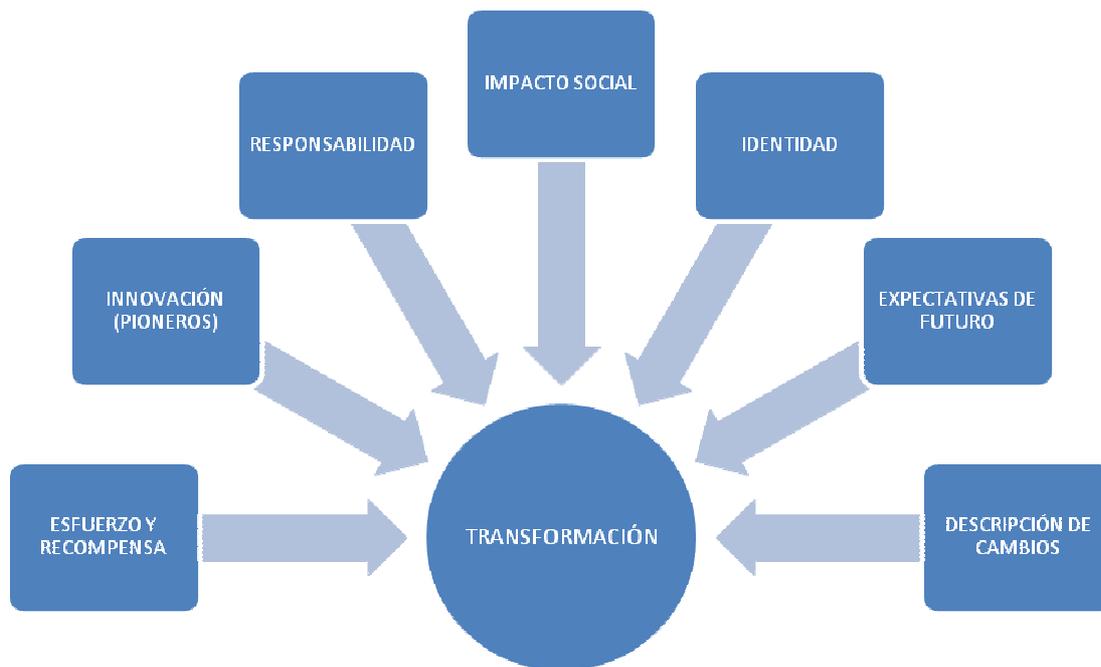


Fuente: Elaboración propia

Transformación social y personal.

Se extraen afirmaciones relacionadas con los cambios tanto en el barrio/pueblo cómo en las personas participantes en la investigación. Incluimos en esta familia categórica las expectativas de futuro, la identidad grupal, el impacto social causado, el hecho de ser pioneras e innovadoras las actividades que se planifican de forma grupal, la asunción de responsabilidades por parte de los jóvenes y, por último, frases donde se reconoce el esfuerzo y la recompensa recibida por el simple hecho de participar. Vemos en la siguiente ilustración los conceptos que componen esta familia denominada transformación:

Ilustración 20: Transformación social y personal

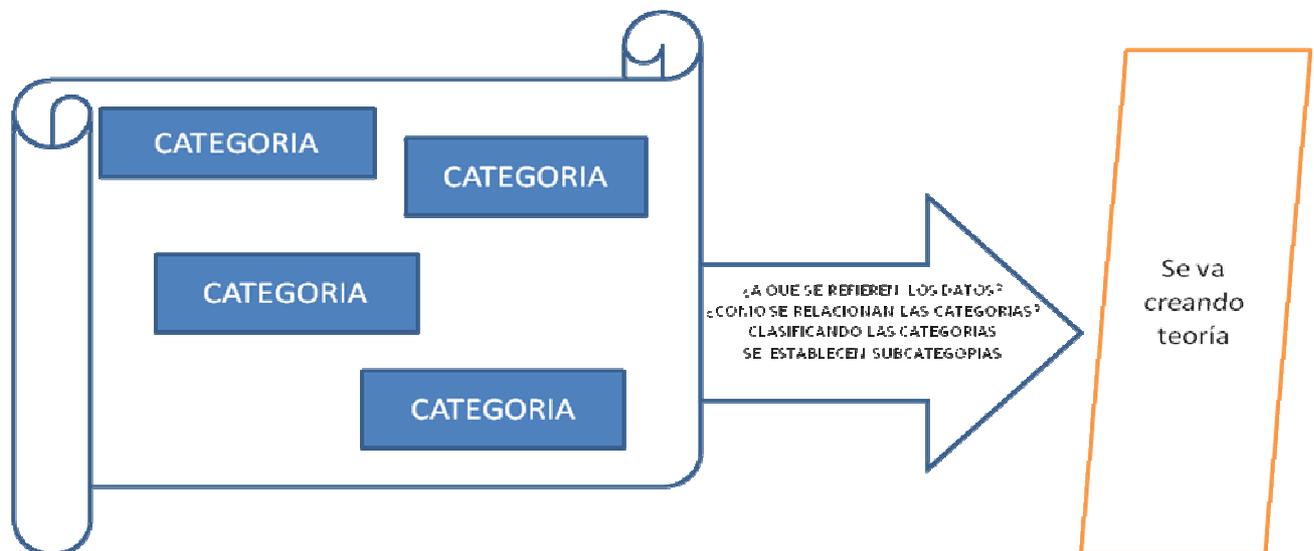


Fuente: Elaboración propia

Codificación Axial.

A lo largo de este capítulo y mediante la codificación abierta hemos ido creando categorías, codificando secciones de texto y cuantificando el volumen de ésta,. El siguiente paso es la codificación axial, que consiste en codificar alrededor de una categoría con la intención de ir creando una red. Se trata de volver a unir los datos con el objetivo de ir generando modelos para facilitar la comprensión, estableciendo conexiones entre las categorías principales y las secundarias o subcategorías.

Ilustración 21: Descripción del proceso de la codificación axial



Fuente: Elaboración propia.

En esta investigación, cuando llegamos a este paso descubrimos que hay que redefinir algunas subcategorías, para matizarlas o unificarlas. En cada una de las categorías se han redefinido las subcategorías, matizando su significado, ampliando las explicaciones de cada una de ellas o unificando conceptos para evitar trabajar con un gran número de ellos. Esta reestructuración de los datos se presentan en la Tabla 30:

Tabla 30: Resultados de la categorización axial

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS
Aspectos personales	Características básicas: <ul style="list-style-type: none"> - Situación de riesgo - Edad/género - Ocupación/estudios - Expectativas de futuro - Permanencia en la entidad - Aportación al grupo
Organización intergrupala	Descripción del grupo Organización interna: <ul style="list-style-type: none"> - Horarios - Limpieza - Otras responsabilidades - Normas Relación con las educadoras Acceso, unión y cohesión grupal Identidad grupal Planificación
Liderazgo	Identificación Características: <ul style="list-style-type: none"> - Responsabilidad - Autoridad Admiración
Participación	Concepto y atribución de significado Proceso de participación. Pasos a seguir Responsabilidad y compromiso Relaciones grupales Aportaciones Motivación para participar: ocio y diversión
Transformación social y personal	Descripción de los cambios: <ul style="list-style-type: none"> - Físicos y observables - Personalidad - Entrenamiento de habilidades - Hábitos positivos - Hábitos negativos Responsabilidad grupal e individual Expectativas de futuro y toma de decisiones Impacto social <ul style="list-style-type: none"> - Imagen de los jóvenes - Zona donde están ubicados - Realidad asociativa Innovación

Fuente: Elaboración propia

A continuación, se describen de forma pormenorizada cada una de las categorías y las subcategorías que la componen, acompañada de fragmentos extraídos de las entrevistas que reforzarán la codificación defendida

6.2. DESCRIPCIÓN DE CATEGORÍAS Y SUBCATEGORIAS:

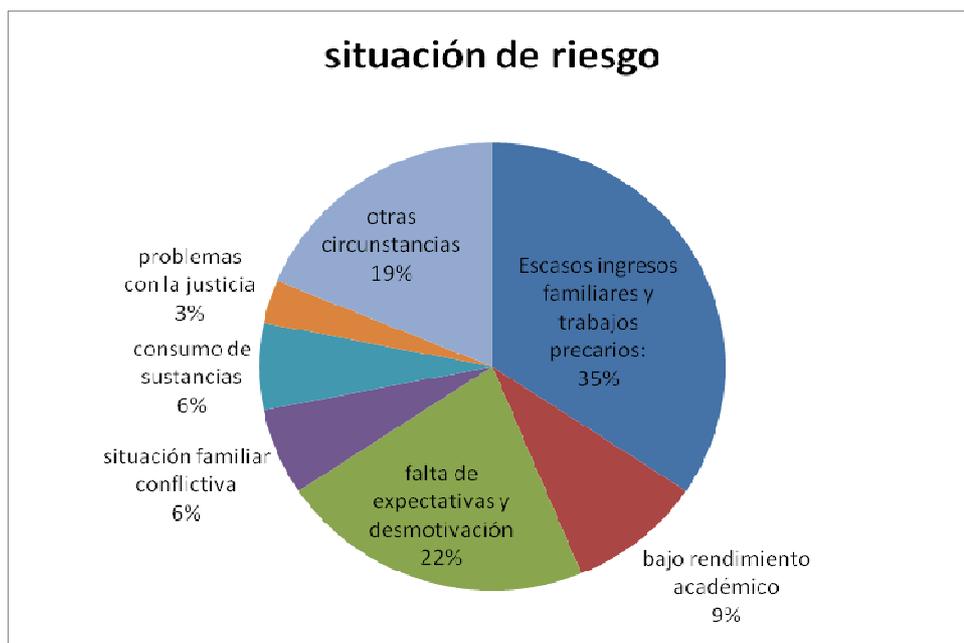
Categoría 1: Aspectos Personales.

Además de describir la muestra en el capítulo anterior, se incluyen en esta categoría las características básicas de los grupos estudiados, basándonos en las respuestas obtenidas en las entrevistas realizadas. Para ello, se han establecido los códigos que se presentan a continuación, quedando reforzados con fragmentos extraídos de las transcripciones de las entrevistas.

Subcategoría 1.1: Situación de riesgo.

Para conocer la situación de riesgo o vulnerabilidad social de los jóvenes participantes en esta investigación se ha preguntado por su situación socioeconómica, tanto a los propios jóvenes participantes como a las educadoras. Los resultados son los que se presentan en la siguiente gráfica:

Gráfica 3: Clasificación según la situación socioeconómica de las personas participantes



Fuente: Elaboración propia

Para su mayor aclaración se expone la tabla con los resultados recopilados sobre las circunstancias que tienen los jóvenes participantes en la investigación:

Tabla 31: Situaciones de riesgo descritas en las entrevistas

Situación de riesgo	nº rural	nº ciudad	nº total
Escasos ingresos familiares y trabajos precarios:	5	6	11
Bajo rendimiento académico	3	0	3
Falta de expectativas y desmotivación	2	5	7
Situación familiar conflictiva	0	2	2
Consumo de sustancias	1	1	2
Problemas con la justicia	1	0	1
Otras circunstancias	3	3	6

Fuente: Elaboración propia.

En la casilla de otras circunstancias se han incluido aquellos problemas relacionados con la depresión, problemas de ansiedad, el *bullying*, la asunción de responsabilidades adultas por ausencia de figuras paternas/maternas, desarraigo y otros

Subcategoría 1.2: Edad/género.

La media de edad en el momento en el que se realizan las entrevistas es de 19.9 años, aunque debemos distinguir las edades, en función de los grupos: en el ámbito rural son más jóvenes que en el urbano.

En el ámbito rural la media de edad es de 16.9 años, edad que se ve aumentada porque se han incluido a los dos monitores que la aumentan considerablemente. Siendo en el ámbito urbano, la media de edad de 21.13 años.

En cuanto a la segregación por sexo, en el ámbito rural son las chicas las que predominan en asistencia (7 frente a 3 chicos) mientras que en el ámbito urbano las personas entrevistadas han sido las más representativas de la entidad y predominan los chicos, que han sido 6 frente a 3 chicas.

Subcategoría 1.3: Ocupación/estudios.

Al inicio de las entrevistas se recopilaban datos básicos sobre los estudios o la ocupación actual, de los entrevistados, obteniendo los resultados que se muestran en la gráfica 4:

Gráfica 4: Ocupación de los/as entrevistados/as



Fuente: Elaboración propia

El 58% de las personas entrevistadas, se encuentran en edad académica, así que se ha optado por presentar de forma desagregada los datos referidos al nivel académico, en función de los estudios que se estaban cursando en el momento de la recogida de datos

Tabla 32: Situación académica

Estudios	rural	ciudad	total
sin estudios	2	1	3
primaria	1	0	1
secundaria	7	1	8
Grado medio	0	2	2
Bachillerato	0	3	3
Universidad	1	3	4

Fuente: Elaboración propia

En el ámbito rural, al contar con una edad más temprana, el número de personas cursando secundaria es mayoritario (63.63%). Mientras que en el ámbito urbano, hay una mayor variabilidad.

Subcategoría 1.4: Expectativas de futuro.

Cuando se contemplan las expectativas de futuro, hay que tener en cuenta que éstas se ven influenciadas por la edad de las personas entrevistadas. Algunos/as se conforman con finalizar los estudios, encontrar un trabajo, otros muestran aspiraciones poco realistas. En algunos casos indican que están avanzando para conseguir sus sueños, mientras que en otros se encuentran perdidos y desorientados con respecto al futuro que les espera. En función de las respuestas recopiladas se han realizado una clasificación sencilla, por un lado los jóvenes que buscan empleo y los jóvenes que quieren mantener el baile en su futuro.

- *Buscando empleo*: aquellos/as jóvenes con edad más avanzada hablan en sus entrevistas de su búsqueda de empleo, aunque en muchas respuestas vemos como se encuentran desorientados, con miedos y con expectativas poco realistas en relación a dicha búsqueda.

Una persona desorientada en relación a este tema y con miedo a dejar su zona de confort, que en este caso está en su permanencia en el baile:

No, no, yo en verdad me he 'planteo' para este año, lo que pasa es que soy muy cobarde, porque me da como miedo dejar el baile. Cuando una cosa te gusta pues te da como yo que sé qué (ENPIL_10).

Desorientada y con expectativas ilusionantes pero poco realista:

Creo que pronto voy a trabajar en la academia de baile, es porque mi padre trabaja de portero en un edificio y hay una academia que hace falta sustituir las vacaciones del monitor que está allí (ENSEV_1).

Esta afirmación que en un primer momento parece realista y certera, pierde realismo en el transcurso de la entrevista. Este joven solicita ayuda para la elaboración de un curriculum para poderlo entregar. Es decir, está esperando que salga un trabajo donde no ha entregado su curriculum y donde tan sólo tiene un rumor sobre la sustitución de algún monitor. Además no cuenta con titulación relacionada con el puesto, ni tan siquiera con el graduado escolar, por tanto son escasas las opciones de que esta oferta, si finalmente existiera, le sea concedida.

-Manteniendo el baile: se han dado respuestas donde el baile pretende ser mantenido en el tiempo, algunos no quieren dejarlo aunque saben que no les dará estabilidad laboral, y por tanto lo quisieran mantener en el futuro como un hobby:

(...) yo quería ser veterinaria, pero también me gusta ser maestra (...) Maestra tiene más posibilidades de poder bailar porque tiene más tiempo libre (ENPIL_1).

Mientras que otros pretenden dedicarse profesionalmente al baile, aunque saben que es muy difícil no dudan en intentarlo, en este fragmento comenta esta persona el esfuerzo que tuvo que realizar para obtener buenas notas en primero de bachillerato sin dejar las actividades que le motivan, el baile y el teatro, confiando que algún día puede dedicarse a eso:

(...) fue un esfuerzo muy importante porque tú sabes que a mí me gusta mucho el baile y el teatro y yo me dedico más a eso que a los estudios, porque sé que eso va a ser mi futuro (ENSEV_6).

Existe también una clara diferencia entre las personas que han decidido o intentado independizarse económicamente de su familia, estos dan una respuesta realista e incluso desoladora con respecto a las posibilidades que tienen para realizar actividades que realmente les gustan y poderlas compatibilizar con la obtención de ingresos:

Me han contratado por la baja de mi madre, ahora están jugando con todo el mundo (...) Quiero estudiar para hacer la prueba de acceso a un grado superior. Y me encantaría, me encantaría hacer arte dramático (...) no soy mala para estudiar, porque soy floja. Y ahora iba a enterarme...y informarme...pero es que hace un montón de años que tampoco estudio sabes?. Y como ahora mismo estoy fatal, porque ahora tengo lo de mi madre [le han diagnosticado un cáncer] también tengo lo de mi padre [están realizándole pruebas médicas para descartar enfermedades graves] ‘Yyyyy’ me estoy sacando el carné de conducir por las mañanas. Y el zumba y el baile y el trabajo, es que ahora ‘mismoooo’ me faltan horas en el día para poder dormir, jajaa. (ENSEV _8).

Subcategoría 1.5: Permanencia en la entidad/actividad.

Para abordar este tema los datos que se ofrecen se han obtenido directamente de las entrevistas, en las entidades sociales no siempre se registran las fechas de acceso de las personas que asisten a las actividades, por tanto, ha sido necesario preguntarles a ellos/as mismos/as.

En el ámbito rural, todos/as coinciden en el número de horas de permanencia en el pabellón donde ensayan, siendo un total de tres horas a la semana, asistiendo tres días, lunes, miércoles y viernes. Se destaca que el 85% de las respuestas obtenidas conllevaba la posibilidad de asistir más días a la semana en función de las actuaciones que estén programadas y la necesidad del grupo, pudiendo convertirse en cinco días a la semana o

incluso seis si se incluye el sábado por la mañana como día de ensayo, como algunas veces ha sucedido.

En el ámbito urbano, al disponer del local de forma exclusiva para la entidad social el horario de asistencia al mismo se amplía en todos los sentidos, en horas y en días. La media de horas que las personas participantes en la ciudad le dedican a estar en el local es de 12.11 horas, siendo el que más horas está 18 horas semanales y el que menos 6 horas a la semana. En cuanto a los días de la semana, el mínimo son 3 y el máximo 7 días, es decir, de lunes a domingo.

En la siguiente tabla se presentan la media de horas, los días a la semana y la media de años de permanencia en las actividades de baile.

Tabla 33: Media de días horas y años de permanencia en las actividades de la asociación.

Ámbito	Horas	Días	Años de permanencia
Rural	3 h	3 días	4.7 años
Urbano	12,11 h	4.66 días	5.8 años

Subcategoría 1.6: Aportación al grupo.

Esta subcategoría, hace referencia a una cuestión incluida en la entrevista consultando sobre qué considera cada persona que aporta al grupo. Las respuestas obtenidas, van relacionadas con la opinión que otros componentes tienen de ellos/as mismos/as.

Por ejemplo, en este fragmento vemos como una persona se asigna la sabiduría porque cuentan con ella para los escritos formales dado que es la que mayor nivel de estudios tiene en el grupo

Si hay que hacer un video lo hago yo o el blog lo hice yo, ya que tengo un poco más de cultura e imaginación. Así que si necesitan escribir poner algo más importante me avisan a mí (ENPIL_3).

Otras hablan de que aportan alegría, entusiasmo o presumen de su habilidad para hacer reír a los demás.

Yo que sé... pues...que siempre vengo contenta y hago reír a los demás (ENPIL_7).

(...) motivación, porque 'yoooo' me entusiasmo con casi todos los proyectos nuevos o cosas que me gusten. Me gusta hacer cosas, yo veo algo que me guste y me motivo con mucha implicación (ENSEV_7).

Otras responden sobre las habilidades destacadas además de la simpatía, es la de 'generar buen rollo', es decir, ser una persona conciliadora y objetiva ante las posibles situaciones de conflicto:

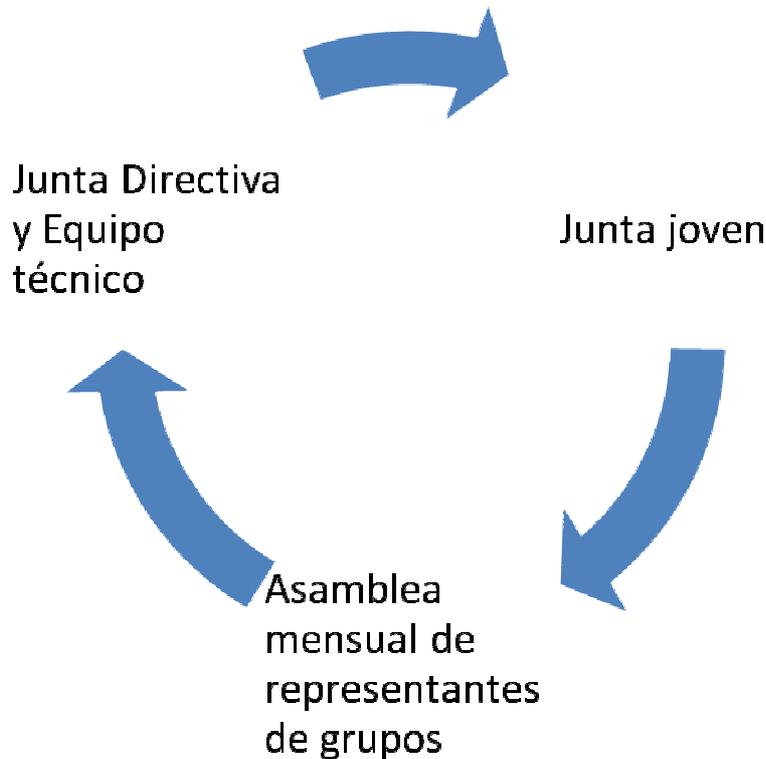
(...) como yo soy una persona que no le gustan los problemas, no...bueno que soy 'buenrollo', que hay un problema, pues yo digo que no pasa nada, y yo digo, venga, venga ¡todos arriba! no pasa nada. Yo soy una persona que si en el grupo veo problemas, pues yo...es en plan, vamos a ver pues vamos a llegar a un acuerdo entre todos, pues tu aquí y tu allí, vamos a buscar una solución entre todos, (ENSEV_2).

Categoría 2: Organización Intergrupala.

Durante la observación participante, se ha ido corroborando el funcionamiento interno de cada uno de los grupos observados, y se ha elaborado un organigrama de cada una de las entidades observadas, independientemente del que la entidad tiene descrito en sus documentos.

La figura que se presenta a continuación correspondería a los órganos directivos de la entidad ubicada en el ámbito rural, donde predomina la horizontalidad.

Ilustración 22: Organigrama de la asociación de Pino Montano

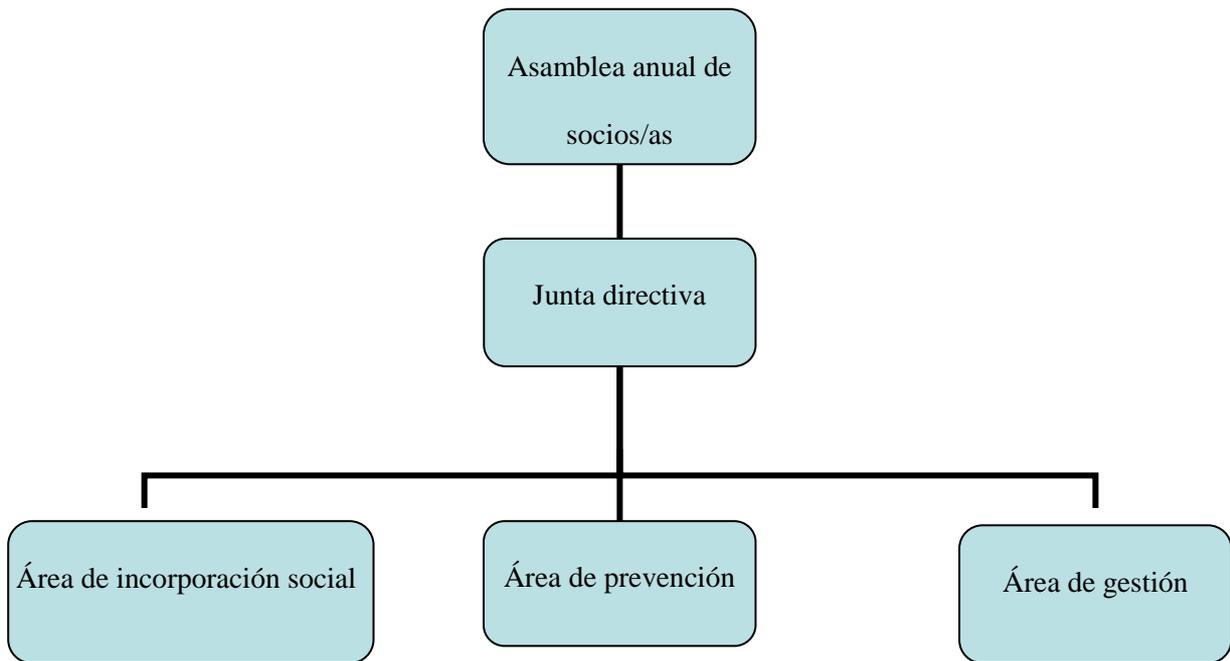


Fuente: Elaboración propia

Teniendo en cuenta que en la asamblea mensual todos los grupos quedan representados y que las personas que acuden deben consensuar con su grupo los acuerdos y lo que se va a exponer ese día, todos los que hacen uso de las instalaciones tienen voz y voto en las decisiones a tomar desde la entidad social.

En cuanto al grupo de ámbito rural, su organigrama sería más jerárquico y tradicional

Ilustración 23: Organigrama de la asociación de Pilas



Fuente: Elaboración propia

En cada una de las áreas de intervención, se cuenta con diferentes programas, el taller de baile, estaría dentro del área de prevención y sería dependiente de la educadora contratada para la gestión de esa área.

Una vez descrita la forma de funcionar de la entidad, se han incluido cuestiones sobre ese tema en las entrevistas para que sean los/as propios jóvenes los que nos hablen del funcionamiento y de cómo viven ellos/as la organización de la entidad a la que pertenecen.

Teniendo en cuenta que los grupos elegidos son autogestionados, la labor de las educadoras es más de supervisión y acompañamiento que de dirección de los mismos. Eso implica que los grupos establezcan normas de uso de las instalaciones y de convivencia, como veremos más adelante.

Subcategoría 2.1: Descripción del grupo.

En esta categoría se pueden observar claras diferencias entre el funcionamiento del grupo ubicado en el ámbito urbano y el ubicado en el ámbito rural. Como ya se expuso en el capítulo anterior, en la contextualización de los casos, el comienzo de estos proyectos han sido radicalmente diferentes, lo cual ha supuesto un proceso educativo distinto. Mientras que en el ámbito rural el objetivo era empoderar a un joven con problemas sociales y judiciales, en el ámbito urbano, el objetivo estaba vinculado a la creación de un espacio participativo y autogestionado por los propios jóvenes, implicando a éstos en la asociación en su conjunto y no sólo en la actividad a la que asisten como participantes o alumnado. Teniendo en cuenta este matiz, ofrecemos una descripción de los grupos proporcionada por las personas entrevistadas. En este primer fragmento se puede ver que la relación con la entidad es distante y no reconocida como positiva, tan sólo por conveniencia y según expresa esta persona por ambas partes:

nos propuso hacer un grupo formal de baile, por eso siempre decimos que somos independientes de Alborada, que a nosotros nos ha convenido Alborada y ella a nosotros, nos sirve como publicidad. (ENPIL_3).

En este otro fragmento, perteneciente a un entrevistado del ámbito urbano, se puede comprobar la proximidad mostrada entre los/as jóvenes participantes en la investigación y la entidad de referencia:

Yo ya he ‘hablao’ con A y M L que quiero hacerme socio contribuyendo. Porque realmente hay cambio. Algunos han quedado como ejemplos a seguir. Ahora es cuando analizo esta idea, porque ahora lo veo desde la distancia porque he estudiado pero yo al principio creía que solo era para bailar, y luego ves que también tiene su fruto (ENSEV_5).

Subcategoría 2.2: Organización interna.

Hasta el momento se han trasladado datos relativos a la organización de la entidad, el origen de cada grupo y el objetivo que se marcó la entidad con el mismo. Pues bien, en esta subcategoría, se mostrará la organización del grupo descrita desde la visión de los jóvenes participantes y la descripción que hacen sobre el uso del espacio, así como de las obligaciones o normas que ello conlleva

Organización del horario. En el ámbito rural la organización del horario viene impuesta por el uso municipal compartido del Pabellón Deportivo. Este pabellón es propiedad del Ayuntamiento y fue cedido a la asociación para la realización de actividades relacionadas con el ocio alternativo y el taller de baile. El uso del mismo no es exclusivo de Alborada. Por las mañanas es el pabellón cubierto que utiliza el alumnado del IES, ubicado la acera de enfrente, para impartir clases de educación física. Por las tardes, se compartía con el club de baloncesto y con la asociación de mujeres de la localidad.

Actualmente el uso del mismo en horario de tarde es casi exclusivo del taller de baile. Recordamos que la asociación no realiza otra actividad en este espacio y que la asociación de mujeres realiza sus actividades en otro espacio municipal.

Las tardes que habitualmente lo utiliza Alborada son los lunes, miércoles y viernes desde las 16.00 hasta las 22.00 horas. Sin embargo, el uso que se le da al mismo está “monopolizado” por el monitor que incluye otros talleres dirigidos al público en general y no sólo a las personas vinculadas a la asociación.

En el ámbito urbano, el espacio es cedido por parte de Diputación a la asociación Alternativa Joven, que dispuso un uso abierto para los jóvenes del barrio y la incorporación de un despacho/oficina para la educadora y la gestión de la entidad. El uso horario de ese

espacio depende de las demandas de los jóvenes de la entidad y del reparto que se realice en las reuniones mensuales que se han descrito anteriormente.

Se hace una reunión con todos los responsables de los grupos, que no se falte y que todo el mundo esté representado (...) nos reunimos cogemos actas siempre, alguien se encarga de ello y se habla sobre el tema del local, sobre qué vamos a hacer con los espejos, problemas que tengamos con el parquet, los horarios de limpieza, nos organizamos con ese tema, (...) también organizamos los horarios en función de las necesidades, se pone el lunes de tal hora a tal hora este grupo que les viene bien, (...) También estamos acostumbrados a que los grupos más antiguos tienen el horario como cerrado, aunque pueda ceder para los grupos nuevos, normalmente son casi siempre los mismos, nunca hemos tenido problemas. Pero estamos habituados a que los grupos antiguos tienen su horario "fijo". Pocos cambios, y las novedades encajan bien (ENSEV_1).

Organización de la limpieza. Como se exponían anteriormente, las responsabilidades del uso de los locales es de los jóvenes y por tanto, también el mantenimiento y la limpieza de los mismos debe serlo.

En el ámbito rural, la limpieza corre a cargo de las limpiadoras municipales, al igual que limpian el instituto deberían limpiar el pabellón, sin embargo, el uso que le dan los jóvenes al mismo requiere mayor limpieza, ya que en los bailes incluyen acrobacia y mucho tiempo están en el suelo, por tanto es necesario que esté limpio para encontrarse a gusto. Esto implica que de vez en cuando, y siempre a petición del monitor, queden para limpiar. Al parecer, es el monitor quien se siente en la obligación de hacerlo y a veces hace que el resto le apoye en esta tarea.

No tenemos que limpiar, pero los del Ayuntamiento tienen que venir, pero quedamos y lo hacemos. Quedamos los que quieran venir y metemos la manguera ahí y nos ponemos a limpiarlo todo (ENPIL_7).

En ámbito urbano, la limpieza se incluye dentro de los puntos a tratar en las reuniones mensuales, ya que se establecen turnos de limpieza.

Bueno nosotros es que cada mes se limpia dos veces a fondo. Todos los meses lo llevan dos grupos, así que al tener taller me va a tocar varias veces al año. En 'Naive'²⁶, vamos todos a limpiar y no solo la monitora del taller. La gente cumple y si un grupo no lo hace tenemos una norma, en plan castigo, si te toca y no has limpiado pues al mes siguiente limpias dos veces. (ENSEV_7).

Responsabilidades. (las llaves, los medios técnicos necesario). Otras responsabilidades comunes, según describen en las entrevistas, son el uso de las llaves del lugar de ensayo y el cuidado de los medios técnicos dentro y fuera del local.

En el caso rural, las llaves las custodia el monitor, tan sólo delega esta responsabilidad cuando el grupo quiere ensayar y él no puede acompañarlos, entonces nombra un responsable de las llaves.

En cuanto a los materiales, si la actuación se realiza fuera de la localidad, a veces necesitan la colaboración de alguna persona con coche. Suele implicarse algún familiar de los/as participantes en el taller que se ofrece a llevar a los componentes y los medios técnicos que hagan falta.

²⁶ Nombre del taller de baile más numeroso, donde todos participan y está dirigido por una monitora que es considerada líder por la mayoría de los/as entrevistados/as. Se imparte los viernes por la tarde y cuenta con unas 50 personas inscritas.

Nosotros nos encargamos de la llave del pabellón y tenemos que asegurarnos de cerrar bien, aunque normalmente tiene R. las llaves, pero eso lo hacemos cuando, él no puede venir y, tenemos que venir a ensayar. El equipo de música sí que nos lo llevamos y lo traemos, porque una vez lo dejamos aquí y se lo llevaron (ENPIL_2).

En el caso urbano, cada grupo que quiere utilizar el espacio tiene una copia de las llaves. En el seno de cada grupo se establecen roles y uno de ellos/as es el responsable de las llaves, ya tan sólo pueden tener una copia. Cuando son monitores/as de talleres suele ser el monitor/a el que se encarga de custodiar esa copia.

Solo tiene llaves el responsable de grupo, si es un grupo cerrado, como 'Euphoria'²⁷, o 'Crazy'²⁸, sí tenemos llaves y luego los monitores de talleres.(ENSEV_1).

En este punto, podemos recordar que desde la asociación se promueve el apadrinamiento de los nuevos grupos. Como se ha explicado, el local puede ser utilizado por los diferentes grupos y está abierto a nuevas propuestas y nuevos grupos que quieran ensayar allí. Ahora bien, existe una norma muy asumida por todos que consiste en no dar responsabilidades a los nuevos grupos. Estos deben ser apadrinados y una de las limitaciones es la obtención de una copia de la llave. Será concedida tras la superación del periodo de prueba.

Algún grupo que haya en el local podrá apadrinarte. Es decir, el primer mes no tienes horario. Vienes en el horario de ese grupo. No puedes venir solo porque aún no tienes llaves. (ENSEV_9)

Normas. En relación a las normas, todos saben que existen, afirman que las hay, que al menos se recogen las relacionadas con la convivencia, pero tan sólo una persona indica donde están escritas.

²⁷ Nombre de un grupo de baile

²⁸ Idem

En el caso rural, no han contando con normas escritas desde que están en el pabellón, tan sólo las que se han colgado desde el instituto en la que se indican que mantengan limpia las instalaciones.

Hombre son normas, las básicas lo normal de una persona civilizada. Es que no sé, son más bien básicas (...) Bueno, las típicas ¿no?, las de no se puede usar violencia, no gritar, respetar a los compañeros, si no quieres dar la clase, por lo que sea, no puedes molestar a los demás (ENPIL_10)

En el caso urbano, cuentan con normas escritas y consensuadas, pero no todos saben donde están, aunque la mayoría sí que conoce sus obligaciones y deberes.

Aquí, y míralas, se hicieron entre todos, [lee algunas]²⁹ Estas se hicieron entre todos en una reunión, asamblea para poner las normas y se decidieron estas. Hombre, siempre tiene que llevar el rollo que tenemos, muy libre, muy de compañerismo, gente abierta, sociable, respetuosa, tolerante, este rollo está presente siempre (ENSEV_1).

Subcategoría 2.3: Relación con las educadoras.

Esta subcategoría nace de la cercanía que algunos tienen con respecto a la autoridad de la asociación. Si volvemos a remitirnos a los organigramas de las entidades en ambos se le concede una autoridad mayor.

En el ámbito rural, tan sólo el monitor tiene contacto con la educadora de la asociación. En primer lugar porque están ubicados en lugares distintos en el pueblo y tan sólo se ven cuando hay alguna decisión que tomar. Y en segundo lugar, porque desde la entidad se decidió responsabilizar al monitor de la actividad completa.

²⁹ Se incluyen en el anexo 4

En el fragmento que se presenta a continuación se ve la opinión sobre dos educadoras, una que muestra su cercanía y otra que no conecta tanto con el colectivo juvenil:

Yo, la única persona, que la quiero y la aprecio, es y ha sido, E. Ella forma parte de mi historia de vida. Pero la única que ha estado ahí, cuando yo he tenido problemas, ha sido ella. Porque bueno D. ha llamado, ha hecho esto, o lo otro, pero lo que yo necesitaba siempre, me lo ha 'dao' E. En su casa, y en 'to', me vea donde me vea. Y sin embargo, yo he visto a D. en cualquier sitio, y no. Ni siquiera me ha saludado (ENPIL_9).

En el ámbito urbano el despacho de la educadora está ubicado dentro del local de ensayo de los/as jóvenes. A pesar de que no en todos los momentos de la asociación ha sido así, los jóvenes se sienten cerca de los/as educadores/as. Se muestran varias respuestas obtenidas por parte de las personas entrevistadas en relación a este tema:

De educadora, veo M. L. que es como la madre, y A. como la educadora. M.L. sabe de esto y lleva mucho tiempo, A. se dedica más al papeleo. (ENSEV_4).

A. sustituía a M. L. pero no sabía hacerlo como ella. Solo arreglaba papeles. Si estás aquí en la misma oficina, te sientes desconectado, y no sales, ni te asomas a ver cómo están ensayando. Es importante que te conozcan y que seas eso: educadora. (...) Nosotras opinábamos que su trabajo lo hace muy bien, pero solo con los papeles. Llevar las dos cosas. La oficina está en el mismo local y eso debería ayudar a acercarse ¿no? (ENSEV_8).

Subcategoría 2.4: Desde el acceso hasta la unión y cohesión grupal.

Como se ha expuesto anteriormente, el proceso de acogida influye en la integración de las personas en el grupo existente. Se ha visto con ejemplos cómo el grupo se encarga de acoger de forma positiva y cariñosa a la persona que decide acercarse a las actividades que se desarrollan en ese espacio asociativo, ya sea tanto en el ámbito rural como urbano la actitud hacia la acogida es muy positiva. La persona de nuevo ingreso se ha de sentir acogida y se le debe proporcionar un trato igualitario. En el ámbito rural se le apoya para que los ejercicios le salgan bien.

(...) los primeros días no coges nada, y te sientes agobiado y perdido y yo me pongo en el papel. Le hablamos para que se sienta integrado (ENPIL_3).

En el ámbito urbano se produce un acompañamiento para que conozca el funcionamiento de la entidad en la que ha decidido participar. En este acompañamiento se aclara que no solamente se acude a bailar o ensayar, si no que se está acudiendo a una entidad social, que lucha por el bienestar de los jóvenes del barrio, donde ellos/as mismos/as pueden proponer actividades y acciones de interés comunitario.

En ambos casos, la unión y la cohesión grupal se consiguen de forma rápida. Pronto se implica tanto en los bailes como en otras actividades derivadas de los mismos. Poco a poco se convierte en uno más y se entrelazan vínculos de amistad.

Subcategoría 2.5: Identidad grupal.

Cuando formas parte de un grupo, sientes que puedes opinar y te sientes integrado socialmente, es decir, te identificas con el mismo. En este fragmento se puede ver como este joven habla con orgullo de que la gente del pueblo los reconozcan como un grupo de baile consolidado:

Nosotros llegábamos a una esquina, nos veían venir por allí, y nosotros escuchábamos nuestro nombre: The Rob Time, porque éramos ‘los que más tirábamos’ [SIC], bueno yo que sé, hacíamos disfrutar al pueblo (ENPIL_9).

En el caso urbano, el hecho de sentirse parte de la asociación, diluye el sentimiento que cada uno pueda tener hacia su grupo de ensayo o taller donde esté participando. Es decir, algunos de los entrevistados comentan que se sienten de su minigrupo (Crazy, Euphoria...) sin embargo todos se identifican como parte de un taller, el de los viernes donde todos ensayan juntos y la monitora (considerada líder) provoca que todos sean una piña, a pesar de que el grupo puede superar las 40 personas.

Otro punto de unión, donde demuestran que son una piña es la organización de algún evento, en concreto en este fragmento de entrevista se hace referencia a la organización del Encuentro en el Parque Miraflores, donde exponen sus bailes al barrio durante una jornada de 12 horas:

En esto se debe implicar todo el mundo, porque es ahí cuando todos los talleres y todos los grupos nos unimos. [¿Tenéis un objetivo común, no? pregunta la investigadora] Si bueno, es ahí cuando nos unimos, pero no nos unimos como grupo, nos unimos como conjunto de jóvenes, ahí de verdad se ve el interés de las personas. Paola y alguien más dice quien va a no ser que, ‘po’ venga voy yo, siempre hay quien dice venga voy yo, pero los que dicen venga voy yo siempre son las mismas personas, lo que sí es verdad que con esto, en el último año se ha ‘involucrao’ mucha gente, este año nos hemos ‘encargao’ muchos (ENSEV_2).

Subcategoría 2.6: Planificación.

Cuando se planifican actividades extra, entendiendo por extras aquellas que se salen del horario del ensayo, se requiere la implicación de los componentes de los diferentes grupos.

Hay muy poca muy poquita gente implicada. Tu imagínate con todos los que somos, tan sólo se responsabilizan 10 o 12 los que siempre estamos pero viendo el número de persona que pasa por aquí....son pocas. Yo no lo veo mal, la gente que viene a los talleres no tiene que asumir tanta responsabilidad. Pero los que tienen grupo hay que darles caña, porque deben asumir mucha más responsabilidad (ENSEV_8).

Subcategoría 2.7: Resolución de conflictos y convivencia.

La resolución de conflictos y la convivencia, podrían estar relacionadas con las normas, sin embargo, se considera según los datos obtenidos, más adecuado exponerlo en otra subcategoría. En primer lugar a los entrevistados se les ha preguntado sobre los conflictos que se dan en el seno del grupo, sobre la forma de resolverlos y sobre la implicación de cada uno de ellos en dichos conflictos. Lo reconocen como una situación habitual en cualquier grupo de personas:

Claro que pasa, en los grupos hay choques son muchas horas de trabajo, de baile, somos diferentes y a veces hay roces, la forma de trabajar tuya no es la de tu compañero... (ENSEV_1).

Sin embargo, todos reconocen que no hay problemas significativos dentro de los grupos, a lo largo de las entrevistas se hace referencia a los diferentes problemas que hayan podido existir. Con estas respuestas, se ha establecido una tipología de los problemas recurrentes en este grupo:

Tabla 34: Tipología de conflictos en los grupos

TIPOS DE PROBLEMAS	% DE REFERENCIAS
Conflicto entre alumnos/as	26.31 %
Incumplimiento de las normas de uso de las instalaciones	5.26 %
Incumplimiento de compromisos	10.52 %
Problemas que se dan fuera del horario o la actividad grupal	10,52 %
Competitividad/envidia de otros jóvenes vinculados al baile o pertenecientes a las academias oficiales	10,52 %

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la manera de solucionar los conflictos, en la mayoría de las respuestas se denota una actitud de conciliación y de profesionalidad, es decir, priorizan el buen ambiente en el desarrollo de la actividad y del ensayo, por encima de las diferencias que puedan surgir entre los componentes del grupo.

(...) pues se intenta hablar con esa persona sin que se sienta ofendida. Hablamos con esa persona, pero sin que se sienta ofendida. Pero si una persona no me cae bien, el baile, es el baile y la calle, es otra cosa (ENPIL_4).

Si el conflicto no es solucionable entre los alumnos de los talleres, se acude a la figura del monitor/a:

Supongo que si es algo difícil de solucionar se habla con R., pero que yo sepa no hay problemas entre nosotros (ENPIL_8).

En el caso urbano, se solventan los problemas en las reuniones mensuales si afectan al conjunto de los jóvenes que participan en el proyecto del local, pero cuando el problema o

conflicto supera las funciones de los monitores o componentes de los grupos, se acude a las educadoras en ambos casos. Por ello se añaden dos fragmentos, uno de la ciudad y otro del pueblo:

Se suelen solucionar en las reuniones del local, se habla todo lo que pasa desde el 1 al 31 del mes que toque, y por ejemplo, umm si hay problemas muy graves, como por ejemplo el día que el guarda nos llamó la atención para bajarnos la luz, M L estaba aquí. Entonces los problemas los comentamos con A. y M.L que son las que pueden hablar con los... “grandes” que son los que nos pueden ayudar a solucionarnos los problemas (ENSEV_2).

Si tenemos algún problema creo que tenemos que decirlo a Alborada. (ENPIL_2)

Categoría 3: Liderazgo.

El primer paso para avlalar este tema con los propios entrevistados/as se consultaba a quién identifican como líder y porqué. En primer, lugar vamos a conocer las identificaciones de los mismos tanto en el ámbito rural como urbano para posteriormente, y a través del desengranaje de subcategorías se van observando los motivos de dicha asignación.

En el ámbito rural el 95 % de las personas entrevistadas identifica claramente al líder durante la entrevista como el monitor y en ningún caso se hace referencia a las educadoras de la entidad como posibles líderes del grupo.

En el ámbito urbano, se distingue claramente entre el líder de la entidad y el/la líder de los componentes de los grupos. Se puede ver con mayor claridad exponiendo algunas respuestas recopiladas ante la pregunta ¿si tuviéramos que elegir un jefe, quién sería?.

En la respuesta que a continuación se muestra, podemos comprobar que este joven confirma con la entrevistadora si se está refiriendo a un líder entre los jóvenes.

Está muy claro, para mi P., ¿de las jóvenes dices no? [Si, Si, responde la investigadora]. Bueno es la que lleva más años aquí, la que siempre ha metió un montón de caña es ella. Y ella sabe todo, si tienes que preguntar el mínimo detalle, ella se acuerda de aquel día que pasó tal o cual (ENSEV_7).

Incluso para los que menos tiempo llevan en la entidad, les resulta complicado distinguir y necesitan aclarar un poco la pregunta:

En mi grupo no hay ningún jefe, obviamente en 'Naives' es P., es la monitora, y hay niños pequeños y alguien tiene que dirigirlos. También a los adultos hay que dirigirlos si cada uno fuera a su aire pues sería un caos. Yo he 'entrao' y que supuestamente A. y M. L. eran quien lo manejaban y hubo un cambio de dirección y ahora son P. y M. y eso supongo que estas llevaran la voz cantante (ENSEV_6).

Es importante destacar el papel y la figura de los educadores y educadora a la que el 66,6 % incluye en su respuesta sobre el líder o jefe de la entidad urbana e incluso le asignan el papel central de la entidad. Cuando se ha ausentado, la considerada líder por la mayoría, el proyecto del local se vio resentido porque había mucha confianza depositada en ella:

Yo creo que es M. L., es que ella ha hecho tanto, que como no te...no dudas de su palabra, M.L. tiene carácter y soluciona las cosas y se mete en todo el ajo y consigue las cosas como sea... hemos aprendido de ella, eso, el saber movernos solo, pero sin m luisa las cosas han cambiado muchísimo, todo cambió y fue un bajón. Así que para mí el centro es M.L., este proyecto es gracias a ella (ENSEV_1)

Subcategoría 3.1: Características del líder

En cuanto a las características que les asignan a los líderes, encontramos muchas respuestas comunes tanto en el ámbito rural como en el urbano.

Una de las características definitorias de una persona que se convierte en líder es según los entrevistados el factor tiempo, el conocimiento sobre aquello que enseña, la coherencia entre lo que dice y lo que hace y la responsabilidad con el grupo.

Bueno, la persona que más antigua aquí es P. (...) entonces todo el mundo la considera como... bueno todo el mundo recurre a ella, ella es la que maneja a más gente, no es como la jefa pero si la que más entiende y la que más sabe darle valor a esto (ENSEV_2).

En este fragmento de entrevista se hace una distinción entre líderes educadores y entre los propios jóvenes, donde podemos ver como el factor tiempo de permanencia en la entidad no es el referente para asignar este rol. Se destaca la responsabilidad asumida por la persona considerada líder lleve el tiempo que lleve en la entidad.

M. L. sabe de esto y lleva mucho tiempo (...) son gente que saben cómo hacer las cosas, también llevan tiempo pero es importante la implicación y la responsabilidad asumida. Por ejemplo M. P. y M. llevan un porrón de años aquí, pero J. lleva poco y se ha hecho responsable de muchas cosas y eso le hace líder ¿no? (ENSEV_4).

Otras de las características son la iniciativa, el conocimiento, la imaginación, la creatividad y la memoria.

(...) mucha creatividad, mucha imaginación, mucha memoria (ENPIL_2).

(...) porque es el que más sabe, porque su energía no la tiene nadie y hace todas las cosas con facilidad, cualquier paso le sale bien, es un héroe, un ídolo. El arte no se hace, se nace y el nació totalmente. Además, en mi pueblo lo conoce todo el mundo porque desde que tengo uso de razón el concursaba en todos los concursos de baile (ENPIL_3).

Subcategoría 3.2: Responsabilidad del líder.

Como ha quedado expresado en la subcategoría anterior, una de las características asignadas a los líderes es la responsabilidad. Por ello, se ha establecido una subcategoría específica para este aspecto, ya que tanto los jóvenes participantes como los propios chicos/as considerados líderes por el resto consideran que la responsabilidad para poder liderar a un grupo es imprescindible.

A continuación exponemos varios fragmentos de entrevistas donde queda constancia de este tema. En esta primera cita, vemos como esta joven va asumiendo la responsabilidad del grupo, como en un primer momento acude sólo/a al baile y poco a poco se va implicando tanto que se convierte en ejemplo a seguir por parte del resto:

Pues aquí estábamos en el taller ‘de inercia’, y no sabía cómo funcionaba esto, ni cómo se gestionaba nada. Yo venía, bailaba y me iba. Tampoco me interesaba, la verdad. Ellos [los educadores] venían bailando con un buen rollo, y a lo mejor cortaban toda la clase, pero es que eso, hace falta. Y empezaban a decir, pues tu mañana vendrás a la reunión. Te quedas cortada, y al final vas porque alguien más adulto te ha responsabilizado de esto. Además acudes a la reunión y te encuentras con gente que va igual que tu, que te explican porque se hacen las cosas y te hacen entender que estas en una asociación. Y te vas metiendo (ENSEV_8).

Un líder es una persona que manda, que se preocupe, que ponga orden, y no es una persona que esté 'sentá' , esperando que la mande. También hay personas que cuando tú le dices a alguien que vamos a hacer algo. Pues ahí está esa persona, y no te defrauda, lo hace (ENSEV_2).

Subcategoría 3.4: Autoridad del líder.

Para ser considerado líder hay que tener autoridad, ésta puede ser concedida por el resto de componentes o impuesta por la responsabilidad que conlleva la organización de un evento o saber llevar un taller de baile:

(...) tiene que saber llevar a todos los componentes, que le echen cuenta, autoridad (ENPIL_4).

Pues....seguridad en sí misma, mucho carisma y es muy tajante, aunque sin ser autoritario y luego responsabilidad, que es 'superimportante' (ENSEV_5).

Subcategoría 3.5: La figura del líder inspirador

Por parte de las personas que componen los grupos estudiados, se denota cierta admiración por los líderes descritos en las entrevistas, no sólo le asignan características positivas sino que muestran una clara admiración por ellos/as.

En el ámbito rural, encontramos ejemplos diversos:

Es el más creativo, yo no he conocido bailarín más creativo que R., él se pone en el cuarto, se pone los cascos y, cuando se levanta , ya sabe la coreografía; porque él la ha hecho en la cabeza. Eso sí que es una virtud, y eso yo no lo tengo (...) Bueno es que él tiene mucho talento (ENPIL_10).

En el ámbito urbano, hablan de la monitora como una igual que destaca en el grupo:

Creo que su toque de locura, es como si fuera igual que nosotros, sigue teniendo esa ilusión y se lo cree. Es la líder de aquí porque lo vive (ENSEV_9).

Son personas que se implican tanto que te aseguran de que van a solucionar los problemas. Por el simple hecho de ser una persona que me ha enseñado, yo aquí entré que yo era una niña, que me importaba esto tres mierdas (ENSEV_8).

Categoría 4: Participación.

Para abordar los resultados obtenidos para esta categoría, se incluye la primera subcategoría vinculada a la atribución de significado al concepto de ‘participación’. Este tema como ya se expuso anteriormente se realizó a través de la aplicación de la técnica denominada red semántica. Seguidamente se expondrán los datos recopilados en relación a los procesos de participación, este proceso ha quedado subdividido en tres fases. Se continuará con la responsabilidad y el compromiso adquirido tanto a nivel individual como grupal. También se analizan los datos ofrecidos sobre las relaciones sociales en el seno del grupo centrándonos en la convivencia y el diálogo como elementos importantes para el buen funcionamiento del mismo. Para finalizar, la última subcategoría que se describe está relacionada con el ocio y la diversión como motivos para participar en estas entidades o actividades.

Subcategoría 4.1: Asignación de significado: ¿Cómo entendemos la participación?.

Conforme avanza la investigación se considera imprescindible conocer el significado del concepto ‘participación’ para los propios investigados. Para ello, como comentábamos en el capítulo anterior utilizamos la Red Semántica Natural como herramienta de análisis. Esta prueba fue utilizada a modo de despedida y cierre del trabajo de campo.

La prueba fue realizada por 20 jóvenes (7 del ámbito rural y 13 jóvenes del ámbito urbano). El instrumento³⁰ se administró, uno de los días de visita en los que normalmente tan sólo observaba, en concreto el último día, pudiendo considerar dicha prueba como el cierre del trabajo de campo en ambos grupos.

Supuso un factor sorpresa que impidió que los/as jóvenes se prepararan la respuesta o que estuviesen todos/as los/as participantes en la investigación. Este hecho explica porqué en el ámbito rural se cuenta con tres personas menos y con cuatro más en el urbano. A pesar del posible sesgo que esto pueda suponer, los resultados de dicha prueba, son interesantes, para tener en cuenta qué percepción sobre participación tienen los/as jóvenes, en situación de exclusión, que acuden a una asociación a realizar actividades de tiempo libre (baile actual).

La prueba consiste en ofrecer una palabra estímulo [Participación] y solicitar a ambos grupos de jóvenes que la definan únicamente utilizando sustantivos, adjetivos, verbos o adverbios. La indicación dada en nuestro caso fue que escribieran una lista de cinco palabras definitorias del concepto estímulo. El número total de palabras recopiladas se denomina según Figueroa, González, y Solís (1981), componen el “valor J”, es decir, será el tamaño de nuestra red semántica.

A los participantes además de este listado de 5 palabras se le pidió que le asignaran un valor, una jerarquía estableciendo un número del 1 al 5, siendo el 1 el que mejor define la palabra o el más importante. Con esta jerarquización se le da un peso semántico a las palabras.

Con estos datos, se procede a encontrar la frecuencia de aparición según la jerarquía obtenida, es decir, contar cuántas personas asignaron el número uno de la jerarquía, el

³⁰ Véase en el Anexo 2

número dos, tres, etc. a cada una de las palabras propuestas para constituir la red. Con esta imagen aclaratoria, podemos comprobar cómo se estructura la información obtenida para poder manipularla de forma cuantitativa.

Ilustración 24: Ejemplo ilustrativo del análisis de la red semántica natural

13 sujetos asignaron la jerarquía 1 a la palabra definidora P1

		Concepto a definir: RED														
DEFINIDORAS		P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15
JERARQUÍAS																
1		13	8	0	2	1	0	1	0	0	2	1	0	0	2	0
2		7	11	1	3	3	1	1	0	0	0	0	1	0	2	0
3		2	7	1	8	5	3	2	0	0	0	0	0	0	0	2
4		3	2	0	2	8	3	1	0	1	5	0	2	0	4	0
5		1	1	2	1	4	3	2	2	0	1	1	5	0	1	4
6		2	0	0	1	3	3	2	2	2	0	3	3	0	3	3
7		1	1	1	2	0	1	2	1	4	0	3	3	1	0	2
8		0	0	2	2	3	0	1	2	1	4	0	2	0	1	0
9		0	0	0	0	1	4	3	2	2	0	3	1	0	2	0
10		0	0	0	2	0	0	4	3	2	2	3	1	0	0	0
11		0	0	3	0	0	0	0	4	3	1	0	2	1	1	0
12		0	0	0	1	0	1	2	0	3	1	1	0	1	3	1
13		0	0	1	1	0	1	1	0	2	2	3	1	0	0	1
14		0	0	1	1	0	0	0	2	0	0	1	0	3	1	3
15		0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	7	0	1
J= 15		J= TOTAL DE PALABRAS DEFINIFORAS														

2 sujetos asignaron la jerarquía 10 a la palabra definidora P9

Fuente: https://es.wikipedia.org/wiki/Redes_sem%C3%A1nticas_naturales

En función de la frecuencia de aparición se calcula el “valor M” o peso semántico, para lo cual se multiplica la frecuencia para la jerarquía uno por 10, la segunda por 9 y así sucesivamente. Una vez obtenido estos valores su suma será considerada el peso semántico o valor M de cada una de las palabras de la red completa. En esta tesis los resultados quedan expuestos en el Anexo 3.

Tras jerarquizar las palabras, se obtendrá el conjunto SAM, que contiene las 15 palabras con mayor peso semántico.

Por último se calcula el valor FMG, que nos permite calcular la distancia entre las definiciones propuestas. Se obtiene asignándole un valor de 100% a la palabra definitoria

con mayor puntuación en el valor M o peso semántico. En nuestro caso ‘Colaborar’ con 930 puntos como Valor M. A continuación se va calculando el porcentaje de las siguientes palabras con respecto a la primera, quedando al 86,02 % la segunda palabra definitoria elegida por este grupo de jóvenes (Ayudar). Sin embargo, la distancia aumenta ya en la tercera palabra (Responsabilidad), quedando a una distancia del 29.68 %. Es a partir de la cuarta palabra (Asistir) cuando el peso de las definiciones se distancia mucho de la primera.

Gráfica 5: Distancia entre las palabras definitorias de la red semántica



Fuente: Elaboración propia

En la siguiente tabla se muestran los resultados completos tras su análisis donde se puede observar que la concepción que tienen los/as jóvenes con respecto a la participación, está vinculada a la colaboración y a la ayuda mutua principalmente.

Tabla 35: resultados de la red semántica

Tamaño de la red	Conjunto SAM ³¹	Valor M o peso semántico	Valor FMG ³²
Valor J= 53 (todas las palabras recopiladas)	Colaborar	930	100
	Ayudar	800	86,02
	Responsabilidad	276	29,68
	Asistir	140	15,05
	Unión	120	12,90
	Compañerismo	81	8,71
	Cooperar	78	8,39
	Compromiso	75	8,06
	Beneficio	57	6,13
	Aprendizaje	40	4,30
	Sociabilidad	34	3,66
	trabajo en equipo	32	3,44
	Organización	32	3,44
	Paciencia	26	2,80
	Grupo	24	2,58

Fuente: Elaboración propia

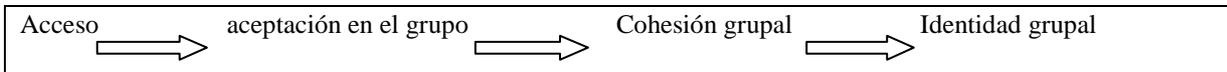
Subcategoría 4.2: Proceso de participación.

Continuando con los datos recopilados para la categoría de participación, se presentan aquellos relacionados con la subcategoría denominada proceso de participación, que se ha

³¹ Son las 15 palabras con mayor peso semántico que componen la red completa.

³² Distancia semántica, dentro del conjunto SAM, medida mediante porcentajes.

subdividido en los siguientes apartados coincidentes con los pasos que los propios jóvenes tienen que dar para integrarse en los grupos descritos en esta investigación:



Aunque no todos los entrevistados han vivido este proceso de la misma forma, se puede afirmar que la mayoría accede perdido, el grupo lo integra, se sienten en un ambiente cómodo y divertido, donde se van identificando cada vez más con el resto de miembros, creando fuertes vínculos de amistad.

Primer paso: El acceso y los rituales de acogida. En primer lugar nos centraremos en las formas de acceso a los talleres/actividades dirigidas a los/as jóvenes. Encontrando diferencias y similitudes entre el grupo ubicado en el ámbito rural y el que se encuentra en la ciudad.

a) Captación de jóvenes desde la calle. Uno de los puntos comunes es palpable en las entrevistas a las educadoras, que defienden la educación de calle como la principal herramienta de captación que se ha utilizado desde la entidad. Sin embargo, en ninguna de las dos entidades se le dedica tiempo a esta labor y confiando más en el boca a boca y el poder de convocatoria de los/as propios/as jóvenes.

(...) buscamos a los jóvenes en la calle, para que ellos también se identifiquen con la entidad y esto ha ido creciendo como la espuma. Ellos mismos han ido contagiando al resto (ENEDUC_SEV).

Ahora es diferente, porque es complicado, Ha cambiado mucho, porque para mí la educación de calle es una actividad muy gratificante pero muy difícil. Entrar en su círculo y armarte, ser muy extrovertida, tener muchas ganas. Yo he hecho educación de calle. En los inicios hacía un montón (ENEDUC_PIL).

b) Inscribirse en un taller. Para asistir a un taller de baile, en ambos espacios juveniles se hace a través del monitor/a y mediante inscripción.

En el ámbito rural, el acceso se realiza mediante inscripción, aquellas personas interesadas se dirigen al monitor que registra e inscribe al nuevo miembro del grupo. En el grupo TRT tan sólo deberían estar los que tienen mayores habilidades para el baile, sin embargo se acepta a todo el mundo que quiera adquirir ese nivel y le interese el horario propuesto por el monitor. Es decir, se trata de un taller de baile al que se inscriben sin mayor obligación que la de asistir a las clases y con la única recompensa de bailar en un grupo “experimentado” en baile actual.

La gente se apunta por meses...Te dan una hoja para que la rellenes con tus datos, por si tienes algo de asma o lo que sea, para que ellos lo sepan. (ENPIL_2).

No tienes que ser amiga de nadie para entrar. (ENPIL_4).

La inscripción es todo el año (ENPIL_10).

Tienes que rellenar unos papeles...pone tu nombre, tu fecha de nacimiento y después a bailar, mira si te gusta el baile y te quedas (ENPIL_1).

En este caso, la educadora de la asociación no interviene, delega la responsabilidad en el líder-monitor

El sentido de la inscripción que le dan en un grupo y otro es totalmente distinto, en el ámbito rural es una medida de acceso controlado por parte del monitor, donde se preguntan datos básicos y posibles riesgos, mientras que en el ámbito urbano, cuando se habla de inscripción lo hacen desde una perspectiva de control del espacio:

...cuando se desborde pues... lo pondrá, este año, casi no puede y lo que hizo este año es desdoblar a 'Naive' [taller de baile muy numeroso] (ENSEV_5).

En el ámbito urbano, además de asistir a las clases en los talleres de bailes se puede participar en las asambleas mensuales o hacer uso de las instalaciones mientras que exista la posibilidad de que le acompañe algún conocido, mediante el apadrinamiento. A continuación presentamos cada una de las opciones expuestas:

c) Asistiendo a clases en los talleres: Acudiendo un día que se imparten clases (talleres) y dirigiéndose al monitor/a

Los talleres son completamente abiertos a la gente de fuera. Si quieres bailar un día y probar puedes hacerlo en cualquier momento. Están abiertos todo el año (ENSEV_8).

Los talleres de baile más numerosos son los que se imparten los viernes por la tarde por una de las consideradas lideresa por la mayoría de los/as entrevistados/as y otro los sábados por la mañana que lo monitorizan dos personas que estarían inmediatamente por debajo de la lideresa. Como ya hemos visto en la categoría sobre el liderazgo.

Como podemos comprobar en la siguiente cita los propios jóvenes entienden que la participación es un proceso y que debemos empezar acudiendo como observadores

...pues te vendrías primero a los talleres, es que no tiene sentido que entres en un grupo, porque sin conocer a nadie y sin saber...(ENSEV_5).

Veamos por ejemplo la siguiente descripción de cómo llegó una persona que no conocía a nadie y acude por primera vez.

Todavía me acuerdo. ¡Qué vergüenza pasé! .Porque me enteré por un chaval que bailaba aquí y que había bailado en el encuentro, vine yo con Mari, llamé a la puerta me dijeron el horario, estaban todos ensayando me abrió la puerta Paola y nos preguntó que queríamos pararon la música y eso y todos mirando. “Na pa apuntarnos...” jijij [sonrisa nerviosa] y a partir de ahí to borroso. (ENSEV_3).

d) Participando/asistiendo a una asamblea. Las asambleas se celebran una vez al mes y tiene que existir representación de todos los grupos que hacen uso de las instalaciones del local. A estas asambleas puede asistir quien quiera libremente, aunque previamente se habrá puesto en contacto con alguien de la entidad para conocer la fecha de la misma (a principios de mes). El contacto puede ser a través de la educadora, a través de algún participante en la asociación. En la asamblea se puede escuchar sin intervenir, escuchando se va aprendiendo. También se pueden proponer nuevas actividades o talleres de cara a la asignación de un horario en el local o pueden participar recogiendo acta de la asamblea.

si eres totalmente desconocida y te has enterado que aquí tiene posibilidades y quieres bailar y tienes interés, te intentas enterar a través de alguna persona cuando será la reunión mensual y vienes con esa persona y dirás qué quieres aportar al local (ENSEV_2).

Venía a las reuniones en plan ‘callaita’, con toda la vergüenza y no sabía que hacer, era lo que yo te digo, venía yo hacía acto de presencia y me iba pa mi casa, participación poco activa (ENSEV_3).

e) Apadrinados/as. Si quisieras utilizar el espacio para ensayar o proponer talleres como grupo nuevo, este debe ser apadrinado. Esto significa que los nuevos son acompañados durante un mes. Durante este mes los componentes irán cogiendo la dinámica del uso del local, irán asumiendo las tareas propias del mantenimiento e irán adquiriendo “solera” para

poder intervenir en las asambleas y hacer oír su opinión, defender sus intereses frente a otros grupos, etc. En la cita que se muestra a continuación uno de los jóvenes entrevistados explica este procedimiento:

pero si viene alguien desconocido, alguien quiere entrar, y como no les conocemos pues... se le apadrina, otro grupo se hace responsable de él, del nuevo grupo, le abre la puerta y les acompaña en los ensayos (ENSEV_4).

Si pasan el “periodo de prueba” significará que se han ganado la confianza del resto de personas que hacen uso del local y que aceptan la forma de funcionar que se decide de forma democrática en el seno de la asociación. Así pues, se les dará una copia de las llaves del local y un horario para que puedan hacer uso de él para diseñar una coreografía, ensayar o simplemente oír música.

Segundo paso: Aceptación en el grupo. Integrarse siendo uno más. En el ámbito rural intentan integrar a la persona que acude por primera vez para que no le dé vergüenza y pierda la timidez. “El nuevo/la nueva” se siente apoyado/a porque todos/as intentan que se sienta lo mejor posible.

Tu entras y de repente son tu amigo, pero al llegar y vernos bailar algunos piensan que no podrán hacerlo... Normalmente acogemos con ganas lo hacemos reír, por ejemplo L. que es muy graciosa, y que hay mucho cachondeo y no estamos en plan serio. Eso es cómodo (ENPIL 5)

los primeros días estas desubicado, pero una vez que vienes un par de días, ya eres uno más (ENPIL6).

En el ámbito urbano, si finalmente decides asistir tan sólo como alumno/a a los talleres de baile abiertos, tanto el grupo como el/a monitor/a le arroparán.

al principio asusta, la gente de 'Naive' parece que está deseando que venga alguien nuevo para incluirlo. Todos arropan y acogen. Te aceptan superrápido y no hay obstáculos para que te sientas bien y formes parte del grupo (ENSEV_7).

si quieres participar en un taller vienes y hablas con quien esté, nadie te rechaza. Pero si te apuntas tienes que comprometerte (ENSEV_3).

Tercer paso: cohesión grupal. Conforme avanza el tiempo se van creando vínculos de amistad, se comparten muchas horas y se va creando buen ambiente, son personas con gustos y aficiones comunes que terminan unidas y esforzándose para que una coreografía termine siendo un éxito, los ensayos unen y las ganas de quedar bien delante del público implica un esfuerzo común y una recompensa vivida en grupo.

hay muchos vínculos de amistad pero en el baile somos todos iguales (ENPIL_3).

se acepta porque somos amigos y le ayudamos para que le salgan las cosas bien (ENPIL_8).

vivimos en el mismo barrio y salimos juntos, son muchos años y muchas horas juntos, el local es muy acogedor (ENSEV_1).

En el ámbito urbano, además se fomenta la cohesión con la participación en las reuniones mensuales, que recordamos que son asamblearias, donde todos/as están representados/as, todos/as pueden opinar y todos/as cuentan de la misma forma. Cada grupo está representado por alguien elegido previamente en el seno del grupo, por disponibilidad o por cualquier otro motivo, pero lo ideal, y lo que se pretende desde la entidad es que todos/as pasen por la asamblea, los/as representantes deben ir rotando y así conocer el funcionamiento interno de esas reuniones mensuales, donde todo se decide.

Se reparten horarios en una asamblea mensual donde todos los grupos tienen que estar representados, cogemos acta siempre y se abordan otros problemas del local.

(ENSEV_1)

Pues como en toda asociación hay un equipo directivo, nos hace que nos reunamos los grupos que hay aquí, con ...con digamos un representante. Vale y ese representante, evidentemente antes ha hablado con su grupo diciendo que día nos viene bien y eso. Porque claro cada persona dentro de que nos gusta el baile cada uno tenemos nuestra vida y con los grupos que hay... y dentro de lo que ha 'pactao' ese grupo y dentro de esa reunión se dice pues se puede estos días a estas horas,

(ENSEV_6).

Esto crea un ambiente distendido y horizontalidad en las decisiones, lo cual provoca en el asistente a la asamblea un sentimiento hacia lo comunitario que difícilmente se conseguiría con acudir a los talleres o los grupos de bailes solamente.

Cuarto paso: Identidad grupal. En el ámbito rural algunos/as entrevistados/as se sienten muy identificados/as con el grupo de baile (TRT), se enorgullecen cuando describen que es una forma de diferenciarse del resto de jóvenes de la localidad.

las acrobacias llaman mucho la atención. Llevamos alegría donde actuemos

(ENPIL_6).

somos una familia, nos apoyamos todos, somos amigos fuera del baile. Poco a poco soy una más (ENPIL_2).

En el ámbito urbano, se sienten identificados con la asociación y con su grupo de baile. Es importante destacar que las preocupaciones se comparten, se buscan soluciones en común y

se resuelven los problemas de forma comunitaria. Esto provoca que se sientan parte y que se identifiquen con el local, por el que luchan y se responsabilicen de su buen estado.

somos amigos no puedes estar sin conocer nada de la vida de los otros, nos hemos acostumbrados a ser y aceptar a cada uno como es. La convivencia es buena, confiamos en nosotros mismos en el poder que tenemos por organizar un encuentro y exponer nuestros bailes. (ENSEV_2).

Subcategoría 4.3: Responsabilidad.

Esta subcategoría inmersa dentro de la categoría de participación quedó subdividida tras la segunda codificación en la que se especificaba el tipo de responsabilidad y el compromiso e implicación adquirido por parte de la persona entrevistada.

Responsabilidad individual. Para poder participar activamente en las sesiones de baile o en los ensayos, los/as jóvenes tienen que ser responsables con los estudios u organizar muy bien su tiempo para que dicha participación no sea un problema en su rendimiento académico. Por tanto, para un grupo y otro se convierte en una prioridad el saber organizarse y demostrar tanto a padres y madres como a profesores que el participar en una actividad motivante ayuda a estudiar y concentrarse mejor en lo que uno quiere:

con el baile tenía que cumplir con las notas para poder seguir. Así que me he aplicado más. Si quería seguir bailando tenía que sacar buenas notas. Y no por mi madre [si no] por los profesores, porque ellos vieron que estaba despreocupada y...y esto me ha ayudado a organizarme (ENPIL_6).

...bueno el año pasado fue el peor año de mi vida porque tenía que aprobar el segundo de bachillerato y en mayo tenía que terminar y tenía el encuentro y que

aprobar y sin embargo lo llevé 'to palante'. [...] Así le demostré a mis padres que podría llevar los estudios y esto... todo era compatible. Además que el estar aquí no es una obligación y es algo que a mí me llena y de verdad me puede ayudar a seguir estudiando. Porque yo no hubiera podido sacar segundo de bachillerato, selectividad sin tener esto (ENSEV_2).

Incluso combinado con otras actividades extraescolares como puede ser clases de inglés o teatro todos se responsabilizan de acudir al baile y responder ante sus compañeros/as:

La verdad que no sé cómo lo hago para estudiar, porque siempre quiero sacar más de un ocho. Estudio antes de ir a inglés, después del baile, los martes y los jueves que no tengo nada, porque no me quiero quitar del baile. (ENPIL_2).

yo vengo del teatro, yo estoy los últimos 15 minutos o por ahí, pero yo me quedo con ellos en los bomberos o algo para que me enseñen lo que han hecho (ENSEV_6).

Responsabilidad grupal. Las respuestas obtenidas en las entrevistas sobre cómo se organizan para que las actividades grupales salgan adelante, todos deben esforzarse para que el objetivo común llegue al punto deseado:

Vengo una hora al día, tres días a la semana y si tenemos que bailar en el escenario venimos todos los días muchas horas, que acabamos reventados (ENPIL_2).

En el caso urbano, también se responsabilizan de las actividades de gestión, es decir, si hay que realizar una actuación, deben organizarse para que todo esté listo, por ejemplo, solicitar las instalaciones del Parque Miraflores para desarrollar allí sus actuaciones de baile y poderlas mostrar al vecindario y a todo aquel que quiera acudir al evento. En este fragmento de transcripción se ve como se ofrecen para realizar una petición oficial y dependen de las indicaciones de los que lo han hecho previamente:

hay que ir a pedir las instalaciones a la directora del parque, ¿ Quién puede o quién quiere? yo, venga pues quedas de acuerdo con otra persona M L y A [educadoras] tienen que darte el numero y dan las indicaciones y van dos personas juntas por si surge cualquier inconveniente. Los que tienen experiencia te orientan un poquito y los que llevan más tiempo nos echa una mano a los nuevos, nos aconsejan. Yo me puedo ofrecer pero no tengo ni idea y necesito que me digan que tengo que hacer aunque vaya. Siempre se intenta que vaya un antiguo con un nuevo, como acompañamiento, por si surgen conflictos y que esté 'acompañao' (ENSEV_6).

Se continúa viendo en esta respuesta el acompañamiento que se realiza para ir comprometiendo a las personas de nuevo ingreso en la asociación. Se van implicando poco a poco, asumiendo responsabilidades que afectan al grupo que en este caso es contar con las instalaciones del parque para la realización del encuentro anual.

Implicación y compromiso. Siguiendo con la idea de dar respuesta a los demás componentes del grupo, podemos extraer de las respuestas de los/as jóvenes el nivel de compromiso e implicación no sólo con el grupo de baile sino con la entidad a la que pertenecen.

por ejemplo, la semana pasada teníamos una actuación y nos llevamos todos dos días viniendo e incluso teníamos que comer aquí y todo, pero eso lo hacemos queriendo, sino no lo hacíamos (ENPIL_2).

Las personas que vienen a las reuniones y los que están más horas aquí, están directamente relacionados con la gente que está más implicada y es más responsable en el local. Eso se nota. Porque a la hora de organizarse quien coge los cargos de coordinación, de organización, de gestión son las que más horas se pasan aquí, y además son las personas en las que más se confía. (ENSEV_5).

Por último, se muestra esta afirmación en la que no sólo puede percibirse el compromiso adquirido por los nuevos integrantes del grupo sino como los que llevan más tiempo sienten admiración por los primeros, lo cual crea un círculo de apoyo y admiración mutua que ayuda a implicarse y responsabilizarse de las tareas comunes de la entidad.

también hemos mejorado en el nivel de compromiso, ya no solo el nivel si no el número de personas implicadas. Por ejemplo este año han 'entrao' gente nueva y sorprende como se implican, y me siento orgulloso porque me doy cuenta de que lo hace por lo mismo que yo, porque se lo que siente y es como 'guauuu'. (ENSEV_7).

Subcategoría 4.4: Relaciones grupales. Convivencia y diálogo.

Para favorecer la participación, la convivencia y el diálogo deben ser una prioridad en el grupo, sea grande o pequeño. Como ya hemos abordado la resolución de conflictos anteriormente, en este caso tan sólo se va a tener en cuenta la descripción que los entrevistados han realizado de las relaciones internas, y cómo a través del diálogo fluido se van solventando las pequeñas diferencias que puedan existir entre los componentes:

Luego entre los grupos lo esencial es el dialogo. Como nos conocemos podemos hablar y ser flexible (ENSEV_5).

El taller cada vez es más grande y somos conocidos. Conoces a la gente la gente te habla y 'gueno', la verdad es que estoy muy bien (ENPIL_10).

Subcategoría 4.5: Aportaciones. Compartir ideas.

Para sentirse partícipe de algo, es necesario tener la posibilidad de aportar ideas y compartirlas con los demás componentes. Es importante ser escuchado y decidir sobre el desarrollo de las actividades o el proyecto en el que se participa.

En el ámbito rural, las aportaciones individuales se dan cuando el monitor decide que así sea, es decir, el crea un ambiente participativo cuando hay que decidir cosas como el vestuario, el tipo de actuación o algunos pasos de la coreografía, sin embargo no todos aportan.

Si yo ahora estoy haciendo una coreografía, la estoy montando porque yo la quiero hacer y otra porque R. me ha dicho que la haga para los niños pequeños, así que ya la aportaré (ENPIL_5).

En ámbito urbano, en las reuniones mensuales o asambleas de jóvenes se debate sobre todos los temas de interés común, desde el uso del local, el reparto del horario, las nuevas actividades, hasta cómo enfrentarse a la administración para poder continuar con el local donde actualmente ensayan.

Si alguien sabe hacer una cosa, puede hacer un taller de cualquier cosa. Se lo comentas a las educadoras y ellas te ayudarán a gestionarlo. Cada persona puede aportar lo que sabe. Puede surgir o pueden incitar a llevar a cabo una actividad nueva. (ENSEV_7).

Además en cada grupo de baile, también van proponiendo ideas en cada ensayo, en algunos casos cuentan con un diario o cuaderno de anotaciones para que ninguna idea quede sin recoger:

Por ejemplo nuestro grupo tiene un cuadernito y en ese cuaderno que también nos lo vamos rotando, es donde tenemos las normas, las coreografías del grupo, las ideas, las canciones (ENSEV_6).

Subcategoría 4.6: Motivación para participar. Ocio y diversión.

En los datos recopilados se deduce que las personas acuden a las instalaciones ofrecidas por la entidad, no por reconocer que tienen problemas y por ello acuden a una asociación a demandar ayuda, sino porque la actividad propuesta les resulta atractiva, forma parte de su tiempo de ocio y es una actividad divertida que realiza con entusiasmo y motivación.

Porque me gusta, me gusta lo que hago. Aparte del baile yo siento que tengo que venir a las reuniones, mis amigas me dicen que eso es un coñazo y que no saben porque vengo, pero yo me siento más realizada, siento que hago algo por... algo por la patria jajaj. (ENSEV_3).

Yo disfruto bailando, empecé porque tenía depresión y quería salir y despejarme y salí de ahí y aquí me he quedado (ENPIL_3).

Categoría 5: Transformación Social y Personal

Para abordar esta categoría se han realizado especificaciones de cada una de las subcategorías que se describieron en una primera codificación de los datos.

Subcategoría 5.1: Descripción de los cambios.

En los cambios que han descrito los entrevistados/as se encuentran cambios relativos al aspecto físico, a los cambios de personalidad, a la mejora y entrenamiento de habilidades y la adquisición de hábitos tanto positivos como negativos.

Cambios físicos y observables. Para visualizar los cambios físicos y/o relacionados con la imagen, se ofrecen las respuestas relacionadas con su forma de vestir, el cuidado de su imagen o la mejora en las técnicas de baile. Son cambios claramente observables y se presentan con un par de ejemplos en el ámbito rural y otros tantos en el urbano.

antes no me preocupaba por mi ropa ni de mi físico, ahora cuido más la imagen...(ENPIL_6).

y ahora, me arreglo, antes yo no era tan... era mucho más tímida, me daba vergüenza todo no quería ni que me hablara nadie (ENPIL_4).

Sobretudo jijij bailo mucho mejor, yo no bailaba nada bien jijij. Técnicamente he cambiado mucho, 'Naive' me ha enseñado mucho. (ENSEV_1).

Estoy más delgado, llevo un piercing, soy mejor bailarín, he avanzado en el baile desde el primer día hasta hoy [...] Quizás ahora me cuido mucho, Pues me miro mucho mi pelo [...] También he aumentado la flexibilidad, realizo estiramientos y lleva las cosas que se hacen aquí a mi vida diaria. (ENSEV_4).

b) *Cambios en la personalidad.* Relacionados con esta subcategoría, se pueden observar respuestas muy variadas, unas relacionadas con la madurez propia de la edad, y otras con la seguridad y confianza que han ido ganando gracias a la participación en actividades de la asociación

En cuanto a las relacionadas con la madurez se presentan a continuación varios ejemplos tanto del ámbito rural como del ámbito urbano:

Yo he madurado por mi vida personal y por...todo, pero he aprendido cómo solucionar los problemas. (ENSEV_5).

He mejorado un montón, sobre todo la actitud, he madurado. La edad de madurar me ha cogido aquí también porque tenía 16 años y ahora tengo 21, he madurado tanto personalmente como en el grupo (ENPIL_3).

Aquí, he crecido entré siendo una niña y ahora soy una mujer. Aquí he aprendido a ser una buena persona, a ver las cosas de otra manera. A apreciar las cosas (ENSEV_9).

En relación a la autoconfianza y la seguridad en uno mismo, se exponen varios ejemplos:

Aquí ganamos seguridad en nosotros mismos y la confianza que también se demuestra (ENPIL_8).

yo antes, parecía antisocial debido a mi timidez, sin embargo ya hablo con la gente y no me cuesta tanto (ENPIL_6).

c) *Entrenamiento de habilidades.* Uno de los objetivos de esta tesis era conocer las mejoras en las habilidades sociales que proporcionan los programas de prevención de drogodependencias como una propuesta de aminorar riesgos en relación al consumo de sustancias. Es por ello, que este apartado será una herramienta para demostrar la eficacia de los programas de las entidades que han participado en esta investigación.

En la cita que se presenta a continuación, se puede ver como el factor tiempo colabora en el aprendizaje, debido a que tan sólo es posible realizar un entrenamiento de habilidades si el proceso es largo para asimilarlo como tal:

contestaba a todo, siempre quería quedar por encima de los demás, creo que he aprendido a escuchar. Saber escuchar y...respetar las opiniones de otros aunque no me gusten [...] soy más abierto con la gente, también a la hora de organizarme mi vida diaria, las reuniones me han enseñado muchísimo, el coger un acta, el llamar por teléfono con alguien importante y pedirle algo, el expresarme mejor, me ha enseñado mucho. El valorar las cosas, las valoro mucho más. Me ha cambiado mucho el local, porque yo también lo he sentido tanto, la gente que llevamos más tiempo nos ven así... como muy exagerado es que aquí vives muchas cosas.

Aprendes de tus errores, yo me he equivocado muchas veces, me han llamado la atención y yo aprendo, me ha enseñado mucho (ENSEV_1).

En la respuesta que se ofrece a continuación, esta joven reconoce aprender de sus errores y es capaz de verbalizar lo que le ocurre.

Antes no hablaba con nadie estaba cabreada por todo y ahora..., porque yo antes me quedaba en casa todo el día, ahora tengo otra forma de pensar, gracias a ellos y cuando me enfado me dicen es verdad te has pasado en fin que se reconocen los fallos.(ENPIL_7).

d) *Hábitos positivos.* En este subapartado, se incluyen las respuestas que se han dado a la entrevista, relacionadas con la salud, con una dieta más equilibrada, con el aumento de la actividad física, la ausencia de consumo de sustancias adictivas, pérdida de miedos.

...Ahora me cuido mucho. Me miro mucho, estoy comiendo bien, estoy a dieta, me cuido mucho si (ENSEV_4).

yo soy flojísima, y es un hábito que aunque no esté cansada, lo sigo haciendo , porque he intentado hacer deporte y correr y no lo he conseguido. No me planteo dejarlo, porque si tengo tiempo para otra cosa, tengo tiempo para el baile, mientras pueda sigo (ENPIL_4).

no tenía valor, yo de chico sufría acoso escolar y estaba de psicólogos y yo tenía miedo que me dijeran más cosas a la hora de bailar ya pues.... Ya eso pasó (ENPIL_5).

e) *Hábitos negativos.* Por último se incluye una subcategoría sobre los hábitos negativos que también se han ido adquiriendo por el hecho de participar en estas actividades.

En concreto, se habla de la relación con los padres/madres, ya que éstos/as desconfían en algunos casos de la participación de sus hijos/as en una asociación de drogodependencia y supone el aumento de las discusiones en el hogar.

Pues con mis padres discuto más, pero... por el tema de que no entienden que es lo que hago yo aquí.[...] lo que no se están dando cuenta es que a lo mejor es que ellos piensan que aquí no aprendo nada. A lo mejor no aprendo nada de estudio pero si aprendo otras cosas, por ejemplo una responsabilidad una facilidad de conseguir entablar con las personas y hay mucha gente incapaz de hablar en público yo ya he 'perdido' la vergüenza esa y puedo coger un micrófono y hablarle a un montón de personas y hablar con la gente (ENSEV_2).

Son escasos los ejemplos en relación a la adquisición de hábitos negativos y a pesar de haber indagado en el tema del consumo, ninguno ha iniciado el consumo de sustancias adictivas durante su participación en las actividades aquí descritas. Algunos ya consumían previamente y no han incrementado el uso de sustancias, sino que han acatado las normas que indican que está prohibido fumar en las instalaciones y durante las actuaciones.

Subcategoría 5.2. Responsabilidad grupal e individual.

Esta subcategoría hace referencia a cómo han cambiado asumiendo responsabilidades tanto a nivel individual como grupal.

En esta cita de uno de los monitores se puede comprobar cómo el empoderarlo asignándole un grupo de personas a su cargo ha supuesto un aumento de su responsabilidad.

Yo he cambiado muchísimo a mejor. Mucha madurez, el tener que responsabilizarme, tratar bien a las personas que nunca había conocido. Eso me ha

hecho tener una vida como la que llevo. Soy capaz de todo, he ‘perdido’ el miedo. A mí me ha cambiado la vida pero por completo (ENPIL_9).

Subcategoría 5.3: Expectativas de futuro y toma de decisiones.

Estar participando en actividades grupales en las que se valora el compromiso y la implicación, como ya se vio anteriormente, provoca que se planteen la vida desde otra perspectiva. En la cita que se muestra a continuación se ve cómo ha cambiado su forma de afrontar las cosas y de tomar decisiones con respecto a su participación.

Son personas que se implican tanto que te aseguran de que van a solucionar los problemas. Por el simple hecho de ser una persona que me ha enseñado, yo aquí entré que yo era una niña que me importaba esto tres mierdas (ENSEV_8).

Subcategoría 5.4: Impacto social.

En esta subcategoría se ha decidido describir de forma más pormenorizada las transformaciones que se han ido dando las relacionadas con los propios jóvenes, vinculadas a la zona donde están ubicados y cómo su presencia ha influido positivamente en su entorno. Por último, se añaden las mejoras que los jóvenes aportan a las entidades sociales cuando éstas, están abiertas a oír las propuestas de los beneficiarios/as de sus actividades.

a) Transformación de la imagen de los jóvenes. La imagen de los jóvenes en el barrio o pueblo suele estar vinculada al pasotismo y a la inapetencia o inactividad e incluso al consumo de sustancias por parte de la población juvenil.

En el ámbito rural, encontramos alguna respuesta despectiva con respecto a la imagen que estos jóvenes han causado en el pueblo:

La gente piensa que nos gusta llamar la atención, además, al principio, pensaba que éramos tres maricones bailando. Pero ahora estamos más aceptados, porque la gente nos admira y nos dice que les gustan nuestras actuaciones y las personas mayores también nos lo dice. (ENPIL_3).

En el ámbito urbano, el hecho de ver a un grupo de jóvenes organizados provoca desconfianza, según la respuesta de estos jóvenes parece que los adultos del barrio prefieren a los jóvenes irresponsables y ociosos.

No sé, la gente de hoy en día puede pensar, ¡jóvenes de Pino Montano!, son gamberros [...] Al pensar jóvenes, pues igual que en las reuniones a las que vamos a ir jóvenes no nos toman en serio y cuando vas a un sitio a pedir algo, si tienes tú con tu carita de joven y una cartita de alternativa joven a veces pasan de ti, que tienes que, bueno que no podemos ir a sitios donde no nos conozcan. Hemos ‘tenío’ que dar mucha caña con eso para que nos dejen cosas, por ejemplo ‘El camión de los mares’³³ porque ya nos conocen. Tu a la gente le dice [es para] la asociación de jóvenes y se ríen en tu cara. Hasta que no ven el potencial que podemos llegar a tener no se lo creen. (ENSEV_2).

Por otro lado, se preguntaba a los jóvenes sobre la imagen que puedan dar a las personas de su misma edad y las respuestas han ido principalmente vinculadas al factor sorpresa y la admiración, incluso en ocasiones afirman que marcan tendencias relacionadas con la música, los bailes y la forma de vestir.

depende, creo que muchas personas es en plan son unos jóvenes que se curran las actividades, saben montar un encuentro una ruta y son ellos mismos. Y por otro lado

³³ Tienda del barrio

jóvenes que visten de forma peculiar que hacen mucho ruido con la música que solo oyen música que van con sus cascos que van muy a su bola. (ENSEV_5).

Yo creo que la gente en la cabalgata se impresionó [...] Si creo que marcamos tendencia, con respecto a todo, cuando vamos a algún sitio siempre llamamos la atención. (ENPIL_2).

b) Transformación de la zona donde están ubicados los jóvenes. En el ámbito rural, el 90% de los entrevistados asignan una mejoría a la zona por su estancia allí con el baile y lo verbalizan de la siguiente forma:

... la gente utiliza de referencia el baile para decir donde vive...el ambiente ha mejorado. Las madres traen a sus niños a bailar, a veces se quedan por aquí, hay una cafetería que se utiliza 'pa' esperar, o van al parque cuando salen del baile...le hemos 'dao' vidilla a la zona (ENPIL_2).

ahora se ve como un barrio mas eso, menos malo, viene aquí más gente, gente más normal (ENPIL_5).

En el ámbito urbano, los entrevistados hacen referencia por un lado al centro que comparten con otras entidades sociales, considerándose el movimiento más activo y por tanto el que impulsa mejoras en las instalaciones o demanda reuniones para reivindicar la continuidad de las actividades allí como se puede ver en las citas que exponemos a continuación:

con el local nosotros siempre estamos luchando porque lo mejoren y para que se mantenga el edificio, pero no estaría como está, quizás estaría caído (ENSEV_3).

Tuvimos la iniciativa para la reunión con las entidades fuimos nosotros y esta reunión ha ayudado mucho para hablar con los demás. Nosotros con los de fútbol

por si tenemos problemas, nos ha ayudado a conocer las entidades que había aquí, porque no lo sabíamos. Con esto han surgido ideas. (ENSEV_2).

Por otro lado, hacen referencia a las mejoras que han provocado en el barrio realizando actividades para el beneficio del vecindario, con la que se ha recuperado tradiciones como el cine de verano en la zona:

Lo del cine de verano me ha encantado a mí, porque yo lo recuerdo de cuando era más pequeña, la película la cogíamos de la biblioteca y teníamos una barra pero no se pagaba entrada. (ENSEV_8).

c) *Transformación de la realidad asociativa.* En función de las personas que componen las asociaciones, éstas viven unos procesos u otros, son los jóvenes que al sentirse escuchados, dado que se le ofrecen espacio para ello, los que promueven nuevas formas organizativas, como hemos visto en la propuesta de organigrama circular en el caso ubicado en el ámbito urbano.

Subcategoría 5.4: Innovación.

La última subcategoría que se expone en este trabajo está vinculada a la innovación propia de las entidades sociales, son promotoras de nuevas actividades y en este caso se expone como trasladan a los demás jóvenes del barrio, nuevas formas de divertirse con actividades deportivas o creativas:

Lo que más fomentamos es el baile, mostramos nuevas modas como ‘parkourt’, que es algo que alguna gente no conoce y es un movimiento callejero que lo que hace es saltar cosas, piruetas encima de los edificios, trajeron ellos sus propios módulos para saltar y eso y hacer una demostración, también había graffiti, y bueno también rap, con peleas de gallo, incluso tenemos un estudio para ello (ENSEV_4).

Desde las asociaciones se está en continuo reciclaje y actualización para estar al día con las nuevas modas o nuevos intereses que puedan tener los/as jóvenes y ofreciendo actividades innovadoras, por un lado para dar a conocer otras formas de ocio y por otro para dar respuesta a las necesidades y demanda del colectivo juvenil.

6.3. CONSTRUYENDO MODELOS CONCEPTUALES. CODIFICACIÓN

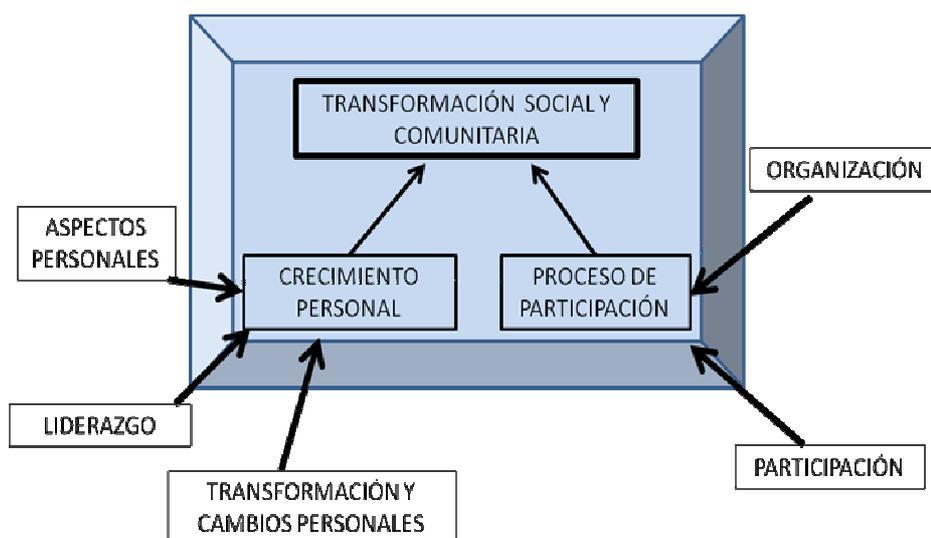
SELECTIVA

En esta fase explicativa, los resultados de los análisis previos van adquiriendo forma de teoría. Se seleccionará la categoría principal, que quedará relacionada con las demás. En este momento de la investigación, se narra de forma descriptiva el tema central integrando a todas las categorías en este argumento teórico.

Teniendo en cuenta que la codificación selectiva es un proceso de redefinir categorías con las que se pretende construir modelos conceptuales, se lleva a cabo una vez identificados los elementos básicos de la investigación, buscando las relaciones entre ellos y creando un modelo teórico.

En esta investigación, el fenómeno principal queda definido con la transformación social y comunitaria que es el producto de todo un proceso de aprendizaje individual en el seno de un grupo que está aprendiendo a participar. El siguiente cuadro expresa de forma grafica la codificación selectiva presentada:

Ilustración 25: Resultados de la codificación selectiva



Fuente: Elaboración propia

Como se observa en este cuadro, se puede inferir que las categorías han confluído construyendo una categoría central: Transformación social y comunitaria. Ésta proviene del crecimiento personal de los sujetos investigados y de su proceso de participación. A su vez, las dos categorías claves: crecimiento personal y proceso de participación, han sido determinadas por diferentes subcategorías redefinidas en este último paso en el proceso de codificación. Presentamos a continuación una breve descripción de ellas que serán debatidas en el siguiente capítulo dedicado a las conclusiones y la discusión de los resultados:

1. *Crecimiento personal:* Incluye el punto de partida de las personas entrevistadas que deciden participar en una actividad ofertada por una entidad social donde los/as jóvenes son los protagonistas y los cambios que este proceso de participación ha provocado en ellas. Además se incluye, el liderazgo como una subcategoría que entendemos como una consecuencia de las relaciones grupales que se dan en el seno de la actividad. El hecho de considerar a una persona líder provoca en ella cambios y asunción de responsabilidades.

2. *Proceso de participación:* en esta categoría se han incluido las subcategorías de participación y de organización grupal. En la primera de ellas se hace referencia a la implicación de cada persona en el espacio abierto a la participación que ofrecen las asociaciones de prevención que trabajan con jóvenes en situación de exclusión social. La participación se convierte en un factor de protección frente a los factores de riesgo a los que se enfrenta esta población concreta. Por otro lado, se hace especial hincapié en la responsabilidad grupal y la identidad social que supone para estos jóvenes estar inmersos en una organización y sentirse parte de ella.

CAPÍTULO VII.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

7.1. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

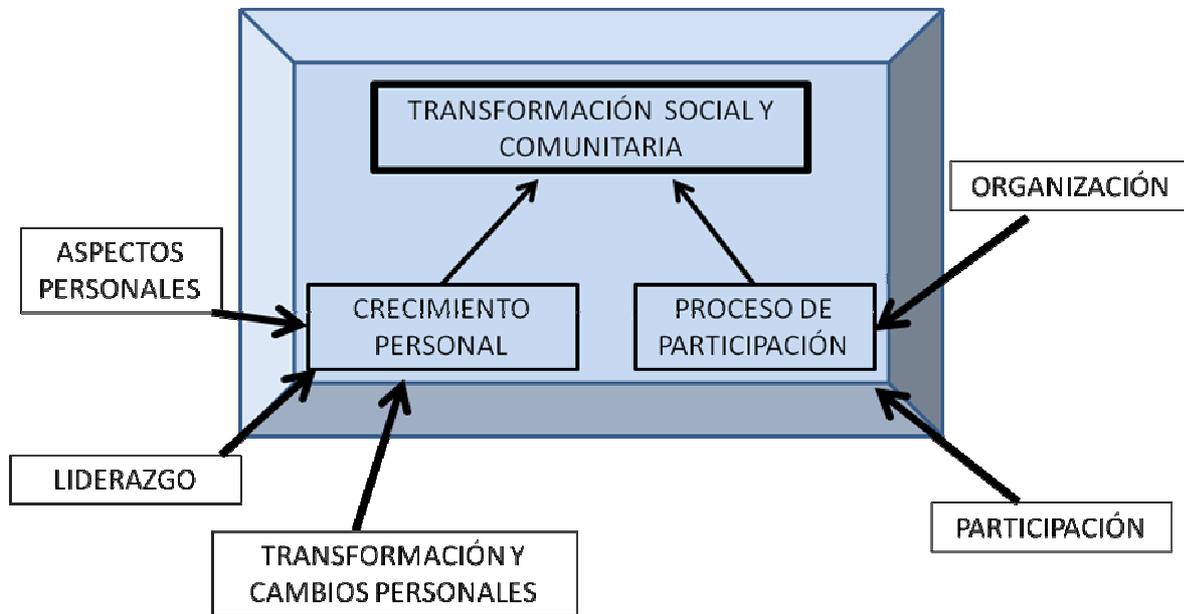
Como ya se ha señalado en capítulos anteriores, este estudio se propone avanzar en el conocimiento sobre el desarrollo e impacto de la participación juvenil en contextos desfavorecidos. Recordamos que el objetivo principal era determinar la relación entre la participación y los programas de impulso hacia la ciudadanía activa que se promueven desde las asociaciones de prevención de drogodependencias. Estos programas van dirigidos a jóvenes, en el ámbito rural y urbano de la provincia de Sevilla.

En el presente estudio se ha profundizado sobre los métodos utilizados por dos asociaciones dedicadas a la prevención de drogodependencias que consiguen transformar su entorno más cercano con el fomento de la participación juvenil. Como ya vimos en el capítulo anterior, tras el análisis de la información, la codificación selectiva nos lleva a presentar las conclusiones centrándonos en el concepto de transformación personal, social y comunitaria.

En definitiva, tras el paso de estos jóvenes por programas y actividades de dinamización promovidas por entidades sociales han crecido personalmente y han aprendido a formar parte de una organización, mejorando así su situación de riesgo y construyendo puentes hacia un futuro mejor.

Para llegar a esta conclusión ha sido necesario, ir estableciendo ideas claves a lo largo de la investigación y son estas ideas, vinculadas tanto a las organizaciones sociales y sus espacios de participación ofrecido a las personas que asisten a ella, como al proceso de participación vivido por los/as entrevistados/as que unido al crecimiento personal conlleva una mejora en la calidad del vida del sujeto y una influencia positiva en su entorno.

De cara a recordar los resultados obtenidos en la codificación selectiva volvemos a presentar la ilustración 26 donde quedan recogidas las ideas centrales para organizar en base a ellas nuestro discurso en este capítulo:



Organización

Las entidades sociales seleccionadas para la realización del estudio de casos, pertenecen al tercer sector de acción social que según se exponía en el Capítulo 2 de esta tesis, son aquellas que cumplen con los requisitos marcados en el estudio realizado por la *Universidad Johns Hopkins* (Salomon y Anheier, 1997):

1. Estar organizada formalmente: Ambas asociaciones están inscritas en el Registro de Asociaciones de la Junta de Andalucía, contando con Estatutos actualizados conforme a la Ley Orgánica 1/2002 de 22 de marzo, reguladora del Derecho de Asociación.
2. Ser privadas, no forman parte del sector público, son entidades independientes que gozan de autonomía.

3. No tener ánimo de lucro; en ambos casos, son entidades que buscan el beneficio social y la mejora de la calidad de vida de las personas con las que se realizan intervenciones sociales.

4. Contar con capacidad de autocontrol institucional, a pesar de depender casi exclusivamente de las ayudas públicas, cada asociación tiene su proyecto, que defiende ante cualquier administración y que si no cuenta con financiación para ello, lo mantiene con total libertad y buscando los medios oportunos.

5. Contar con participación voluntaria, en ambas entidades se han enfrentado a la situación más crítica económicamente hablando de la asociación y sin embargo no ha sido posible derrumbarla. Ambas cuentan con una base social sólida y que cada día aumenta un poco más, gracias a la difusión de actividades más abiertas y no sólo centradas en las personas con problemas de drogodependencias. Se trata de organizar actividades de dinamización social, donde los jóvenes participan voluntariamente y son los que animan cualquier actividad propuesta. Encontramos ejemplos recientes de ello en ambas entidades, de los cuales presentamos a continuación sendos carteles divulgativos:

Ilustración 26: Cartel de la actividad organizada por Alternativa Joven el 23 de abril de 2017

ORGANIZA ASOCIACIÓN ALTERNATIVA JOVEN

DANCE

Butterfly

**BAILE / MÚSICA / TÓMBOLA
BARRA POPULAR / BINGO
Y PAELLA GRATIS!!!
*CON TU TICKET DE BEBIDA**

**ACADEMIA ROSI/SAN PABLO EUREKA
REVOLUTION/ONLY FEEL
ZUMBA LOS CARTEROS/SEVEN CREW
LOVE 2 DANCE/THE ASHES
2H/THE ROB TIMES**

DOMINGO 23 DE ABRIL
A PARTIR DE LAS 13:30H
CORTIJO LA ALBARRANA
PARQUE MIRAFLORES

Alternativa Joven

LIBERACION
FEDERACION PROVINCIAL DE DROGODEPENDENCIA

ENIAGE

UNAD
UNIÓN DE ASOCIACIONES Y ENTIDADES
DE ATENCIÓN AL DROGODEPENDIENTE

Fuente: Asociación Alternativa Joven

Ilustración 27: Cartel de la actividad organizada por Alborada del 2 al 5 de mayo de 2017



Fuente: Asociación Alborad

Recordamos que las asociaciones seleccionadas para esta investigación, cumplían además de los requisitos anteriormente citados, el estar inscritas en la Federación Provincial de Drogodependencias Liberación, lo cual supone contar con una metodología consensuada entre los agentes preventivos de las diferentes asociaciones socias de la federación. Esta entidad, de segundo nivel, cuenta con un total de 33 asociaciones federadas, de las que el

48,48 % cuentan con programas de prevención destinados a menores, jóvenes y familias en situación de riesgo de exclusión social. De entre las cuales, se eligen estas dos por:

- La trayectoria en el área de prevención, ambas entidades cuentan con más de diez años realizando intervenciones grupales e individuales en el ámbito de la prevención de las drogodependencias.
- Sus programas preventivos donde se incluyen objetivos relacionados con la participación de los/as jóvenes, como ya vimos en la presentación de los casos en el capítulo quinto.
- Ser pioneras en delegar en los/as beneficiarios/as más jóvenes responsabilidades y hacerles partícipes en el diseño, desarrollo y evaluación de las actividades que se realizan. Así como, delegar en ellos/as la utilización de espacios/zonas de la asociación quedando gestionados casi exclusivamente por ellos/as.
- Porque en ambas se utiliza la expresión artística y creativa, como es el baile actual, como herramienta de entrenamiento personal y aprendizaje para reducir los factores de riesgo de la juventud de determinados barrios del pueblo o la ciudad.
- Por último, aunque evidente, destacamos el hecho de que en ambas se da un proceso educativo no formal. Son actividades diseñadas para educar fuera del ámbito escolar e independientemente de la edad de los/as beneficiarios/as.

La educación no formal en las asociaciones estudiadas.

Centrándonos en este último aspecto, ahondaremos en las características de las acciones contempladas como educación no formal que quedaron descritas en el primer capítulo de

esta tesis. Corroboramos en los siguientes párrafos que las actividades estudiadas están inmersas en este ámbito debido a que:

1. Las actividades se realizan fuera del sistema de educación formal. En ambos casos se han diseñado actividades educativas en horario extraescolar en un espacio público abierto a la participación de todos los/as jóvenes de la localidad o del barrio.
2. Las actividades, según defendía Feroso citado en Solís y Castillo (2009), atienden a todos los sectores de la población a lo largo de su vida, es por ello, por lo que desde las asociaciones estudiadas no se pone límite de edad a los/as participantes, pudiendo acudir población que esté cursando primaria, jóvenes desempleados/as y estudiantes universitarios.
3. Este mismo autor defendía la necesidad de implicar a la comunidad en la educación no formal, objetivo que persiguen ambas entidades en todas y cada una de sus actuaciones.
4. Según Trilla (1984) en la educación no formal se cuenta con autonomía suficiente para elaborar métodos y técnicas propias adaptadas a las situaciones educativas reales que vayan surgiendo a lo largo del proceso de aprendizaje. En esta tesis se ha podido comprobar que la metodología predominante es la investigación participativa, en la que son las propias necesidades sociales las que van marcando las actividades que se van a diseñar en cada una de las entidades.
5. La última característica descrita en el capítulo 1 con respecto a la educación no formal estaba vinculada a la financiación de estas acciones, quedando claro que no cuenta con presupuestos asignado por parte del Estado como ocurre con la educación formal, sino que están inmersas en un halo de incertidumbre y dependen de la apuesta que la asociación quiera hacer sobre cada uno de los proyectos. Se ha podido vislumbrar en los resultados que no siempre es posible llevar a cabo todas las actividades que se proponen y cómo los propios

jóvenes van aprendiendo a solventar estos hándicaps que forman parte de las entidades sociales.

Afrontando los retos de las entidades pertenecientes al tercer sector.

Este era uno de los retos a los que se enfrentan las entidades del tercer sector, según especificaba Rodríguez Cabrero (2000) y se describía en el segundo capítulo de esta tesis, a los que sumaba otros tres más, veamos a continuación como lo afrontan las entidades observadas:

1. Lograr una mayor autonomía económica-política:

En el ámbito rural se están enfrentando a esto mediante la participación en programas de emprendimiento social, que les ha llevado a crear una empresa cuya actividad es una ludoteca para la localidad de Pilas en la que se atienden a menores cuyos padres y madres pagan un servicio y realizan atención gratuita a las familias con las que trabajan desde la asociación. Con esta iniciativa, la financiación de la entidad ha mejorado, pudiendo hacer frente a los seguros sociales y sueldos de las personas contratadas con las que cuenta independientemente de cuándo se perciba una subvención pública.

En el ámbito urbano las subvenciones mermaron en exceso en los últimos años y son los propios jóvenes los que han mantenido activa a la asociación, en concreto en 2012 no percibieron ayuda por parte del Ayuntamiento de la ciudad de Sevilla, alegando éste que no cumplía con los requisitos de la convocatoria destinada a la prevención de drogodependencias. El proyecto presentado estaba relacionado con la autogestión del local. El rechazo por parte de la Administración a proyectos que persiguen la consecución de objetivos a largo plazo y se centran en los procesos personales más que en las actividades puntuales, no han sido bien recibidos por parte de algunas administraciones. Cuando en una

convocatoria de subvenciones, en la que se bareman los proyectos presentados por las diferentes entidades que cumplan los requisitos para acceder a ella, el/la técnico/a que barema la subvención, tan sólo entiende que los proyectos deben tener un inicio y un final que coincida con el periodo financiado, supone que muchos programas innovadores o centrados en procesos de aprendizaje, como este, queden fuera y por tanto sin financiación.

Esta situación de rechazo por parte de la administración de proyectos en los que se promueven procesos, supone una ruptura en dicho proceso, ya que la ausencia de una financiación con la que la asociación habitualmente cuenta y que está incluida en su presupuesto anual, supone el despido o la merma de horas del personal técnico contratado, que por supuesto, afecta al proyecto general de la entidad.

2. Reforzar su credibilidad social:

El colectivo al que se dirigen las entidades estudiadas, personas relacionadas con el consumo de sustancias, provoca que las asociaciones estén estigmatizadas en la población o barrio donde se encuentren.

En el ámbito rural es más perceptible que en el ámbito urbano. En el pueblo, al contar con menos habitantes y conocerse en la mayoría de los casos, las personas que entran y salen a la oficina de la asociación son personas con grandes necesidades sociales. Esto provoca rechazo por parte de los jóvenes de familias más normalizadas, como se ha expuesto con anterioridad, el grupo de jóvenes que se estudia en esta investigación, está ubicado en otro espacio (el polideportivo), y como se ha visto en los resultados quieren tener una identidad propia, incluso se han puesto un nombre como compañía de baile *The Rob Time*. Una de las ventajas que tiene el estar ubicados fuera de la oficina, es el poder distanciarse de la imagen que tiene la asociación como entidad relacionada con las drogas y la exclusión social. Este hecho, ayuda a que los jóvenes que participan en esta actividad no

tengan el estigma propio de la asociación, pero no ayuda a promover una imagen más dinámica y más relacionada con la prevención y dinamización juvenil por parte de la entidad.

En el ámbito urbano ese estigma vinculado a las drogodependencias y a prisión no ha estado presente en el tiempo que ha durado esta investigación, ya que esas labores quedaron en un segundo plano debido a la escasa financiación con la que contaba la entidad, y a la decisión de centrar sus esfuerzos en la prevención de drogodependencias y el trabajo con jóvenes del barrio. Sin embargo, como se ha descrito anteriormente, si que ha estado presente durante el periodo de investigación, la baja credibilidad mostrada por la administración ante los proyectos presentados, vinculados a los procesos de aprendizaje de los jóvenes contemplando objetivos a largo plazo.

3. Reforzar su incidencia en la participación cívica.

Este reto es afrontado por parte de las entidades estudiadas gracias a las actividades propuestas por los propios jóvenes. Son ellos/as los/as que proponen participar en diversos actos públicos bajo el nombre de la entidad. Actividades como el apoyo en la organización de la cabalgata de reyes, que se dan durante la recogida de datos de esta investigación tanto en el barrio de la ciudad como en el pueblo, ofreciendo un espectáculo diferente al tradicional. Son ellos/as los que organizan un acto/encuentro/gala al año para exhibir sus coreografías bajo el nombre de la entidad que les ampara. Con estos y otros actos se amplía la visibilidad de la entidad en su zona.

Además en el ámbito rural, han propuesto volver a desarrollar el proyecto que se llevaba a cabo en Alborada hace algunos años, se trataba de un programa semanal en la radio local, eran los propios jóvenes junto con la educadora los que preparaban un programa de dos horas, con música, entrevistas y comentarios de las actividades que ocurrieran en la

localidad a lo largo de la semana. Ahora algunos/as jóvenes que participan en el taller de baile, han trasladado su inquietud de volver a poner en marcha este proyecto. La propuesta inicial (ya comentada con la educadora) sería menos ambiciosa, aunque incluiría una entrevista a personas relevantes de la localidad y música seleccionada por los/as jóvenes que gestionen el programa esa semana, quedando publicado en *popcast* en lugar que a través de la radio local.

4. Contribuir a un desarrollo social favorecedor de los derechos sociales para todos/as y particularmente para los grupos sociales excluidos.

Teniendo en cuenta que para estas dos entidades estudiadas la reivindicación de un local ha sido una de las luchas que se han vivido durante el periodo de trabajo de campo de esta tesis, no se puede afirmar que la principal labor de ellas haya sido la intervención, sino que han existido muchas reuniones y actos reivindicativos.

En el caso rural, el objetivo se ha conseguido mediante reuniones con el Ayuntamiento de su localidad, presentando proyectos concedidos, de gran envergadura como puede ser la participación en la red alimentaria, proyecto concedido por parte de la Junta de Andalucía para repartir comidas a las familias más necesitadas de la localidad, que merecen un espacio digno y cómodo para acudir a recoger sus menús diarios.

En el caso urbano, una vez finalizado el trabajo de campo, han continuado con las negociaciones con la Diputación de Sevilla y con la Comunidad de propietarios de Pino Montano, sin tener hasta el momento una solución con respecto a la cesión del local donde se desarrollan todos los programas.

Aspectos Personales

Como hemos comentado anteriormente para detectar que se ha producido un crecimiento y un desarrollo personal en los jóvenes entrevistados, es necesario conocer el punto de partida y la situación de vulnerabilidad en la que se encuentran, así como el contexto socioeconómico actual al que se enfrenta el colectivo juvenil en general.

Situación de riesgo social/vulnerabilidad de la juventud participante.

El título de esta tesis, nos indica que el colectivo que se estudia son los/as jóvenes que se encuentran en situación de riesgo social. En palabras de una educadora, cuando acudes o te derivan a una entidad que trabaja con personas en situación de riesgo, hay que indagar en la persona y en la familia porque normalmente acude por motivos relacionados con necesidades sociales.

(...) si tú te acercas a una entidad como Alborada, algo tiene, por algún lado cojea, y ya tu sabes, en los jóvenes es muy fácil detectar... casi todos tenían algo ahí... (ENEDUC_PIL).

Teniendo en cuenta que para medir esta circunstancia, existen varias propuestas, tal y como se exponía en el capítulo 3. Veamos en qué situación se ubican los jóvenes investigados.

Clasificación de los niveles de exclusión. Según la clasificación de los niveles de exclusión que proponía Castel (1995), la familia de estos jóvenes, estaría ubicada en la zona de vulnerabilidad, como muchas familias andaluzas residentes en barrios empobrecidos durante el periodo de crisis económica que hemos vivido.

En el 42% de los casos, según nos han comunicado las educadoras de ambas asociaciones pertenecen a familias que requieren de asistencia social. Esta asistencia en el

caso rural, se da por parte de la asociación y por parte de los servicios sociales de la localidad. En el ámbito urbano, desde la asociación actualmente no se atienden estos casos.

Si atendemos a la clasificación propuesta por Tezanos (2004), en la que se definían cuatro zonas, añadiendo a la anterior descripción la zona de asistencia. Las familias a las que se está haciendo referencia, estarían ubicadas en esta zona, es decir, son aquellas que requieren de ayudas sociales para poder subsistir.

Otras posibles mediciones, que se barajan son las presentadas por autoras como Mira (2008) con once indicadores para contemplar en las familias, y como Martín Muñoz (2005) que proponía once necesidades básicas y su situación en el momento de la medición. Ambas propuestas miden la situación familiar y teniendo en cuenta que con las familias no hemos realizado ninguna entrevista ni prueba, no podemos mostrar datos relacionados con estas propuestas de medición. Ahora bien, bajo el amparo del indicador europeo, la tasa AROPE, que medía tres indicadores básicos (tasa de riesgo de pobreza o escasez de renta, privación material severa, baja intensidad de empleo) los resultados expuestos en el capítulo anterior sobre la posible situación de riesgo, confirmaban que el 35% de los/as entrevistados/as cuenta en su hogar con una alta tasa AROPE, por cumplir con dos de los indicadores: escasear los ingresos y encontrarse la mayor parte de la familia en situación de desempleo.

Futuro incierto de la juventud. En el capítulo 3, se hacía referencia a las dificultades en que se encuentra la juventud actual, como son la incertidumbre sobre su futuro y la imposibilidad de mejorar a sus progenitores. Según Callejo (1999, 2010) encontramos a una generación de jóvenes desapasionados, que les motivan pocas cosas y que se encuentran inmersos en una sociedad consumista en la que el mercado predomina sobre las posibles decisiones personales.

En los casos estudiados, vemos a unos jóvenes que no se adaptan a la idea de Callejo, porque están llenos de pasión. Recordamos que en los resultados se veía como los/as entrevistados/as cuando lanzan propuestas para realizar actividades en la propia entidad, las defienden de forma apasionada y cuando la ejecutan lo viven en cuerpo y alma.

Valorando las causas que motivan a estos jóvenes, según nos muestran los datos recopilados, se afirma que cuando se ofrecen situaciones, espacios adecuados y canales oportunos para que los/as jóvenes participen, éstos desean estar activos y no ser incluidos en la mal llamada generación Ni-ni. Cuando tienen la oportunidad de realizar actividades que les gustan, se implican hasta la médula. Recordamos que el número de horas de ensayo se amplía cuando se acercan eventos organizados por ellos/as mismos/as.

Lo primero es que todos tienen un mismo objetivo, que es el baile. Los une su afición y sus ganas de estar en un espacio donde hacen lo que quieren (ENEDUC_SEV).

Como se ha comprobado es el baile la actividad atrayente, podría extenderse a otras actividades que atiendan los intereses de los jóvenes, para lo cual será necesario continuar estudiando otras propuestas a través de otros casos.

Tanto las educadoras como los/as propios jóvenes, no se reconocen como meros espectadores de la política local, si no que quieren ser actores principales e influir en las decisiones que se toman, al menos en las que puedan afectar a sus intereses. Luchan por ser escuchados y buscan las vías de no ser ninguneados por el hecho de ser jóvenes. Para ello, encuentran en la entidad social un respaldo incondicional que les empodera para acudir a foros, reuniones de vecinos, seminarios de entidades o reuniones con los políticos del momento.

Para hacer frente a la incertidumbre en relación al futuro profesional al que se enfrenta la juventud en general, en este momento histórico, los jóvenes participantes en este estudio son conscientes, a pesar de su edad, del esfuerzo que supondrá conseguir sus sueños. Las oportunidades laborales están muy alejadas de su realidad académica, lo que provoca que muchas respuestas obtenidas, principalmente de los más mayores, sea fatalista y poco esperanzadora.

Ahora bien, teniendo en cuenta que en estos momentos ni el trabajo es una fuente de seguridad, ni el estudio un medio de ascenso social (Caraballo, 2015; Benedicto, 2011), es esencial contar con las competencias necesarias para afrontar los nuevos retos profesionales a los que tendrán que enfrentarse estos jóvenes. Actualmente en las noticias³⁴ oímos hablar de competencias en el mercado laboral, siendo éstas más importantes que los títulos y los oficios. El mundo empresarial busca personas competentes y en este trabajo de investigación hemos comprobado que en las entidades sociales a través de actividades como el baile estamos entrenando en competencias a nuestros jóvenes y por tanto favoreciendo la mejora de su situación actual. Participando en este tipo de actividades, se entrenan las diez competencias más demandadas a las que hacía referencia Europa Press (19 de mayo 2016), por ejemplo, los/as jóvenes aprenden a trabajar en equipo, entrenan para alcanzar objetivos comunes, que podríamos llamar orientación al resultados, se valora la constancia, la capacidad de liderazgo y la polivalencia entre otras. Como decíamos, gracias a participar en estas actividades se aumenta la confianza en uno/a mismo/a, lo cual provoca que se sientan capaces de cambiar su realidad.

Además el hecho de ser miembro activo de una asociación, los visibiliza como personas activas, responsables, de las que darán buena referencia si fuese necesaria para la consecución de un trabajo. Hay que tener en cuenta, que cuando se exponen, gracias a sus

³⁴<http://www.20minutos.es/noticia/2751564/0/competencias-mas-demandadas-empresas-mercado-laboral/>

actuaciones o actividades que ellos/as proponen para dinamizar al barrio o al pueblo, no sólo están cambiando la imagen de la asociación, también cambian la imagen que los vecinos puedan tener de la juventud irresponsable. Esto supone ampliar la red de contactos, que actualmente es la principal vía para la consecución de empleo. Noticias como la publicada el pasado 23 de marzo de 2017 en Lainformación.com afirman que tres de cada cuatro ofertas de empleo no se publican, existiendo por tanto un mercado laboral oculto que tan sólo recluta a personal bajo recomendación.

Participación

Modelos y niveles de participación.

La participación que en las entidades se fomenta, debe ir enfocada a la creación ciudadanía comprometida, se busca que los jóvenes en situación de exclusión tomen las riendas de su propio futuro y sean capaces de transformar su vida y su entorno. Esta idea es la defendida por Roger Hart (1995), para quien participar es formar parte de un proceso donde compartir decisiones que afectan tanto a la propia vida como a la comunidad en la que se vive. A continuación, se trasladan los casos estudiados a los modelos de participación descritos en el capítulo 1:

Modelo de participación de Hart (1992). Se representa con una escalera con ocho escalones, cada uno de ellos/as indica un nivel de participación. Pues bien, el grupo ubicado en el ámbito urbano, estaría en el último escalón, es decir, en la parte más alta de la escalera. Hemos visto que las actividades son pensadas por los /as jóvenes y compartidas con la educadora, como agente externo que pueda ayudar a la coordinación de estas actividades propuestas, convirtiendo a la educadora en un instrumento para la consecución de los objetivos propuestos por los propios jóvenes.

En cuanto al grupo rural queda ubicado en quinto escalón, donde se informa y se consulta para que sean los propios jóvenes los que decidan si participan o no. En este caso la consulta proviene del monitor-líder y en muy pocas ocasiones de la educadora de la asociación.

Modelo de Trilla y Novella (2001). Recordamos que la propuesta de estos autores incluía cuatro clases de participación: simple, consultiva, proyectiva y la metaparticipación. Consideramos que esta última es la que se da en el grupo urbano. Se trata de una participación colaborativa, es iniciada y apoyada por un grupo, que negocia colectivamente el nivel y forma de implicación.

Mientras que en el grupo rural, consideramos que se realiza una participación negociada, donde los/as jóvenes tienen la oportunidad de negociar cómo participar, así como su nivel de implicación.

La participación favorece la inclusión social

La relación existente entre participación, desarrollo y exclusión social es innegable, tal y como se comentaba en el capítulo 3, “La exclusión consiste en la *no participación* de la persona en la construcción en común de la sociedad” (Jiménez Gómez, 2014, p.113).

La participación social se convierte en un objetivo de las asociaciones y los movimientos sociales, tanto para integrar como para construir y transformar la sociedad en la que nos ha tocado vivir.

Cuando la juventud participa activamente, no sólo se hace consciente de las dificultades que conlleva tomar decisiones como adulto, sino que también adquieren la responsabilidad y el compromiso con las decisiones tomadas que le afectan no sólo a él/la

mismo/a, sino que afectan al grupo o a la entidad en la que encuentra su respaldo y su identidad.

Participando en una entidad se produce la ruptura del proceso de riesgo de exclusión en el que estaban, por ello podemos afirmar que la asociación sirve para mejorar la calidad de vida de estos jóvenes que a su vez se implican con el entorno lo transforman.

Requisitos para la participación

Para conseguir que la participación juvenil en las actividades de la asociación sea concebida como “tomar parte” se ha observado, tanto en los datos recopilados durante las entrevistas como durante las visitas y observaciones, que existen momentos claves, que están vinculados con el proceso de participación, es decir, desde la captación hasta su integración en el grupo.

Según afirmábamos en el capítulo 1, para que se consiga una participación efectiva deben contemplarse los requisitos expuestos por Bernet y Novella, (2001) y Sánchez Alonso (citado por Báñez, 1999).

1. La motivación para participar, es decir, que quieran hacerlo. Los jóvenes que asisten a las actividades que se promueven desde la asociación son jóvenes en su mayoría en situación de riesgo social, la motivación para participar a veces viene vinculada a los grupos de iguales que ya vienen participando, en otras ocasiones porque les gustan las actividades que se ofrecen. Y en otros casos, viene propuesto desde otros recursos donde son atendidos por su situación de riesgo anteriormente comentada. Es decir, derivados por algún profesional de lo social (servicios sociales, orientador/a educativa, tutores/as, educadores/as de asociaciones y otros recursos)

(...) de exclusión todos, y las niñas también. Lo que no puedo decirte en aquel entonces como llegaban. Es que no lo sé. Podrían ser de familias con las que se trabajaba. El tema era que, como se ofertaba el campamento, pues.. era un enganche. Ellos sabían, que al final había un campamento. Esa era la única opción que tenían de salir (ENEDUC_PIL).

2. Que sepan, que estén informados y formados para ello. Comenzábamos esta tesis diciendo que “a participar se aprende participando” (García Goncet y Lucio-Villegas, 2009), pues para que los/as jóvenes sepan participar, los/as educadores/as deben saber hacerlo. En este punto consideramos esencial la figura del educador/a como dinamizador/a juvenil, a este tema le dedicaremos un apartado más adelante. De momento, vemos como en la entidad urbana los educadores/as se formaron en Investigación Participativa y esto produjo un mayor acercamiento a los/as jóvenes del barrio.

‘Saalir’ y decir esto es lo que quieren y eso nace todo del periodo que os he comentado en el que se forman los educadores en IAP [Investigación, Acción Participativa], para nosotros fue un gran cambio. Ya que salimos fuera, ahí en la calle es donde los jóvenes te hablan (...) Y a raíz de ahí, hemos seguido con esa dinámica y hasta hoy...ya es muy difícil no hacerlo así (ENEDUC_SEV).

En el caso rural, la educadora nos habla sobre la importancia de el/la educador/a dedicada de forma exclusiva al área de prevención. Ya que la intervención con jóvenes en la localidad implica dedicar mucho tiempo a estar en la calle con ellos, conociendo posibles recursos y los temas de interés para este colectivo.

Te puedo hablar de dos años. Cubríamos un montón y teníamos la sede siempre ‘petá’. La sede, la plaza y allá donde fuéramos.... La clave es una persona que se

dedique exclusivamente a eso. Te lo digo ya. Una persona que supiese conectar todo
(ENEDUC_PIL).

3. Y por último, que puedan hacerlo. Es decir que existan cauces de participación.

En muchas entidades sociales, se ofrecen actividades pensadas y planificadas por los educadores/as sin oír a los jóvenes. Es un error habitual que se comete en el movimiento asociativo, dada la libertad que se concede al personal técnico contratado por parte de las juntas directivas. Se confía en el criterio del/a profesional. Por tanto, los cauces de participación a veces se reducen a la asistencia a las actividades propuestas.

En el caso del grupo urbano, la educadora lo reconoce en la entrevista, asegurando que el cambio que la entidad dio fue a mejor, cuando decidieron incluir la escucha como actividad clave para trabajar con los/as jóvenes:

Bueno claro, cuando nos dan este local, los educadores hicimos lo que nos dió la gana y lo montamos a nuestra manera. Yo quería hacer un taller de campo porque a mí me gustaba, pues lo hacía. Todo era porque sí, eso era un error. Es decir, lo que nos gustara a los educadores se ofrecía a los jóvenes. Hasta que empezamos a escuchar a la gente (ENEDUC_SEV).

Factores para una participación comprometida.

Además de los requisitos descritos, Trilla y Novella (2001) añadían varios factores para que la participación sea efectiva:

a) Implicación entendida desde la vinculación afectiva, es decir, los/as jóvenes participantes se sienten personalmente afectados/as por la entidad a la que acuden. Esta implicación se da en mayor grado en el ámbito urbano que en el rural. Esto se produce porque la asociación de referencia está presente, se muestra cercana a las actividades que

realizan los jóvenes en el local, lo que supone que éstos sienten el apoyo de cerca y se vinculan a la misma. Ejemplos de ello lo hemos visto en aquellos jóvenes que han compuesto la “junta joven” y aquella en la que un joven quiere hacerse socio mediante el pago de una cuota para seguir apoyando las actividades que se realizan en la entidad.

En el caso rural, esta vinculación se da con el grupo de baile *The Rob Time*, pero no con la asociación en general. Esto se debe a la lejanía que sienten de ella y a la intermediación del monitor como interlocutor entre el alumnado/asistentes al taller y la asociación.

Más adelante analizaremos el papel de la educadora en este tema, pero consideramos que también juega un papel decisivo en relación a esta vinculación afectiva que pueda sentir el/la joven participante.

b) Información y conciencia, cuando los objetivos de la actividad que se realiza son compartidos por todos/as. Cuando la información tanto positiva como negativa se comparte de forma clara con todos los miembros de la entidad, éstos se convierten en concedores de las dificultades a las que se enfrenta la asociación y por tanto provoca la implicación y la actitud participativa, bien proponiendo soluciones o bien apoyando las acciones propuestas de cara a ir mejorando la situación de la entidad.

La información es muy fluida en el ámbito urbano, donde todo se comparte, lo positivo y lo negativo, donde las actividades se evalúan y donde los/as jóvenes tienen la posibilidad de opinar y decidir sobre lo que sucede en el espacio que comparten todas las personas que quieren hacer uso del local.

En el caso rural la información está más filtrada, por un lado la situación económica y política se habla en la junta directiva, ésta traslada su posicionamiento al equipo técnico y

éste a su vez, en función del área que le corresponda (incorporación, prevención o gestión), trasladará a los participantes aquella información que les afecte. Es decir, la educadora contratada para el área de prevención, trasladará al monitor de baile aquello que afecte a ese grupo y no toda la información relativa a la entidad. Por último, el monitor decidirá lo que traslada al grupo de bailes. Así pues, en este largo camino por el que pasa la información, a los/as participantes en el taller, tan sólo les llega lo que el monitor decida trasladar, que normalmente es poco, permaneciendo al margen de la problemática a la que se enfrenta la asociación a la que pertenecen.

Por último reseñar que el grupo de baile siente el apoyo de la entidad cuando se organizan actividades para el pueblo. La asociación apoya la gestión de las mismas y acompaña a los jóvenes que participan en el baile en el desarrollo de la misma. Así vemos que es bidireccional, cuando la asociación organiza una actividad, no vinculada con el baile, los jóvenes que participan en este taller suelen acudir.

c) Capacidad de decisión, sin confundir, participar con decidir, es necesario para que se dé una participación efectiva, que tenga la opción de decidir sobre posibles actuaciones, actividades y proyectos.

Como venimos describiendo hasta el momento, esta capacidad se promueve más en el ámbito urbano que en el rural, puesto que la forma de organizarse es diferente, siendo más jerárquica en el ámbito rural y más horizontal en el urbano.

d) Compromiso y responsabilidad, en ambos casos se da un alto compromiso en los participantes y un alto nivel de responsabilidad principalmente, destacamos en los resultados la responsabilidad grupal adquirida con respecto a las actuaciones y actividades programadas.

Participación ciudadana comprometida.

La implicación ciudadana es imprescindible para construir una verdadera democracia, esta implicación se da mediante la participación responsable y voluntaria de los/as ciudadanas/os. Según Merino, (1995) en la democracia es inviable, participar en todo y no participar en nada, esta última opción, ya implica tomar parte y posicionarse ante un tema puesto que estamos tomando la decisión de no participar. En cuanto, a participar en todo lo que nos gusta o afecta, es inviable debido a una falta de tiempo material, por tanto, cuando no participamos en algo que nos afecta, solemos delegar, o bien en gobernantes o bien en líderes de nuestra confianza.

En los casos estudiados vemos claras diferencias relacionadas con la delegación en la toma de decisiones, ya que en el ámbito urbano, delegan en compañeros para asistir a las reuniones donde se toman decisiones sobre el futuro de la entidad y el uso del local. Tan sólo delegan en las educadoras los temas de gestión de subvenciones y tareas relacionadas con otras áreas de intervención. Todo lo demás lo asumen como su responsabilidad. Además de asistir al baile, se implican en las actividades, reuniones y reivindicaciones que se ejecuten desde la asociación.

En cuanto al ámbito rural, al contar con una estructura más jerárquica, los jóvenes participantes no toman decisiones relacionadas con las entidades, tan sólo pueden opinar en algunos detalles de las coreografías o de la estética de las actuaciones de baile que preparan. La mayoría de ellos, acepta sin cuestionarse mucho lo que el monitor proponga.

Se ha elaborado un cuadro intentando describir en ambos casos estudiados, el rural y el urbano, en quién delegan, en qué no participan y en qué se implican contribuyendo a la creación de una sociedad participativa y activa:

Tabla 36: Participación ciudadana en los grupos estudiados

	Delegan en...	No participan en...	Se implican en...
Urbano	Escasamente en la educadora, tan sólo cuando el problema al que se enfrentan les desborda	No todos participan en las decisiones de junta directiva donde se marcan las líneas de trabajo de la entidad, pero si pueden elevar su voz en relación a este tema.	La actividad del baile, los ensayos y las exhibiciones. También en la organización de eventos, en las reivindicaciones de la entidad, en las actividades ajenas al baile, en la organización de otras actividades y acciones de la entidad. En el diseño, desarrollo y evaluación de los proyectos que se desarrollan en la entidad, principalmente los que están relacionados con el uso del local.
Rural	El monitor	Las decisiones del grupo de baile en el que participan y mucho menos en las decisiones que la asociación toma sobre ellos/as.	La actividad del baile que tan sólo implica ensayar y responder ante el público cuando realizan una actuación.

Fuente: Elaboración propia

Liderazgo

Es un tema que ha surgido del análisis de la información, por tanto, contamos se ha incluido este concepto como tema de discusión.

Nye, (2011, p.36) define el liderazgo como “un proceso que presenta tres componentes básicos líderes, seguidores y contextos. Los líderes y seguidores aprenden roles y cambian de rol cuando cambia su percepción de las situaciones” Así se ve como se cuenta con tres elementos claves: el líder, sus seguidores y la situación, siendo el contexto, el elemento más importante, puesto que si cambia, los roles también se modificarán.

Pues bien, en el contexto de los grupos juveniles que se han observado a lo largo de esta investigación, las cualidades del líder han sido descritas por los propios/as entrevistados, que se convierten en seguidores de estas personas a las que se les ha asignado el rol de líder. Pero, ¿Cómo se elige el modelo a imitar? ¿Qué hace que se imite a determinadas personas? ¿Qué cualidades son las que tiene para convertirse en un modelo a seguir?

Cualidades del líder.

Para ejercer un liderazgo, la persona debe contar con ciertas características que animen al grupo a establecer y alcanzar objetivos comunes. El liderazgo se puede aprender, y para conseguir la eficacia, es necesario tener visión y aptitudes interpersonales y organizativas.

Para definir las cualidades del líder, utilizaremos como referencia el estudio GLOBE (por sus siglas en inglés *Global Leadership and Organizational Behavior Effectiveness*) que recopiló datos de 62 países con el objetivo de identificar atributos y comportamientos coincidentes en las diferentes culturas (House, Javidan, Hanges y Dofman, 2002).

Los atributos coincidentes fueron 21, contemplando también 8 características negativas para la efectividad del liderazgo, creando una escala de liderazgo transcultural. En la siguiente tabla aparecen los atributos reconocidos en el estudio y los atributos que los/as jóvenes han asignado, en sus respuestas, a las personas que han considerado líderes.

Tabla 37: Atributos asignados a los líderes

Percepciones de liderazgo según GLOBE	Percepciones y atributos asignados por los/as jóvenes a la persona que ejerce el liderazgo en el grupo
Administrativamente competente Autocrático Autónomo Visionario Inspirador Sacrificado Induce a conflicto Decisivo Diplomático Salvador de apariencias Humanista Integro Malévolo Modesto No participativo Orientado al desempeño Burocrático Autocentrado Consciente del estatus Colaborador en equipo Integrador de equipos.	Confianza que les genera Justa, evalúa antes de actuar Honesta, no busca el beneficio propio Informada, cuenta con la información completa, conoce la entidad y las personas que componen su grupo. Positiva Dinámica Motivadora Inteligente Comunicativa Mediadora: solucionadora de problemas Responsable y comprometida con la entidad Creativa e innovadora.

Fuente: Elaboración propia basada en House et al, 2002

En la tabla se puede comprobar la asignación de atributos no contemplados en el estudio internacional. Sin embargo, algunas de ellas quedan contempladas en estudios de ámbito más empresarial, como el presentado por Zenger, Folkman, Edinger, (2012) que asignan al líder *inspirador* una serie de competencias para el grupo. Estas competencias se ordenan en función del compromiso con la empresa: la persona que ejerce el liderazgo inspira y motiva, toma iniciativa, tiene una perspectiva estratégica, forma equipo de colaboración, promueve resultados, es integro y honesto, promueve cambios, soluciona problemas, innova, etc.

Distinguiendo entre ambos casos, las repuestas obtenidas en el ámbito rural en relación a las cualidades del líder están más vinculadas con la autoridad, la profesionalidad, y la creatividad. En el ámbito urbano, el liderazgo está más relacionado con el compromiso, la responsabilidad y la implicación con el grupo en general, y no solo, con su taller o con su grupo de baile.

Algunos jóvenes señalan a la educadora como líder del grupo, por su implicación, ilusión, compromiso y cercanía. Esto se describe en el ámbito urbano y consideramos que es un tema para abordar de forma específica, ya que existen diferencias entre un caso y otro, como ya se ha expuesto anteriormente.

El papel del educador/a

Recordamos que la figura del educador/a en el ámbito de la intervención social con jóvenes juega un papel esencial, convirtiéndose en un referente adulto, diferente a los progenitores y profesorado. Es decir, es una figura educativa cercana y a la vez con autoridad. Son los/as educadoras/es de las entidades sociales los que muestran esa cercanía, convirtiéndose en algunos casos en referentes imitables y líderes de los grupos.

En función, de la dedicación que se le preste a la escucha activa de los jóvenes, ellos/as nos reconocerán de una forma u otra. Hemos visto varios ejemplos en los que se hacía referencia a una de las educadoras en un tono de admiración, asignándole cualidades de líder de grupo.

Existen diferencias entre los casos estudiados, en cuanto a la relación establecida con las educadoras de referencia del área de prevención. La principal diferencia la encontramos en la presencia física de la figura del adulto en el espacio gestionado por los/as jóvenes.

En el ámbito rural la educadora no sólo se encarga del área de prevención, y dentro de esta área se llevan a cabo más proyectos y actividades en la que atiende a otros/as jóvenes en la oficina/sede de la asociación, por tanto, las visitas al grupo de baile no son tan habituales como le gustaría. Las contrataciones de profesionales en las asociaciones cuentan con escasas horas para sacar adelante varios proyectos, lo que ha provocado en este caso el haber delegado la responsabilidad en el monitor. La asociación ha depositado en este chico toda la confianza para que gestione de forma responsable a este grupo de jóvenes.

En el caso urbano, la presencia de la educadora es muy continuada, al igual que en el ámbito rural, las condiciones laborales de la educadora son muy precarias, pero las actividades con jóvenes y la gestión de la asociación se llevan a cabo en la misma sede. Está presente en todas las reuniones mensuales programadas por la entidad, donde se toman decisiones de forma conjunta con los jóvenes. Ella propone temas para estas reuniones y su voz es oída por parte de los asistentes como la voz de la experiencia y la voz de una luchadora por la entidad y por los intereses de los jóvenes del barrio.

Berkovitz, citado por Setin (1995) reconoce que “en la adolescencia, los grupos de pares que contienen uno o dos adultos expertos y respetados resultan el mejor lugar para la discusión útil” (p.155). Gracias a la presencia de la educadora se abordan temas complejos y se analizan situaciones sociales que se estén viviendo en el barrio, estén relacionadas con la juventud o no. Podemos encontrar un ejemplo de ello, en la organización de la Cabalgata de Reyes Magos por parte de la Asociación de Vecinos de Pino Montano, en la que participaron aquellos/as jóvenes que mostraron interés en ella.

En ambos casos, se observa una comparativa entre dos educadoras contratadas en el periodo de recogida de datos, en cada una de las entidades, con dos formas de proceder totalmente distintas. En ambos casos se valora muy positivamente a la educadora

considerada de referencia, por su cercanía, por ser una persona arriesgada y porque se preocupa por las personas, dedicando tiempo de su vida personal a atender a los jóvenes si éstos así lo demandaran. Sin embargo, la consideración hacia las educadoras sustitutas, está vinculada a la profesionalidad en cuanto a la gestión de la asociación y ‘el papeleo’ en el caso urbano, y a la dedicación a otras actividades vinculadas a otros programas con otros/as destinatarios/as en el caso de la entidad rural. En ambos casos, la visión de los/as jóvenes entrevistados, que son los más implicados en la entidad, es de buenas profesionales, pero de gestión o de coordinación, no las han considerado educadoras, en el sentido freiriano. Según afirma Lucio-Villegas, (2015, p.16) “La idea de Freire es la de un educador más preocupado por las personas que por los objetivos, de un educador que, viviendo en el riesgo de errar y aprender, busque hacer su trabajo”.

En ambos casos las educadoras que asumieron el papel, durante la ausencia de las educadoras de referencia habituales, contaban con una formación académica de trabajadora social. No contamos con datos comparativos para poder hacer alguna afirmación relacionada con la formación académica y la actitud ante la tarea educativa de una asociación que promueve la participación social en los jóvenes. Consideramos interesante profundizar en este tema para definir mejor el perfil de los/as educadores/as dedicados a este fin.

Transformación y cambios personales.

Conocer los cambios y transformaciones sufridas por los entrevistados/as, se ha convertido en una de las claves más importantes de esta tesis. A continuación, añadimos dos ideas más a lo ya comentado en este aspecto a la largo de estas páginas:

Empoderamiento.

Los cambios vividos y verbalizados por los/as jóvenes, se producen por dos motivos, el primero, la madurez que van adquiriendo al ir cumpliendo años, y el segundo, por el proceso educativo en el que están inmersos al participar en una entidad sin ánimo de lucro que defiende valores relacionados con el compromiso social y la mejora del entorno en el que se ubica.

Los cambios se producen a largo plazo, el proceso de desarrollo personal no sucede de inmediato, y menos en colectivos con dificultades sociales, por tanto es necesario que la participación en estas actividades se mantenga en el tiempo. Este objetivo se cumple en la mayoría de los/as participantes de esta investigación, que recordamos que la media de años de permanencia en los talleres de baile era de 4.7 años en el ámbito rural y 5.8 años en el urbano. Teniendo en cuenta las edades de los/as participantes, han permanecido vinculados a la asociación desde edades muy tempranas, lo que ha supuesto madurar en el seno de una entidad social con referentes educativos más adecuados.

Según Sheir (2008) “Esta forma de participación a largo plazo demuestra que, con el paso del tiempo, los y las participantes desarrollan niveles impresionantes de confianza, conocimiento, competencia, capacidad organizativa y comunicativa: en resumen, empoderamiento” (p. 76).

Concientización.

Los/as jóvenes se sienten capaces de cambiar su realidad y los problemas observados en ella, no sólo cuando se sienten seguros y empoderados, sino también cuando son conocedores de la problemática desde la raíz de las mismas. Por ejemplo, en el caso urbano, se enfrentan a un problema con el mantenimiento del local, que ha sido declarado en estado ruinoso en

algunas partes del edificio y desde la administración responsable del mismo se pretende desalojarlo al completo. Pues bien, los/as jóvenes son conocedores de esta situación, son ellos/as mismos/as, invitados/as por la educadora, los/as que han indagado sobre la situación real del local, son ellos/as los que toman conciencia de la situación y en consecuencia proponen ideas para afrontarla. Las propuestas han ido vinculadas con buscar la unión con otras entidades que hacen uso del edificio y se encuentran al igual que ellos en la zona mejor conservada, con buscar una nueva ubicación, o con buscar a los responsables políticos de estas decisiones, acudiendo a las reuniones solicitadas con la administración competente. .

La concientización defendida por Freire, no sólo hace referencia a la adquisición de conocimientos sobre las situaciones concretas por parte de un grupo de personas,

sino que la conciencia de una situación sólo puede ser alcanzada a partir de las prácticas sociales de transformación que derivan de la investigación sobre el medio social en el cual las personas viven, de las condiciones, y causas de esas condiciones y los procesos de cambio social que se acometen para cambiar dichas situaciones” (Lucio-Villegas, 2015, p.15).

Por tanto, es necesario que las personas construyan su propia conciencia crítica para interpretar la realidad y así poder transformarla.

Fomentando la transformación social y comunitaria.

Cuando la juventud es considerada y reconocida como ciudadanía de pleno derecho, capaz de influir en las decisiones políticas tomadas por los adultos que nos representan, se convierten en personas responsables que realizan un análisis crítico de la realidad, contrastan propuestas y elevan las que consideran que reportarán mayores beneficio al colectivo al que representan.

Sin embargo, cuando el mundo adulto trata a la juventud con relativo desprecio, por considerarlos como ciudadanos de segunda, o como una amenaza por su forma de pensar, no se produce verdadera democracia vulnerando el derecho a la participación, del que ya decíamos que era un signo de exclusión social.

Con el desarrollo de esta tesis se corrobora la idea que defendía Gonçalves-de Freitas, (2004, p.141) sobre el “reconocimiento de los jóvenes como actores sociales capaces de generar cambios en su entorno y constituirse como líderes potenciales de la organización comunitaria y recurso significativo para las intervenciones sociales”.

Buenas prácticas de inclusión social.

Como defienden Subirats y Gomá, (2003) las buenas prácticas son aquellas actuaciones cuyo objetivo va dirigido a la mejora de la calidad de vida de grupos en situación de exclusión o de vulnerabilidad social. En ambos casos se cumple este requisito y a continuación vamos a ir exponiendo las características que estos autores proponían para considerar buena práctica una actuación y su correspondencia con los casos que nos ocupan.

1. Tener un carácter innovador. En el caso urbano la innovación está vinculada a la metodología de investigación-acción-participación que propone la asociación para ir construyendo de forma conjunta con los/as jóvenes mejoras metodológicas y nuevas actividades que promuevan la mejora del barrio.
2. La estrategia debe ir dirigida a la debilitación de factores que provocan situaciones de exclusión, más allá del colectivo al que se dirige, huyendo de actuaciones asistencialistas y promoviendo procesos de capacitación de las personas en esta situación.

En el caso rural las actuaciones asistencialistas que se están ofreciendo están vinculadas a la participación en la red alimentaria de Andalucía y el proyecto de ropero

social. Con estos dos proyectos se han ampliado las actuaciones de reducción de daño para las personas de la localidad que lo necesiten. Centrándonos en el caso que nos ocupa, que está vinculado al área de prevención, no conlleva actuaciones asistencialista. En lo relativo a la promoción de procesos de capacitación personal, recordamos que la asignación como monitor de baile de un grupo de menores y jóvenes se realiza con el objetivo de empoderar a este joven cuya situación judicial y personal es delicada en ese momento. Por último, y vinculándolo a la debilitación de factores que provocan situaciones de exclusión, destacamos que al solicitar el espacio del polideportivo al Ayuntamiento, se perseguía un doble objetivo, por un lado, ubicar en un espacio adecuado el taller de baile y por otro, mejorar la imagen de un barrio periférico que cuenta con alto índice de consumo en la vía pública.

En el caso urbano, desde la entidad no se ofrecen actuaciones asistencialistas en ningún área. Desde esta entidad se busca el empoderamiento de los/as jóvenes para que se sientan capaces de cambiar su realidad provocando un efecto ‘bola de nieve’; es decir, con un pequeño acto que podría considerarse insignificante, gana impulso y comienza a crecer, convirtiéndose en una actuación más significativa. Por ejemplo, cuando los/as jóvenes en asamblea mensual proponen llevar a cabo un cine de verano como actividad lúdica y atractiva para ellos/as, no creían que tendría tanto éxito en el barrio, consiguiendo proyectar todas las semanas de julio con una alta asistencia de público, generando en el barrio una mejor convivencia para todas las generaciones que residen en el mismo. Por tanto, de ver una película en la asociación se pasó a recuperar una actividad tradicional en el barrio. El cine de verano en el Cortijo de la Albarrana Otro ejemplo sería la demostración de *parkour*³⁵ que llevaron a cabo uno de los encuentros anuales que la asociación realiza en el Parque

³⁵ Es el arte de desplazarse adaptándose al entorno, realizando acrobacias para solventar el mobiliario urbano y el medio natural existente.

Miraflores dirigido principalmente a jóvenes del barrio. Con el *parkour*, se dio a conocer otras alternativas de ocio para la juventud de la zona.

3. Integralidad, en las intervenciones se abordarán diversos factores de exclusión. Todas las intervenciones promovidas desde las entidades federadas tienen un carácter integral y no parcelado. No se recomienda intervenir con un joven en situación de riesgo de exclusión sin hacerlo también con sus familias, coordinarse con los tutores académicos y conocer a su grupo de iguales.

4. Efectividad, son actuaciones en ambos casos programadas a largo plazo. En el caso urbano, a día de hoy (una vez concluido el trabajo de campo), fueron desalojados del local al que se ha hecho referencia en esta tesis, una situación que dada la importancia del espacio para este grupo, pudiera suponer una ruptura con el proceso educativo iniciado. Sin embargo, lejos de romper el proyecto, lo ha consolidado y se demuestra así la efectividad del mismo, puesto que la cohesión grupal existente no ha cambiado ni mermado, a pesar de haber cambiado la ubicación a otro centro con menos flexibilidad y menos permisividad a la hora de gestionarlo por parte de los jóvenes. Con ello, se concluye que, con o sin local, la esencia del programa está instaurada en los/as jóvenes que continúan organizando su encuentro anual, como ya hemos visto en el cartel mostrado en las primeras páginas de este capítulo.

5. Participación en el diseño, desarrollo y evaluación de las actuaciones. En ambos casos se diseña, implementa y evalúa con los/as jóvenes. En el caso rural se hace con tan sólo con los monitores y no con los participantes en el taller. En el caso urbano, es la filosofía que se impregna desde la entidad a todos/as los/as que a ella asisten.

6. Fundamento, este requisito no lo cumplen ninguna de las acciones descritas en esta tesis, dado que no cuentan con un diagnóstico por escrito de las mismas. Desde 2012 en

ambas entidades se apuesta por la implementación de planes de calidad con el objetivo de contemplar la mejora continua en todos los proyectos y actuaciones que se lleven a cabo y documentar procesos de cada una de las áreas de intervención. Sin embargo, en el momento en el que se desarrolla la investigación no se cuenta con un diagnóstico documentado.

7. Transferible, en ambos casos es posible exportar la actividad adaptándola a otros entornos, e incluso a otros momentos de la historia de la misma entidad. Sin embargo, contamos con evidencia de ello en el ámbito urbano, no pudiendo corroborar esta idea en el ámbito rural.

8. Pluralismo, se incluyen los conflictos y la diversidad como elementos necesario en cualquier proceso social.

9. Transversalidad, como se ha expuesto en la integralidad, desde las entidades estudiadas no se contempla trabajar de forma independiente de otros colectivos y de otros recursos. En ambas se fomenta el trabajo en red intercambiando ideas con otros miembros de movimientos sociales, tanto de su localidad o barrio como en la provincia, la comunidad autónoma e incluso a nivel nacional. Recordamos que ambas entidades se encuentran federadas en la federación provincial Liberación, en la federación andaluza Enlace y en la unión de asociaciones a nivel nacional UNAD. En estas organizaciones de segundo nivel se establecen foros de debate sobre las actuaciones que se llevan a cabo en las diferentes entidades, siendo propuestas ambas entidades como ejemplos de actuación positiva destinada a los/as jóvenes en situación de exclusión.

Cuando oímos a los/as jóvenes

En la investigación realizada, se han identificado cómo los procesos participativos defendidos por las entidades sociales, son un medio para promover la inclusión de

aquellos/as jóvenes que cuentan con escasas posibilidades de futuro. El hecho de reconocer a los/as jóvenes como ciudadanos de pleno derecho, provoca en ellos/as una gran cantidad de ideas que desean compartir. Así desde las asociaciones donde se fomentan espacios para debatir y compartirlas, los/as jóvenes se convierten en protagonistas para fomentar la construcción de una sociedad más justa e igualitaria.

Los espacios comunitarios puestos a disposición de la juventud, fortalecen su capacidad de organización, se fomenta el compromiso y la implicación y se responsabiliza a este colectivo de su mantenimiento y buen uso. Esto provoca en ellos/as, un aumento de factores de protección y una disminución de riesgos con respecto a actitudes delictivas, consumo irresponsable y otras actitudes negativas propias de una juventud insatisfecha inmersa en una sociedad consumista. Estos factores de protección están relacionados con el aumento de la autoestima, el crecimiento personal, y el empoderamiento que genera la confianza depositada en ellos/as.

Cuando los jóvenes responden positivamente a estos retos, mejora la percepción de las personas adultas sobre el papel de la juventud en la dinámica del desarrollo del entorno en el que residen. Este reconocimiento, no es público, pero es palpable, provocando en los jóvenes un ‘enganche’ a seguir participando, sintiéndose parte, sintiéndose aceptado e incluso, en ocasiones, admirado tanto por sus iguales como por los vecinos/as de su barrio o pueblo.

¿Qué papel tiene la investigadora en el trascurso de la investigación?

Para analizar el papel que ha jugado la investigadora nos vamos a detener en cada uno de los momentos del desarrollo de esta investigación.

En el trabajo de campo

La investigadora se ha ido introduciendo en el día a día de los locales de ensayo, tanto en el ámbito rural como en el urbano, estableciendo una relación con los/as jóvenes participantes en la investigación. Tratándose de una investigación cualitativa, la investigadora se implica estableciendo relaciones de empatía con los sujetos que observa, siguiendo a López Górriz (2004), la investigadora se convierte en filtro de informaciones y a través de la observación participante recopila datos relevantes. Se intenta ver el escenario y a las personas desde una perspectiva holística, por lo que es importante la sensibilidad de la investigadora sobre los efectos que pueda causar en los propios observados.

En el caso urbano, algunos/as jóvenes hacen mención de la figura de la investigadora entendiéndola como una persona que se implica en el día a día de la asociación, conocedora de los problemas a los que se enfrenta la entidad y dispuesta a acudir a las actividades que los/as jóvenes proponían. En este clima de confianza, ha resultado muy fácil realizar las entrevistas e indagar en las situaciones familiares de cada uno de los/as jóvenes entrevistados/as.

En el caso rural, los monitores querían organizar una despedida el último día de visita y continúan enviando invitaciones para cada actuación que realizan.

En el proceso de codificación

En el momento de la codificación de los datos, desde la Teoría Fundamentada, se concede especial importancia a la figura de la persona que analiza los datos recogidos, es necesario implicarse en los datos, conocerlos minuciosamente. Durante todo el proceso de codificación la investigadora va realizando una reflexión inicial, preguntas y posibles respuestas que nos derivan a argumentos más complejos comenzando a elaborar hipótesis

provisionales. Se va creando una teoría que continúa siendo cuestionada con los datos convertidos en códigos/conceptos que pueden unirse creando conceptos de segundo orden a los que denominamos categorías.

Posteriormente, se analizan los elementos que se han creado, se examina su significado mediante nuevas reducciones de datos, es decir agrupando algunos componentes y creando familias, mediante el establecimiento de relaciones entre los diferentes componentes y/o mediante la creación de representaciones gráficas (networks) de dichas relaciones. (Muñoz Justicia, 2005). Esta codificación implica una interrelación entre la persona que analiza los datos y los datos investigados, la investigadora se convierte en el embudo por donde pasan todos los datos recopilados, estudiados y aportados. No todos los datos obtenidos serán de utilidad para los objetivos propuestos, siendo muy importante en este punto la *sensibilidad teórica* de la investigadora (Andréu, García-Nieto y Pérez Corbacho, 2007).

Para generar teoría es necesario rigor científico y creatividad, la investigadora tiene que condensar los datos, agrupar conceptos, construir categorías. (Strauss y Corbin, 2002)

Tras la redacción del informe final

Como ya se ha comentado en el capítulo 4, se han enviado borradores del trabajo a las asociaciones que han participado para su revisión previa al depósito de esta tesis, pudiendo incorporar sus aportaciones y críticas a este trabajo donde son ellas las protagonistas.

Además se continúa manteniendo el contacto con los grupos participantes aunque ya no se mantienen los mismos componentes en todos los casos. La investigación ha generado la curiosidad en ponerse en contacto con el otro grupo, para intercambiar opiniones, conocerse e incluso realizar actividades juntos. En el cartel que se expone en la ilustración

27 se puede ver como artista invitado al evento organizado por la entidad ubicada en la ciudad, al grupo de baile '*The Rob Time*', que es el grupo que ha participado en esta investigación en el ámbito rural.

7.2. LIMITACIONES Y NUEVAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Limitaciones y fortalezas del estudio

La principal fortaleza de esta investigación radica en permitir concienciar a los/as profesionales de la intervención social, específicamente aquellos/as que intervienen con jóvenes en situación de riesgo social, sobre la importancia de realizar estudios de casos para evaluar y mejorar los servicios que se ofrecen a este tipo de colectivo. Además con esta investigación ponemos en valor el trabajo que se realiza en las entidades sociales de nuestros barrios y pueblos.

En cuanto a las limitaciones del estudio, encontramos varias limitaciones de tipo metodológicas, principalmente relacionadas con el tamaño de la muestra y la escasa diversidad de la misma.

En relación al tamaño, con 19 jóvenes y 2 educadoras entrevistados/as, consideramos un número escaso generando dificultades en el momento de encontrar relaciones y generalizaciones significativas. Este número pudiera ser más elevado puesto que se ha contado con una buena colaboración por parte de las entidades y bastante cercanía por parte de la investigadora hacia los/as jóvenes participantes en las actividades de las dos entidades. Pudiendo haber entrevistado a otros jóvenes con menor implicación en la entidad de referencia.

En cuanto a la diversidad de la muestra, nos referimos a que hubiese sido interesante conocer la opinión del entorno de los/as jóvenes, por ejemplo a sus familiares y a otros

agentes educativos como el profesorado, para conocer el impacto que este tipo de actividades tiene en la convivencia familiar y el rendimiento académico de los/as jóvenes.

Además nos ha faltado conocer el impacto que causa en los órganos de gobierno de las entidades estudiadas (junta directiva y asamblea de socios/as).la autogestión de las actividades que desarrollan los/as jóvenes en ambos casos.

Otra de las limitaciones, ha sido no estudiar el efecto o impacto social causado en el barrio/pueblo por parte de las actividades que los/as jóvenes realizan en ellos. Será necesario continuar investigando sobre este tema consultando por ejemplo, a las asociaciones de vecinos y la comunidad de propietarios en el caso de Pino Montano, y a otras asociaciones y al instituto con el comparte espacio en la caso rural.

Específicamente en el ámbito rural la observación y las entrevistas se han realizado de una actividad, el baile, que en este momento funciona sin apenas supervisión por parte de la educadora, porque está establecida su rutina. Sin embargo, se podría haber elegido otra actividad, más dependiente de la educadora y que estaban iniciándose en el momento que en el que comenzamos con el trabajo de campo de esta tesis. Ese fue el motivo por el que no elegimos observar y entrevistar a los jóvenes del taller de teatro, probablemente la participación fuese más efectiva en los jóvenes participantes en el teatro, sintiéndose más vinculados a la asociación y más cercanos a la educadora. Sin embargo, se eligió la actividad del baile porque se impartía en un espacio gestionado por los jóvenes y por considerar que tenía más similitudes con las actividades dadas en el ámbito urbano.

Nuevas líneas de investigación

Teniendo en cuenta los resultados del análisis, se considera importante poner de manifiesto la necesidad de acometer investigaciones sobre la influencia de la juventud en los cambios sociales.

Atendiendo a los retos a los que se enfrentan las entidades sociales relacionados con la falta de base social o la alta resistencia a los cambios, consideramos importante investigar sobre los/as jóvenes como generadores de ideas para la remodelación de movimientos asociativos en declive.

Generar un sistema de categorías para poder continuar estudiando este tema en otros grupos de jóvenes que participan activamente y promueven la transformación social de su entorno.

Incluir a las familias de los/as entrevistados/as para conocer su visión de la entidad social en la que participa su hijo/a, conocer su relación con la misma y corroborar la mejoría y los cambios que hemos visto en los/as jóvenes.

Profundizar sobre la formación y las competencias necesarias de los educadores/as que se dedican profesionalmente a la intervención social con jóvenes y que dinamizan la participación de éstos en el ámbito socio-político.

Por último, proponemos ahondar sobre un tema que ha surgido tras el análisis de los datos, vinculado al liderazgo juvenil y a la identidad social como factor de protección en las situaciones de exclusión social.

7.3. RECOMENDACIONES

A las personas relacionadas con el tercer sector, que tenga la oportunidad de acceder a este trabajo, se les recomienda que tengan una actitud más abierta hacia la participación de los/as jóvenes en sus entidades, que reconozcan a la juventud como ciudadanos de pleno derecho y que se les ofrezcan espacios donde exponer sus opiniones. Estas opiniones no deber recopilarse en un documento y archivarlo en la entidad, estas opiniones emitidas por los/as jóvenes beneficiarios/as de los programas de intervención social, deben concretarse en acciones diseñadas de forma conjunta.

A las personas que están estudiando y quieran dedicarse a la intervención social en el colectivo juvenil, se les recomienda entrenar en habilidades y competencias sociales, mostrar cercanía hacia los/as jóvenes, no establecer barreras ni límites a su participación y estar abierto a nuevos métodos de intervención.

A las personas relacionadas con el campo de la investigación, se recomienda que repitan la experiencia del presente trabajo en otros contextos, ya que la muestra como exponíamos en las limitaciones del este estudio ha sido muy reducida.

A los representantes políticos que atiendan las peticiones de las entidades sociales que se enfrentan a la realidad de la calle.

Por último, se recomienda a las instituciones competentes que se encarguen de la difusión de las prácticas positivas que puedan desbancar la imagen negativa que se promueve en muchas ocasiones de la juventud.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

¡Democracia Real Ya! (2011, 24 de abril). Nota de prensa. Recuperado de:
<http://www.democraciarealya.es/prensa/> (visitada 03/01/2017)

¡Democracia Real Ya!, (2011, 15 de abril) Comunicado de prensa. Recuperado de:
<http://www.democraciarealya.es/prensa/> (visitada 03/01/2017)

Alonso, L.E. (1999). La juventud en el tercer sector: redefinición del bienestar, redefinición de la ciudadanía. *Estudios de juventud*. 45, 9-20

Álvarez-Gayou, J.L. (2005). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.

Andréu, J. (2006) *Más allá d ela discusión Grounded Theory y la utlización de programas informáticos para el análisis cualitativo*. En Adréu, J (coord) *Análisis de datos asistidos mediante ordenador. Revista de investigación aplicada Social y política*. N° 1, pp 7-13.

Andréu, J. García-Nieto, A. y Pérez Corbacho, A.M. (2007). *Evolución de la Teoría Fundamentada como técnica de análisis cualitativo*. Cuadernos metodológicos nº40. CIS

Arbex, C. (2013) *Guía metodológica para la implementación de una intervención preventiva selectiva e indicada*. Plan Nacional sobre Drogas.

Ariño, A. (2008). Articulación del tercer sector en España. *Revista Española del Tercer Sector*, 10, 107-129.

Aristóteles, O. (1872). *La política*. Madrid: Ediciones Nuestra Raza. Recuperado de
<http://fama2.us.es/fde/ocr/2006/politicaAristoteles.pdf>

Arrabal, A y Cabello, C (1992) *Adolescentes de un barrio. Ocio y tiempo libre en Carabanchel*. Madrid. Ed. Comunidad de Madrid.

Arstein, S. (1969). A ladder of citizen participation. *Journal of the American Planning Association*, 35 (4), 216-224. Recuperado de: <http://www.participatorymethods.org/sites/participatorymethods.org/files/Arnstein%20ladder%201969.pdf>

Atkinson, A. Cantillon, B. Marlier, E. y Nolan, B. (2005). *Taking forward the EU social inclusion process*. Unión Europea.

Ayuntamiento de Huelva, (2016, 20 de noviembre). *Pleno infantil* Recuperado de: <http://www.huelva.es/portal/es/paginas/pleno-infantil>

Azpúrua, F. (2005). Escuela de Chicago. Sus aportes para la investigación en ciencias sociales. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*. 6 (2), 25-35

Bane, M. y Jencks, C. (1985). La escuela no es responsable de las desigualdades sociales y no las cambia. *Sociología de la educación: textos fundamentales* (pp. 278–288). Narcea

Bañez, T. (Marzo de 1999). Participación ciudadana, sociedad civil y juventud. *Acciones e investigaciones sociales*, 9, 101-124. En Jornadas del Consejo de la Juventud de Aragón. Zaragoza.

Benedicto, J. y Morán, M.L. (2002) *La construcción de una ciudadanía activa entre los jóvenes*. Madrid: INJUVE.

- Benedicto, J; Fernández de Mosteyrin, L. Gutierrez Sastre, M, Martín Pérez, A. Martín Coppola, E y Morán, M.J. (2014). *Transitar a la intemperie. Jóvenes en busca de integración*. Madrid. INJUVE
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Cabra de Luna, M. A. (2014). Third Sector's situation in Spain and the crisis of welfare state: challenges and trends. *Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social*, 1, 115-134.
- Callejo, J. (2010). Los jóvenes sin ocupación y la política. *Revista Ábaco*, 4, 29-41.
- Callejo, J. (1999). Voluntariado estratégico en un contexto no elegido: una hipótesis sobre el creciente acercamiento de los jóvenes a las ONGs. . *Estudios de juventud*, 45, 51-60.
- Camacho Rueda, E. (2005). Evolución de la propiedad agraria en Pilas: 1760-1925. *Historia de Pilas*. Vol. 3, pp. 9-241.
- Caraballo, Ch. y Carmona, J. (2004) Queríamos cambiar el barrio y solo nos hablaban de inversiones. Procesos de desarrollo en la lucha ciudadana por el parque Miraflores de Sevilla. *Revista Documentación Social*, 133, 169-191.
- Casado, D. (2015). Cambios y continuidades en el Tercer Sector de Acción social. *Revista Española del Tercer Sector*, 30, 23-47.
- Castel, R. (1995) De la exclusión como estado a la vulnerabilidad como proceso. *Archipiélago*, 21, 27-36.
- Castells, M. (1977). *Movimientos sociales urbanos*. Madrid: Siglo XXI.

Catalano, R.F. y Hawkins, D. (1996). The social development model: A theory of antisocial behavior. En J.D. Hawkins (Ed.), *Delinquency and crime. Current theories*. pp.198-235. Nueva York: Cambridge University Press.

Centro de Investigación Social (s/f) Recuperado de:http://www.cis.es/cis/export/sites/default/Archivos/Marginales/3160_3179/3164/es3164mar.pdf (visitado el 21 de noviembre 2016).

Colás, M., y Buendía, L. (1994). *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar

Collado, M. (2005) La Educación popular a la luz de la globalización. Educación popular y sociedad del siglo XXI. *Revista Rescoldos, n° 13*. Madrid: Asociación Cultural Candela

Collado, M. (2008) ¿Tiene sentido la educación informal en el s. XXI ante el mercado laboral precario? García Carrasco, J y Martín García, A.V. (Coords) Florentino Sanz in memoriam. *Revista electrónica de Educación y Formación Continua de Personas Adultas, 2, (1)*, 57-81. [Consultada noviembre 2013].

Comas, D. (2016). *El proceso de incorporación de las drogas, sus representaciones y respuestas sociales en España*. Recuperado de <http://docplayer.es/9287872-El-proceso-de-incorporacion-de-las-drogas-sus-representaciones-y-respuestas-sociales-en-espana.html>

Comisión europea, (2007). *Tratado de Lisboa* por el que se modifican el Tratado de la Unión Europea y el Tratado constitutivo de la Comunidad Europea, firmado en Lisboa el 13 de diciembre de 2007. Recuperado de http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2007.306.01.0001.01.SPA

Comisión Europea. (2010) *Europe 2020. A European strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. (Vol. COM (2010). Brussels. Recuperado de: http://ec.europa.eu/europe2020/europe-2020-in-a-nutshell/targets/index_es.htm

Conde, F. (1999). *Evaluación del impacto de las actuaciones preventivas dirigidas a jóvenes y familias*. Sevilla (material inédito, consultado en la biblioteca de la Federación Andaluza ENLACE)

Consejería de Administración Local y Relaciones Institucionales. *Anteproyecto de ley de participación ciudadana de Andalucía*. (Versión 1-8-2014). Junta de Andalucía. Recuperado de: <http://www.juntadeandalucia.es/administracionlocalyrelacionesinstitucionales/cms/export/sites/default/portal/anteproyectoleyparticipacionciudadana.pdf>

Consejo de las Comunidades Europeas (1984). Decisión del Consejo, de 19 de diciembre de 1984, relativa a una acción comunitaria específica de lucha contra la pobreza 85/8/CEE. (Diario Oficial nº L 002 de 03/01/1985. Capítulo 05, tomo 4 p. 0129) Recuperado de: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX:31985D0008>

Consejo Nacional de Investigación. (s/f) *La ciudad de los niños*. Recuperada de <http://www.lacittadeibambini.org/spagnolo/forum/notizie.htm> (visitada el 6 de diciembre 2016).

Constitución Española. (1978) BOE núm.311, 29 de diciembre.

Convención Internacional de los Derechos del Niño (1989)

Coombs, Ph. H. (1971) *La crisis mundial de la educación*. Barcelona: Península.

Cortina, A. (2005). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Alianza Editorial. Madrid.

Côté, J. (2013). Towards a new political economy of youth. *Journal of Youth Studies*. doi: 10.1080/13676261.2013.836592

Creswell, J. W. (2005). Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research. *Upper Saddle River*. Pearson Education.

De Gregorio, S. (2010). El desarrollo de las Iniciativas Comunitarias URBAN y URBAN II en las periferias degradadas de las ciudades españolas: una contribución a la práctica de la regeneración urbana en España. *Ciudades*, 13.

De Silva, A. y Salvador, T. (2012). *Guía de buenas prácticas y calidad en la prevención de drogodependencias en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia*. Plan Regional de Drogas de la Comunidad de Murcia.

Denzin, N.K. y Lincoln, Y (2012). *Manual de investigación cualitativa*. Barcelona. Editorial Gedisa.

Diario de Córdoba (2017, 25 de febrero). *Pleno Infantil de Lucena por el día de Andalucía*.

Recuperado de: http://www.diariocordoba.com/noticias/cordobaprovincia/pleno-infantil-lucena-dia-andalucia_1126429.html

Diputación de Sevilla (s/f). *Parlamento joven*. Recuperado de <http://www.parlamentojoven.org/>. (visitada el 6 de diciembre 2016)

Educación Sin Frontera, Acción contra el Hambre y Entre culturas, (2014), *Habilidades democráticas. Derecho a la educación y participación ciudadana*. Barcelona: Campaña mundial por la educación.

Ehrenreich, B., (2012). *De cómo subsanamos “la cultura de la pobreza”, pero no la propia pobreza*. Recuperado de: <http://www.sinpermiso.info/textos/index.php?id=4802>
Consultado: 09/02/2017.

Europa Press (2016, 19 de mayo). *Las 10 competencias más demandadas por las empresas en el mercado laboral*. Recuperada de <http://www.europapress.es/economia/noticia-10-competencias-mas-demandadas-empresas-mercado-laboral-20160519110458.html> (visitada el 13 de abril 2017)

Europa Press (2016, 20 de mayo), *Cuáles son las competencias más demandadas por las empresas en el mercado laboral*. Recuperado de [\(http://www.20minutos.es/noticia/2751564/0/competencias-mas-demandadas-empresas-mercado-laboral/](http://www.20minutos.es/noticia/2751564/0/competencias-mas-demandadas-empresas-mercado-laboral/) (visitada el 13 de abril 2017)

Europa Press (2017, 25 de abril) *Andalucía presenta la tasa de riesgo de pobreza más alta de España*. Eldiario.es. Recuperado de: http://www.eldiario.es/andalucia/Andalucia-penultima-posicion-ingresos-persona_0_636936603.html

Europa Press, (2016, 11 de Agosto) *Día de la juventud: Los jóvenes, el colectivo con “más riesgo de exclusión” en España*. Europa press. Recuperado de: <http://www.europapress.es/epsocial/infancia/noticia-jovenes-colectivo-mas-riesgo-exclusion-espana-20160811132310.html>

- Évole, J. y Lara, R. (productores). (2016) *Salvados: Padres e hijos*. [Programa de televisión]. España: La Sexta.
- Federación Andaluza de Drogodependencias y Sida ENLACE. (1996). *Apuntes de prevención*. Sevilla.
- Federación Andaluza de Drogodependencias y Sida ENLACE. (2002). *Avanzando en prevención. Una revisión de nuestro trabajo*. Sevilla.
- Federación Andaluza Enlace (2015). Nota de prensa 26 junio 2015. Día internacional de lucha contra el abuso y el tráfico ilícito de drogas.
- Fernández de Castro, J.I. (2010). Juventud ¿ser quién es? *Revista Ábaco*, 4, 21-27
- Fernández Núñez (2006). Fichas para investigadores ¿Cómo analizar datos cualitativos? *Bulletí LaRecerca*, 7, 1-13.
- Fernández Solís, J.D. y Santos Sanz, AG, (2010). *La educación de calle. Trabajo socioeducativo en medio abierto*. Bilbao: Desclée. Aprender a ser.
- Figuroa, J. G., González, E. y Solís, V. (1981). Una aproximación al problema del significado: las redes semánticas. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 13 (3), 447-458.
- Fishbein, M. y Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude and behavior: An introduction to theory and research*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Flick, U.(2004), *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata S. L.

- Foucault, M. (1978). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo XXI de España Editores
- Fragoso, A. (2004). El estudio de casos en la investigación de educación de personas adultas. En Lucio-Villegas, E. (coord.) *Investigación y práctica en la educación de personas adultas*. Nau Llibre. pp. 41-60.
- Francés, F.J. (2008). El laberinto de la participación juvenil: estrategias de implicación ciudadana en la juventud. *Revista OBETS*, 2, 35-51. Alicante.
- Franklin, B. (1995). Levels of participation. En J. Boyden y J. Ennew (Eds.). *Children in focus: a manual for participatory research with children*. Estocolmo: Grafisk Press.
- Fundación FOESSA (2008): *VI Informe FOESSA sobre exclusión y desarrollo social en España*, Madrid: Fundación FOESSA
- Fundación FOESSA (2014) *VII Informe FOESSA sobre exclusión y desarrollo social en España*, Madrid: Fundación FOESSA.
- Fundación Sartu. (2011), *Estrategias profesionales para la inclusión social*. Euskadi: Fundación Sartu.
- Funes, M.J. (1995). *Ilusión solidaria. Las organizaciones altruistas en los regímenes democráticos*. UNED.
- Funes, M.J. (1999). Jóvenes y acción voluntaria: la edad como factor condicionantes de la acción participativa. *Estudios de juventud*, 45, 87-92.
- Furlong, A y Cartmel, F. (1997) *Young people and social change. Individualization and Risk in Late Modernity*. Open University Press. Buckingham.

- García Gómez, T. (2008): ¿Qué ciudadanía enseñan los libros de texto? *Kikirikí. Cooperación Educativa*, 90, 47-53.
- García Goncet, D. y Lucio-Villegas, E (2009). *Participar participando*. Actas del II Seminario Estrategias participativas y educación de personas adultas. Sevilla: Cátedra Paulo Freire.
- García Pérez, F.F. (2009). Educar para la participación ciudadana: un reto para la escuela del siglo XXI. *Investigación en la escuela*. 68, 5-10.
- Gil, E. (2005). El envejecimiento de la juventud. *Autonomía de la juventud en Europa*. 1, 11-19.
- Girbes, S. (2014). *El contrato de inclusión dialógica: una actuación de éxito en la superación de la pobreza y la exclusión social en contextos urbanos*. (Tesis, Universidad Autónoma de Barcelona). Recuperado de: http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/275938/SGP_TESIS.pdf?sequence=1
- Glaser, B.G. (1978), *Theoretical Sensitivity*, Mill Valley, California: Sociology Press.
- Glasser, B.G. y Strauss, A.L. (1967). *The discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Nueva York. Aldine
- Goetz, J. P., LeCompte, M. D. (1998). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Gonçalves-de Freitas, M. (2004). Los Adolescentes Como Agentes de Cambio Social: Algunas Reflexiones Para los Psicólogos Sociales Comunitarios. *Psykhé*. Santiago, 13(2), 131-142. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282004000200010>

- González García, M. (2006). Pino Montano y la tradición del movimiento asociativo. *III Congreso de Educación para el Desarrollo*. Sevilla.
- Guba, E. G. (2008). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En Gimeno, J. y Pérez, Á.I. (Eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica*. 6º ed. (pp. 148-165). Madrid: Akal.
- Guba, E. G., y Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En Denman, C. y, Haro, J. A. (Coords.), *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social* (pp. 113-145). Sonora (México): Colegio Sonora
- Haberle, R. (1951). *Social Movements: An Introduction to Political Sociology*, New York: Appleton-Century-Crofts.
- Hadomi, C. (2014). *La evaluación formativa y compartida en educación superior: Un estudio de caso* (tesis inédita, Universidad de Valladolid).
- Hart, R. (1993). La participación de los niños. De la participación simbólica a la participación auténtica. *Ensayos innocenti*. N°4. Unicef Oficina Regional para América Latina y el Caribe.
- Haya, I. (2011). *Dar voz al alumnado en la construcción de escuelas inclusivas: Dos estudios de caso sobre proyectos locales de mejora*. (Tesis, Universidad de Cantabria)
- Heater, D. (2007). *Ciudadanía: una breve historia*. Madrid: Alianza Editorial.

Hernández, M (2008) Pobreza y exclusión en las sociedades del conocimiento en Hernández, M (coord.) *Exclusión social y desigualdad*. Universidad de Murcia. (pp. 15- 57).

Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, P. (2010). Historia de los enfoques cuantitativo, cualitativo y mixto: raíces y momento decisivos. En *Metodología de la Investigación*.

House, R., Javidan, M., Hanges, P y Dorfman, P. (2002). Understanding cultures and implicit leadership theories across the globe: An introduction to project GLOBE. *Journal of World Business*. 37 (1), 3-10. Recuperado de: <https://pdfs.semanticscholar.org/338b/1add55d8d125c41851d9d3bd34e77235e65b.pdf>

INJUVE (2006). *Percepción generacional, valores y actitudes, asociacionismo y participación*. Sondeo 2005. INJUVE. EJ103.

INJUVE (2011) *Jóvenes, participación y cultura política*. Sondeo de Opinión 2011. INJUVE. EJ153.

INJUVE (2014). *Cuestionario Jóvenes ocio y consumo*. Sondeo 2014. INJUVE. EJ175.

Jessor, R. y Jessor, S.L. (1977). *Problem behavior and psychosocial development*. Nueva York: Academic Press.

Jiménez Gómez, F.J. (2014) *La lucha contra la exclusión social en la evolución de la democracia: Participación, proximidad y sentido*. (Tesis, Universidad de UNED). Recuperado de: https://studylib.es/doc/2492713/jimenez_gomez_francisco_javier_tesis.pdf

Jiménez Lara, A. (2006). El mosaico no lucrativo. En Ruíz Olabuenaga, J.I. (dir.), *El Sector no lucrativo en España. Una visión reciente*. (pp.27-84). Bilbao: Fundación BBVA.

Junta de Andalucía (s/f) Banco de datos del registro de asociaciones. Recuperado de: <http://www.juntadeandalucia.es/justiciaeinterior/opencms/portal/Justicia/ContenidosEspecificos/Asociaciones/BancoDatos/asociaciones?entrada=destinatarios&destinatarios=7> (visitada el 27 de noviembre 2016).

Krauskopf, D. (2015). Los marcadores de juventud: La complejidad de las edades. *Última Década*, 42, 115-128

Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.

Kymlicka, W., y Norman, W. (1997). El Retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía. *Ágora*, 7, pp. 5-42.

Laparra, M. Pérez, B. Trujillo, M. y García García, A. (2008). Un sistema de indicadores que permitan identificar a las personas excluidas y cuantificar las dimensiones de los procesos de exclusión. En Laparra, M y Pérez Eransus, B (coord.) *La exclusión social en España: un espacio diverso y disperso en intensa transformación*. Fundación FOESSA.

Ley 2/2001, de 3 de mayo, de regulación de las consultas populares locales en Andalucía. (BOE núm. 134, de 5 de junio de 2001).

Ley 6/1996 de 15 de enero, del Voluntariado. (BOE núm. 15, de 17 de enero).

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. (LOGSE). (BOE núm. 238, 4 de octubre de 1990).

Ley Orgánica 1/2002 del 22 de marzo, reguladora del Derecho de Asociación. (BOE núm. 73, de 26 de marzo de 2002).

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE núm. 106 de 4 de mayo de 2006).

Ley Orgánica 2/2007, de 19 de marzo, de reforma del Estatuto de Autonomía para Andalucía (BOJA, núm. 56, de 20 de marzo de 2007).

Ley Orgánica 8/2013, 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) (BOE, núm. 295, de 10 diciembre de 2013).

Locke, J. (2003). *Segundo tratado sobre el gobierno civil*. Madrid: Alianza Editorial.

López González, O. (2013) El estudio de casos: una vertiente para la investigación educativa. *Educere*, 17 (56), 139-144.

López Górriz, I. (2004). Investigación educativa: algunos enfoques e instrumentos de investigación cualitativa. En Lucio-Villegas, E. (coord.) *Investigación y práctica en la educación de personas adultas*. Nau Llibre. (pp. 61-96).

Lucio-Villegas, E. (2006) *Educación para la emancipación*. Xàtiva: Diálogos

Lucio-Villegas, E. (2015) Paulo Freire. La Educación como instrumento para la Justicia Social. *Revista internacional de educación para la justicia social (RIEJS)*, 4 (1), 9-20.

Lynch, J. (2006). *Age in the Welfare State: the Origins of Social Spending on Pensioners, Workers, and Children*. Cambridge studies in comparative politics Cambridge, New York: Cambridge University Press.

- M.T. y lainformacion.com (2017, 27 de enero). *El mapa del abandono escolar, con una bajada récord hasta el 18.98%, refleja que hay dos Españas*. Recuperado de: http://www.lainformacion.com/educacion/mapa-abandono-escolar-refleja-Espanas-dos-record-descenso_0_994100843.html
- Madrid, A. (1999). Participación, voluntariado y desobediencia. *Estudios de juventud*, 45, 77-85.
- Marshall, T. H. y Bottomore, T. (1992), *Ciudadanía y clase social*. Madrid Alianza Editorial.
- Martín Muñoz, M. (2005). *Manual de indicadores para el diagnóstico social*. Bizkaia.
- Mayo, P. (1999). *Gramsci, Freire and adult education: possibilities for transformative action*. Londres: Zed Books.
- Medina, J. L. (1998). *Las redes semánticas naturales, usos y aplicaciones en psicología social*. México: UAEM.
- Merchán, F.J. y García Pérez, F.F. (1991) *El proyecto Ires: Una Alternativa para la transformación escolar*. Recuperado de http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/articles/signos/signos13/s13ires.html (visitado el 10 de diciembre 2016).
- Merino, M. (1995). *La participación ciudadana en la democracia*. IFE. Cuadernos de Divulgación de la Cultura Democrática, nº 4. México.
- Merriam, S. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.

Mertens, D. (2005). *Research and evaluation in Education and Psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. Thousand Oaks: Sage.

Ministerio de Sanidad, política social e igualdad. (2013). *Plan Nacional de Acción para la Inclusión del Reino de España 2013-2016*. Recuperado de: https://www.msssi.gob.es/ssi/familiasInfancia/inclusionSocial/docs/PlanNacionalAccionInclusionSocial_2013_2016.pdf

Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2014) *Plan Nacional de Acción para la Inclusión Social 2009-2019*. Recuperado de: https://www.msssi.gob.es/ssi/familiasInfancia/inclusionSocial/docs/PlanNacionalAccionInclusionSocial_2013_2016.pdf

Mira, S (2008) Indicadores sociales y valoración de la exclusión. En Hernández, M (coord.) *Exclusión social y desigualdad*. Murcia. (pp.281-293)

Morales, E/ Lainformacion.com (2017, 29 de marzo) *El mercado laboral oculto: tres de cada cuatro ofertas de empleo no se publican*. Recuperado de http://www.lainformacion.com/economia/mercado-laboral-ofertas-Espana-publican_0_1012400137.html. (visitada el 25 de abril 2017)

Moreno, I. (2001). *Proyecto Los barrios de Sevilla: ciudades en la ciudad*. XV Jornadas Andaluzas de Asociaciones de Drogodependencias y Sida. Federación Enlace.

Muñoz Justicia, J. (2005). *Análisis cualitativo de datos textuales con ATLAS/ti*. Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado de: <http://www.index-f.com/lascasas/documentos/lc0101.pdf>

Murillo, F.J. (2010). *Estudio de casos*. Apuntes de clase. Asignatura Método de la investigación educativa. Universidad Autónoma de Madrid.

Naciones Unidas (1945) *Carta de las Naciones Unidas*. Conferencia de las Naciones Unidas sobre Organización Internacional. (26 de junio). San Francisco. Recuperado de: <http://www.un.org/es/charter-united-nations/index.html>

Naciones Unidas (1994) *Agenda 21*. Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo. Aalborg. Dinamarca. Recuperado de: <http://www.un.org/spanish/esa/sustdev/agenda21/>

Naciones Unidas (2001) Informe sobre voluntariado de la Comisión de Desarrollo Social de las Naciones Unidas. New York.

Noreña, A.L. Alcaraz-Moreno, N. Rojas, J.G. y Rebolledo-Malpica, (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichan*, 12, 263-274.

Noya, F.J, (1997). Ciudadanía y capital social. Estudio preliminar en torno a Ciudadanía y clase social de T.H. Marshall, Reis, España, 79 pp.267-295.

Nye, J. (2011). *Las cualidades del líder*. Paidós.

Oetting, E.R. y Donnermeyer, J.F. (1998). Primary socialization theory: The etiology of drug use and deviance. I. *Substance Use & Misuse*, 33, 995-1026.

Organización de las Naciones Unidas. (2008). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, United Nations.

Organización Mundial de la Salud (s/f), *Salud de los adolescentes*. Recuperado de:

http://www.who.int/topics/adolescent_health/es/

Padierna, M.P. (2009). La Educación y los movimientos sociales. *Pampedia*, 6, 13-27.

Parés, M y Resende, P. (2009). Roles, estructura y funcionamiento de los espacios estables de participación ciudadana. En Parés, M. (coord.) *Participación y calidad democrática. Evaluando las nuevas formas de democracia participativa*. (pp.167-188). Barcelona: Ariel.

Parés, M. (2009). Introducción: Participación y evaluación de la participación. En Parés, M. (coord.) *Participación y calidad democrática. Evaluando las nuevas formas de democracia participativa*. (pp.15-21). Barcelona: Ariel.

Pastor Homs, M.I, (2001) Orígenes y evolución del concepto de educación no formal. *Revista Española de Pedagogía*, año LIX, 220, 525-544.

Pestoff, V. A.(1992). Third Sector and cooperative services. An alternative to privatization, *Journal of Consumer Policy*, 15.

Plataforma de las ONG de Acción Social, (2006). *II Plan Estratégico del Tercer Sector de Acción Social 2013-2016*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Recuperado de:

<https://www.msssi.gob.es/ssi/familiasInfancia/ongVoluntariado/docs/Plan-Estrategico-TS.pdf>

Plataforma del Voluntariado en España (2015). *Hechos y cifras*. Madrid: PVE

Platón, (2004). *La República*. Santa Fé. Argentina: Colección Clásicos en Español. El Cid Editor. Recuperado de: <http://0-site.ebrary.com.fama.us.es/lib/unisev/reader.action?docID=10052186#>.

Puig, J.M. Batlle, R. Bosch, C. y Palos, J. (2007) *Aprendizaje servicio: educar para la ciudadanía*, Secretaría General Técnica del MEC; Barcelona: Octaedro (8-31)

Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española* (23ª ed.). Recuperado de: <http://www.rae.es/>

Red Andaluza de lucha contra la pobreza. (2016) *La pobreza Invisible. Estado de la pobreza en Andalucía*. EAPN-A. Recuperado de: http://eapn-andalucia.org/wp-content/uploads/2016/03/161013_Estado-de-la-Pobreza-en-Andaluci%CC%81a-2016.pdf

Reverte, F.J. (2015). *Derecho fundamental de asociación como instrumento de cambio social. Las asociaciones juveniles*. (Tesis, Universidad de Murcia). Recuperado de <https://digitum.um.es/xmlui/handle/10201/48250>

Richmond, (1971) *Social Diagnosis*. New York: Russell sage Foundation. Recuperado de: https://archive.org/stream/socialdiagnosis00richiala/socialdiagnosis00richiala_djvu.txt

Rodríguez Cabrero, G.(2000) *La economía política de las organizaciones no Lucrativas*. *Economistas*, 83, 6-17.

Rodríguez Márquez, F.D. (2003). *Revolución urbana en Pilas: orígenes del actual núcleo urbano*. *Historia de Pilas*. (Vol. 1, pp.131-168)

Rodríguez, G y Marbán, V (2011) *Estudio comparado sobre Estrategias de inclusión activa en los países de la Unión Europea*. Ministerio de Sanidad y Política social e Igualdad. Recuperado de:

<https://www.msssi.gob.es/ssi/familiasInfancia/inclusionSocial/EstudiosPublicaciones/estrategias.pdf>

Rossel, C. y López Cariboni, S (2012). *Edad, desigualdad y redistribución: Hacia la orientación etaria de los Estados de bienestar*. Serie Avances de Investigación, 70. Madrid.

Ruiz Olabuenaga, J.I. (dir.) (2000). *El sector no lucrativo en España*, Bilbao: Fundación BBV.

Ruiz Villafranca (dir) (2015). *El Tercer Sector de Acción social en 2015: impacto de la crisis. Resumen ejecutivo*. Plataforma del Tercer Sector. Recuperado de: http://www.plataformaong.org/ciudadaniaactiva/tercersector/resumen_ejecutivo_el_TSAS_en_2015_impacto_de_la_crisis.pdf

Saavedra, C. (2005) *Aproximación al desarrollo actual de la psicología comunitaria, desde el análisis de las prácticas que ésta construye en el campo de la intervención social*. (Tesis inédita. Universidad de Chile)

Salamon L.M. y Anheier H. K. (1997): *Defining the nonprofit sector A cross-national analysis*, Institute for Policy Studies, The Johns Hopkins University.

Salomon, L. M, Anheier, H.K., List, R., Toepler, S. Sokolowski (2001). *La sociedad civil global. Las dimensiones del sector no lucrativo*. Bilbao. Fundación BBVA

Sanmartín, O.R. (2016, 28 enero), *¿Por qué el abandono escolar ha caído en España?. El Mundo*. Recuperado de:

<http://www.elmundo.es/sociedad/2016/01/28/56aa1721268e3e3a058b45c6.html>

Sanz, J. y Mateo, O. (29 julio 2014). *¿No es país para jóvenes? Juventud, indignación y cambio social en el contexto post-15M*. Recuperado de:

<http://precarityandyouth.org/debates/quiebra-politica/no-es-pais-para-jovenes-juventud-indignacion-y-cambio-social-en-el-contexto-post-15m.html>

Shier, H (2001) Pathways to Participation: Openings, Opportunities and Obligation. *Children and Society*, 15, 107-117.

Soler, R. (2009). *El Efecto de las transformaciones en las transiciones juveniles sobre la protesta política*.

Souto Paz, J.A. (2010) Educación y ciudadanía. Contexto histórico y cuestiones actuales. En Souto, G. E. (Ed.). (2010). *Educación, democracia y ciudadanía*. Madrid, ES: Dykinson. Recuperado de: <http://0-www.ebrary.com.fama.us.es>

Stake, R. E. (2005) *Investigación con estudios de casos*. Madrid: Morata.

Standing, G. (2011). *The precariat. The new dangerous class*. New York: Bloomsbury Academic.

Strauss, A. y Corbin J. (1994) Grounded Theory Methodology. An Overview. En Denzin NK, Lincoln YS (ed). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage: 273-85.

Strauss, A.L (1996) *Qualitative Analysis for Social Scientists*, Cambridge. Cambridge University Press.

- Subirat, J. y Gomá, R. (2003) *Un paso más hacia la inclusión social*. Generación de conocimiento, política y prácticas para la inclusión social. Barcelona: Instituto de Gobierno y políticas públicas.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R (2000) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós
- Tezanos, J. F. (1998), Tendencias de dualización y exclusión social en las sociedades tecnológicas avanzadas, en *Tercer Foro sobre Tendencias Sociales: Desigualdad y Exclusión Social*, UNED, Madrid.
- Tezanos, J.F. (2004). Tendencias de dualización y exclusión social en las sociedades tecnológicamente avanzadas. Un marco para el análisis. En Tezanos, J. F. (Ed.), *Tendencias en desigualdad y exclusión social. Tercer Foro sobre Tendencias Sociales*, Madrid. Ed. Sistema. (pp.11-53).
- Tomás, J.M. y Oliver, A. (2004). Análisis psicométrico confirmatorio de una medida multidimensional del autoconcepto en Español. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 38, (2), 285-293.
- Tonucci, F. (1997): *La ciudad de los niños. Un modo nuevo de pensar la ciudad*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez. (Ed. orig. italiana: *La città dei bambini*. Roma-Bari: Laterza, 1996).
- Tourine, A. (2006). Los movimientos sociales. *Revista Colombiana de Sociología*, 27, 255-278.
- Treseder, P. (1997). *Empowering children and young people. Training manual, promoting involvement in decision-making*. Londres, CRO/ Save the Children.

Trilla, J (1986). *La educación informal*. Barcelona, PPU.

Trilla, J y Puig, J.M. (1996). *Pedagogía del ocio*. Barcelona: Laertes.

Trilla, J. y Novella, A. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*. España, 26, 137-166.

UNAD (2013) *III Plan Estratégico de UNAD*. Madrid: UNAD.

UNESCO, (s/f). *La UNESCO: Trabajando con y para los jóvenes*. Recuperado de:
http://www.who.int/topics/adolescent_health/es/

Unión Europea (2006). Decisión nº 1672/2006/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 24 de octubre de 2006 por la que se establece un programa comunitario para el empleo y la solidaridad social – Progress [Diario Oficial L 315 de 15.11.2006]
Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=URISERV%3Ac11332>

Vallaey, F. (s/f). *El voluntariado solidario: ventajas y peligros*. Recuperado de:
www.rsu.uninter.edu.

Valle, M.S. (2014). *Entrevistas cualitativas*. Cuadernos Metodológicos nº 32. Madrid: CIS

Valverde Molina, J. (1988). *El proceso de inadaptación social*. Madrid. Ed. Popular.

Vargas, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. *Revista calidad en la Educación superior*, 3(1), 119-139.

VV.AA (2007). Poniendo en práctica la Estrategia Europea para la Inclusión Social. Del plano europeo al plano local. *Cuaderno europeo 4*. Madrid: Fundación Luis Vives.

Recuperado

de:

http://www.fresnoconsulting.es/upload/14/24/10_Cuaderno_Europeo_4.pdf

Watson, D.L., Newton, M y Kim, M.(2003). Recognition of values-based constructs in a summer physical activity program. *The Urban Review*, 35(3), 217-232.

Wordpress (2011) Escalera de participación de Rogert Hart. Recuperado de: <https://verderojonaranja.files.wordpress.com/2011/05/escalera-participacion3b3n-rhart1.png> (visitada el 12 de febrero 2017).

Zenger, J.H, Folkman, J.R. y Edinger, S.K. (2012). *El líder inspirador. Cómo motivan los líderes extraordinarios*. Barcelona: Bresca (Profit editorial)

ANEXOS

ANEXO 1: PROCESO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

Observación participante					
Técnica	Código	Participantes	Descripción	Lugar	Fecha
Observación participante	OPIL1	Jóvenes The Rob time y educadora	Presentación del proyecto de investigación y su compromiso de participar en él. Observación de espacios acompañada por la educadora	Barrio de La Soledad (Pilas)	23/01/2013
Observación participante	OPIL2	Menores asistentes al baile, familias y jóvenes The Rob Time	clases de baile y ensayo del grupo	Polideportivo IES La Soledad	08/02/2013
Observación participante	OSEV1	Jóvenes AJ, educadora y voluntarios de la asociación	Presentación del proyecto de investigación y su compromiso de participar en él. Observación de espacios acompañada por la educadora	Local de Pino Montano	30/04/2013
Observación participante	OPIL3	Jóvenes TRT	Toma de decisiones para la celebración del día de la música	Barrio de La Soledad	12/06/2013
Observación participante	OPIL_B1	Jóvenes TRT, alumnos de los IES y alumnos del baile. Familias y profesores/as	Dinamización del acto de fin de curso de IES	Casa de la cultura. Día de la música	21/06/2013
Observación participante	OPIL4	Jóvenes TRT	Ensayo y clases de baile	POLIDEPORTIVO	10/07/2013
Observación participante	OSEV2	Jóvenes AJ, educadora y voluntarios de la asociación	Asamblea y creación del grupo de cine	Local de Pino Montano	07/07/2013
Observación participante	OSEV3	Jóvenes y educadora implicados en la organización del cine	Grupo de trabajo para gestionar el cine de verano	Local de Pino Montano	09/07/2013
Observación participante	OSEV_B1	jóvenes, personas del barrio, familias, educadoras	emisión de la primera película de cine de verano propuesto	Albarrana (Parque Miraflores)	17/07/2013
Observación participante	OSEV_B2	Junta joven, comunidad de propietarios y representantes de otras entidades	Reunión para afrontar la declaración de derrumbe del edificio. Búsqueda de soluciones	Sede de la comunidad de propietarios	04/08/2013
Observación participante	OSEV4	Jóvenes AJ, educadora y voluntarios de la asociación	Asamblea mensual	Local de Pino Montano	05/08/2013
Observación participante	OSEV_B3	jóvenes, personas del barrio, familias, educadoras	cine de verano	Albarrana (Parque Miraflores)	07/08/2013
Observación participante	OSEV5	Jóvenes AJ, educadora y voluntarios de la asociación	Recogida de materiales en Parque Miraflores y convocatoria de Asamblea. Evaluación de la actividad	Albarrana, almacén y Local Pino Montano	09/09/2013
Observación participante	OPIL5	Jóvenes TRT y alumnos de las clases de baile.	ensayo y clases de baile	POLIDEPORTIVO	13/09/2013
Observación participante	OPIL6	Jóvenes TRT y alumnos de las clases de baile.	ensayo y clases de baile. Preparando la actividad Radio. Creación del grupo responsable.	POLIDEPORTIVO	25/09/2013
Observación participante	OSEV5	jóvenes AJ	ensayo y asistencia de otros grupos de baile	Local de Pino Montano	25/09/2013
Observación participante	OPIL_E1	Jóvenes TRT y jóvenes de otras	dinamización del encuentro provincial en el parque del alamillo, baile inicial	Parque del Alamillo	05/10/2013

Jóvenes en Situación de Riesgo Social y Participación Ciudadana Comprometida

		localidades que participan en el encuentro provincial. Educadores y familias	rompe hielo, taller de baile para los asistentes y fin de fiesta con actuación		
Observación participante	OSEV6	Jóvenes AJ y educadora	Preparación de la ruta alternativa (actividad de dinamización infantil para el barrio)	Local de Pino Montano	20/10/2013
Observación participante	OSEV_E2	Jóvenes AJ, educadora y voluntarios de la asociación. Asistentes al evento, jóvenes del barrio, niños/as con sus familias	Desarrollo de la Ruta alternativa, desfiles de baile, barra, sorteos, bailes, talleres para niños y actuaciones	Parque Miraflores	02/11/2013
Observación participante	OSEV7	Jóvenes AJ, educadora y voluntarios de la asociación	Asamblea ordinaria	Asamblea	08/11/2013
Observación participante	OPIL7	Jóvenes TRT	organización de la cena benéfica	Polideportivo	12/11/2013
Observación participante	OSEV8	Jóvenes AJ y educadora	Reunión extraordinaria para afrontar la expulsión del local	Local de Pino Montano	04/12/2013
Observación participante	OPIL_E2	Pueblo	Salida en la cabalgata de Reyes Magos, dinamizando esta actividad	Pueblo de Pilas	06/01/2014
Observación participante	OSEV9	Jóvenes AJ	Situación de emergencia para organizar la mejora del local	Asamblea	30/01/2014

ANEXO 2: FICHA DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN DE LA RED

SEMÁNTICA

**Departamento de Teoría e Historia de la Educación
y Pedagogía Social**

**Prueba de investigación. Tesis Doctoral
Rocío Illanes Segura**

Nombre:.....

Asociación:.....

Edad:.....

Instrucciones:

Cuentas con 3 minutos para definir este concepto con palabras. Cada línea será una palabra, una vez finalizado espera las indicaciones del investigador/a.

PARTICIPACIÓN:

ANEXO 3: TABLA DE RESULTADOS DE LA RED SEMÁNTICA

Red semántica: Participación											Total	Frecuencia
Colaborar/colaboración	10	9	10	10	10	9	10	9	10	6	93	10
	100	90	100	100	100	90	100	90	100	60	930	
Ayudar	7	9	8	8	8	9	7	8	7	9	80	10
	70	90	80	80	80	90	70	80	70	90	800	
Cooperar	9	9	8								26	3
	27	27	24								78	
asistir	8	8	10	9							35	4
	32	32	40	36							140	
disfrutar	6										6	1
	6										6	
bailar	8										8	1
	8										8	
Pasarlo bien	10										10	1
	10										10	
conocer gente	7										7	1
	7										7	
responsabilidad	9	8	7	7	7	8					46	6
	54	48	42	42	42	48					276	
Animar	6										6	1
	6										6	
compenetración	8										8	1
	8										8	
motivación	10										10	1
	10										10	
Amistad	6										6	1
	6										6	
sociabilidad	7	10									17	2
	14	20									34	
Coordinación	10										10	1
	10										10	
unión	9	7	8	6							30	4
	36	28	32	24							120	
iniciativa	7										7	1
	7										7	
Empatía	6										6	1
	6										6	
Precensia	8										8	1
	8										8	
Beneficio	7	6	6								19	3
	21	18	18								57	
Compromiso	10	9	6								25	3
	30	27	18								75	
Recursos	9										9	1
	9										9	
compañerismo	9	10	8								27	3
	27	30	24								81	
Paciencia	6	7									13	2

Jóvenes en Situación de Riesgo Social y Participación Ciudadana Comprometida

	12	14								26	
evento	10									10	1
	10									10	
objetivo	7									7	1
	7									7	
Asertivo	6									6	1
	6									6	
educado	9									9	1
	9									9	
Trabajo en equipo	7	9								16	2
	14	18								32	
Aprendizaje	10	10								20	2
	20	20								40	
Paz	8									8	1
	8									8	
Organización	10	6								16	2
	20	12								32	
Grupo	6	6								12	2
	12	12								24	
Experiencia	8									8	1
	8									8	
Involucrarse	8									8	1
	8									8	
Satisfacción	9									9	1
	9									9	
Igualdad	10									10	1
	10									10	
Entrenamiento	9									9	1
	9									9	
Cumplimiento	7									7	1
	7									7	
Lotería	6									6	1
	6									6	
reunión	9									9	1
	9									9	
Actitud	7									7	1
	7									7	
aportación	9									9	1
	9									9	
copropiedad	8									8	1
	8									8	
Implicación	10									10	1
	10									10	
Intervención	7									7	1
	7									7	
condominio	6									6	1
	6									6	
enseñar	7									7	1
	7									7	
jugar	6									6	1
	6									6	
ir a un sitio	6									6	1

Jóvenes en Situación de Riesgo Social y Participación Ciudadana Comprometida

	6										6	
ensayar	7										7	1
	7										7	
actitud	8										8	1
	8										8	
condición	7										7	1
	7										7	

Valor J: Total de palabras definitorias: 53

ANEXO 4: NORMAS ESCRITAS DE LA ASOCIACIÓN ALTERNATIVA

JOVEN

Queremos un local abierto a otras gentes

Donde haya confianza y buen rollo,

Donde exista comunicación nos digamos las cosas a la cara y escuchemos la opinión de los demás

Donde la gente participe en las cosas y cumpla con sus compromisos

Donde haya respeto entre grupos y compañeros.

Donde haya compañerismo,

Justo con los demás, donde se valore cada caso según las circunstancias

Donde nos sintamos libre,

Limpio y cuidado

Compromiso a hacer cosas conjuntas, intentando que los grupos nuevos se integren

Decir lo que pensamos en las asambleas, pero de manera constructiva y estar abierto a las críticas

Ser puntuales

Avisar cuando no vamos a ir a una asamblea

No hablar en las asambleas y estar con los móviles en silencio

Si la llamada es urgente se puede salir fuera para hablar

Esforzarnos porque los grupos funcionen en el local contándoles al resto del grupo lo que se hable en las asambleas, encargando a alguien del grupo en las tareas asignadas.

ANEXO 5: INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN.

ENTREVISTA A LOS/AS JÓVENES

INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN. RECOGIDA DE DATOS (NOV-DIC 2013)

Realizado por Rocío Illanes Segura.

Entrevistadora.....
Fecha de la entrevista.....
Día de la semana.....
Hora de inicio.....Hora de finalizar.....
Lugar.....
Nombre del entrevistado.....

Fecha de nacimiento.....Profesión/curso escolar.....

Centro escolar/empresa.....

Observaciones relevantes

.....
.....
.....
.....

Entrevista semiestructurada

Antes de comenzar la entrevista me gustaría que me dieras tu Nombre completo y me dijese cuántos años tienes. Además para formar parte de esta investigación debes firmar el documento de protección de datos.

1. Nombre
2. Edad
3. En tu casa quien vive? ¿Dónde vives habitualmente la mayor parte del año?
4. ¿Tienes hermanos? ¿Cuántos?
5. La situación económica familiar es.... Trabajan todos? A que se dedican?
6. Trabajas y/o estudias? Buscas trabajo? Haces chapuces?
...Principalmente...

7. **¿Cuál es el nivel más alto de estudios que has terminado hasta ahora?**
8. **¿Cómo te van los estudios? ¿Qué quieres ser de mayor?**
9. **Descríbeme el barrio de Pino Montano**
 - a. **Instalaciones**
 - b. **De qué vive el barrio**
 - c. **Situación económica**
 - d. **Cómo es su gente.**

Organización grupal

Me interesa conocer como os organizáis como grupo, así que os haré preguntas relacionada con este tema:

10. **¿Cuántas personas hacen uso de este espacio? N° aprox. Descríbeme los grupos**
11. **¿Cómo se estructura el horario de uso del local? ¿te parece bien cómo se organiza?**
12. **¿Cuántas horas vienes? ¿cómo te organizas?**
13. **¿Contáis con responsabilidades comunes? (limpieza, llaves..)¿Se reparten de alguna forma?**
14. **¿Cómo se establecen las normas?. ¿Están escritas en algún lugar?**
15. **¿cómo se puede participar en el grupo? Para Pino Montano: ¿ es posible que una persona nueva llegue a encargarse de un grupo?, o llegue a considerarse uno más como vosotros?**
16. **Se acerca mucha gente mostrando interés en participar, cuando viene alguien nuevo ¿qué pasa? ¿cómo lo aceptáis?¿Cómo creéis que se siente?**

17. **Tú ya eres amigo/o y no solo participante ¿verdad? ¿Cómo accediste tú? ¿cómo llegaste al grupo?**
18. **Si hay algún problema, ¿cómo se soluciona? ¿Quién interviene? ¿A qué conflictos/problemas os habéis enfrentado últimamente como grupo?**
19. **¿Recuerdas algún incidente desde que estas aquí?**
20. **¿Tú intentas hacer algo para solucionarlo?**
21. **¿Cómo se ha resuelto/se está resolviendo?**
22. **¿cuál sería el nivel de implicación con respecto a la resolución de problemas? Es decir, ¿todos os implicáis de la misma forma?, ¿hay alguno que siempre está dispuesto a resolver los problemas?, ¿contáis con apoyo de otra personas ajenas al grupo (educadores/as, familiares...)?**
23. **¿Tenéis problemas internos? Ej. Competitividad intergrupala ¿y con otros grupos juveniles?**
24. **¿cómo se resuelven los que afectan a vuestro propio grupo?**
25. **Si tuvieras que explicar cómo os organizáis, ¿a quién pondrías como jefe/líder?**
 - a. Y del grupo completo? (solo se preguntará en el grupo de la ciudad porque está dividido en subgrupos)
 - b. ¿Cómo definirías a esta persona? Cualidades, rasgos de personalidad... podríamos ayudarles con ejemplos: (relaciones interpersonales, toma de decisiones, planificación, como la iniciativa, el optimismo, la flexibilidad, la adaptabilidad, la comunicación, y las relaciones interpersonales...)
 - c. ¿Por qué le asignas ese papel?
 - d. ¿Podrías indicarme cómo influye en el grupo?

Identidad social

- 26. Si tuvieras que definirte como qué lo harías, es decir, yo soy de arahal, tu...**
- 27. ¿podrías decirme que os une como grupo?**
- 28. ¿Qué imagen creéis que tiene el barrio/pueblo de vosotros?**
- 29. ¿qué opinión generáis en el resto de jóvenes? ¿cómo os ven?**
- 30. Qué opinión creéis que generáis Con respecto a la Música/moda/espacio que ocupáis...**
- 31. ¿Marcáis tendencias?**

Influencia en el entorno

- 32. Antes me has descrito el barrio completo, ahora podrías ayudarme a describir la zona en la que os ubicáis? ¿Cómo se le conoce? Por ejemplo: número de entidades, tipo, consumo de drogas, delincuencia, convivencia...**
- 33. ¿Por qué estáis aquí?**
- 34. ¿Ha mejorado algo en el barrio/zona desde que vosotros realizáis estas actividades aquí?**
- 35. ¿Qué actividades se realizan para el beneficio de vuestro entorno cercano (barrio/pueblo)? Ejemplo: gala, encuentro...
Descríbeme alguna de ellas**
- 36. ¿Cómo surgen estas actividades?**
- 37. ¿Cómo os organizáis? ¿Quién se encarga?**
- 38. ¿quién realiza las negociaciones?**
- 39. ¿Quién se beneficia?**
- 40. ¿Cómo lo difundís?**
- 41. ¿Cómo resolvéis los problemas que surgen (inesperados)?**

Participación individual

- 42. Tu participas solo en el baile o en otras actividades también?**
- 43. ¿Has pertenecido a alguna asociación anteriormente? ¿En cuál?**
- 44. ¿Participas en actividades de otras asociaciones?**
- 45. De las actividades que realizas como voluntario, cual disfrutas más? ¿En qué actividades te sientes más cómodo/a?**
- 46. Cuáles son tus motivos para participar en este grupo?**
- 47. ¿Cuánto tiempo llevas participando en sus actividades?**
- 48. ¿Qué número de horas dedicas semanalmente a acudir al local/al baile?**
- 49. ¿Cómo definirías tu nivel de participación?**
- 50. ¿qué crees que aportas al grupo?**
- 51. ¿En qué crees que has cambiado desde que vienes aquí y participas en el grupo?**
- 52. ¿has mejorado algunos rasgos de personalidad?**
- 53. ¿has cambiado algunos hábitos? Fumas, sales más, han empeorado/mejorado tus notas, tienes novio/a, tu grupo de amigo a aumentado...**
- 54. ¿Quieres añadir algo más?**

ANEXO 6: GUIÓN DE ENTREVISTAS PARA EDUCADORAS

INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN. RECOGIDA DE DATOS (Octubre 2014)

Realizado por Rocío Illanes Segura.

Entrevistadora.....

Fecha de la entrevista.....

Día de la semana.....

Hora de inicio.....Hora de finalizar.....

Lugar.....

Nombre del entrevistado.....

Fecha de nacimiento.....

Profesión.....

Asociación

Observaciones relevantes.....

.....
.....
.....
.....

Asociación e intervención con jóvenes

1. ¿Podrías contar brevemente la historia de la asociación a la que perteneces?
2. ¿Cuándo se comienza a trabajar con el colectivo juvenil?
3. ¿Qué tipo de jóvenes eran?
4. ¿Cómo ha cambiado el enfoque desde los inicios hasta hoy?
5. ¿de qué forma se fomenta la participación de este colectivo en la asociación?
6. Experiencia de éxito con respecto a la participación juvenil

Grupo participante en la investigación

7. Descripción del grupo participante en la investigación
8. Podrías hacer referencia a alguna situación de riesgo destacadas entre ellos
9. Situaciones de riesgo en las que se ha intervenido desde la asociación, ejemplo problemas judiciales de algunos componentes, conflictos familiares más o menos graves, problemas de desarrollo personal...
10. Hemos hablado del inicio del grupo y sus componentes pero desde el principio hasta ahora cual ha sido su evolución
11. Organización del grupo
 - a. Uso del espacio
 - b. Acceso al grupo
 - c. Responsabilidades comunes
 - d. Liderazgo
 - e. Relación con la asociación/coordinación con las educadoras

12. ¿Qué crees que los une?

13. ¿Qué conflictos recuerdas que hayan hecho modificar la forma de organizarse el grupo?

14. ¿Qué tipo de actividades realizan que provocan en cierta medida la mejora de sus situaciones personales?

15. Con cuáles han mejorado el entorno?

16. ¿Qué actividad ha tenido mayor impacto social?

ANEXO 7: TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTA. CASO URBANO

Nombre del entrevistado A. C.

Fecha de nacimiento: 16/01/96

Investigadora: ¿Qué día es hoy? ¿Lo sabes? Hoy es lunes 16, mira Juanjo me acaba de mandar un mensaje

¿En qué curso estas? En segundo de bachillerato

¿Qué bachillerato estás haciendo? El de sociales

¿En qué instituto? En IES Pino montano

Bueno empezamos por ti, ¿Dónde vives habitualmente? Pues yo vivo con mis padres en...aquí en San Diego, ¿Vale? Y antes vivíamos también, yo tengo una hermana, antes vivía mi hermana con nosotros, pero hace poco se ha independizado.- **¿Entonces vivís tres personas en casa?** Bueno si cuenta un perrito también jeje -**¿tuyo es?** Si aunque paso muy poquito tiempo con ella pero bueno... -**perrita? ¿Cómo se llama?** Sira, **ah que nombre más chulo.** Lo eligió mi hermana y yo, me encantan los perritos y... y bueno

La situación familiar económicamente hablando es buena...regular...malilla. Yo digo que regular lo normal ¿No? hoy en día, **si porque hay gente en paro entiendo,** ummm claro mi madre es ama de casa, así siempre y mi padre ahora mismo es pensionista, porque lo prejubilaron entonces está la cosa así chunguilla, pero... **.Claro, se ha notado un poquillo tirando Y Tu hermana se ha ido,** si se ha ido y lo que gana es para ella evidentemente.

Tu estudias solamente o trabajas, Estudio, de momento estudio **Vale ejej**

Y...Has dicho que segundo de bachillerato, ¿Qué? ¿Cómo te va? Pues la verdad es que me ha impresionado, **¿Sii?** Si pero me ha impresionado pa bien pa mí, en el sentido de que la gente me lo había pintado muy complicado todo y sinceramente hago un millón de cosas y paz hacer un millón de cosas me va a queda una. Aaah bueno entonces...Entonces esta superbién, vamos que se supone que vas a sacar el curso, es que una ahora no significa... Yo vamos espero sacarme el curso y presentarme a selectividad, con más o menos nota pero... lo voy a conseguir. ¿Y primero te salió bien? Si primero también con una media de un 7 y pico casi un 8 y tampoco fue un esfuerzo muy importante porque tú sabes que a mí me gusta mucho el baile y el teatro y yo me dedico más a eso que a los estudios, porque sé que eso va a ser mi futuro.

¿Cómo te organizas tú?, Yooo? para que te dé tiempo, porque tú mismo has dicho... al principio un poco caos pero cuando lo tengo todo en mente me hago mis horarios, mis... mis tengo mogollón de alarmas en el móvil, pa acordarme de todas las cosas en el calendario del móvil también tengo, por ejemplo con Naives cuando tenemos que llevar cosas, **Tu agenda personal,** mi agenda es que si noooo somos personas y se me olvidan un montón de cosas. **Tienes demasiadas cosas en la cabeza** claro

¿Cuántas horas vienes tú aquí? ¿Aquí en el local? ¿A la semana? **Si**, pues de 6'30 a 20'00 los lunes y los miércoles y los viernes estoy un ratito na más porque vengo tarde del teatro, así que... **el viernes por lo menos 2 horas?** Yo no, yo vengo del teatro, yo estoy los últimos 15 minutos o por ahí, pero yo me quedo con ellos en los bomberos o algo para que me enseñen lo que han hecho. **Entonces el viernes vas a teatro, ¿solo el viernes?** Si **y ¿Dónde lo haces?** En mi instituto, tenemos un taller de teatro **¿Que guay no?** si está muy guay. Nos hemos presentado a concurso, por ejemplo esta semana vamos a un colegio. A actuar a un colegio con chicos, siempre lo hacemos en esta época, en febrero con la semana del teatro también lo hacemos, me gusta mucho vale, el mundo artísteo es el tuyo

¿Qué quieres ser tú? Yo quiero dedicarme a esto ser actor y bailarín **¿Por eso has hecho de ciencias, ay, sociales?** Hombre he hecho social porque mi padre no apoyaba que hiciera el artístico porque decía que eso era ya demasiado arriesgarme a no poder entrar en otra cosa, y en realidad lo entiendo, porque yo quiero hacer la selectividad por si esto me sale mal presentarme a otras cosas. **Bueno a ver en que queda ¿No?** a ver a ver, espero que no necesite hacer eso, **bueno hombre si lo tienes claro, de todas maneras sabemos que eso se te da bien lo que hay ahora es que apostar por eso aunque sabemos que es difícil.** Ya

Bueno íbamos a hablar de pino Montano que se me olvida, ¿Cómo es?, ¿Es un barrio grande, chico, la gente?

Es muy grande, es un barrio muy grande yooo hasta hace poco lo que es pino Montano pino Montano en sí, no lo conocía yo conocía lo que es mi parte, de sandiego las almenas parque flores yo no conocía más p allá ¿No? de la se 30 pa lla ¿No?, Si pero ahora que hace poco conocí lo que es pino Montano en si para mí es un mundo aun me pierdo. Porque es muy grande, es muy grande yyy es to igual to las calles mu iguales porque todas tienen, cada X calles tiene el mismo tipo de aparcamiento y tú dices ostia ¿Dónde estoy? Estoy cerca de la se 30, lejos en medio te pierdes te pierdes, si, que ¿No te ubicas? No, todavía me cuesta ubicarme, pero y la gente pues eso hay de to. Hay de to.

Según donde te muevas, cuando empiezas a moverte sabes que en un sitio hay gente un poco más chunguita y en otro sitios pus gente más..., una gente más... un ambiente más familiar más.... Sí que está mezclado, si está todo mezclado vale

¿Y de instalaciones como anda el barrio? Yo creo que está bastante bien, porque en todas, en cada zona pues tiene también tiene centro cívico, tiene médico, tienen tiene sus comerciales, cada zona tiene sus comerciales, vamos cada vez hay más uhm porque cada vez sino es un comercial de los normales ahora está el de los chinos, o están los chinos o salen un veinte duro de los antiguos.... Y luego cada dos por tres ponen los parques esos pa los niños. Está muy bien, está muy bien. Vamos de instalaciones estamos habiao, luego claro tenemos un parque al lao. Que también está muy bien Un pedazo de parque además. También un pedazo de parque sí.

Bueno pues ahora con respecto a este espacio. Tú me has dicho que los lunes, los miércoles y los viernes aunque sea poquito si vienes tres días a la semana. Sé que hay un montón de gente que quiere... utilizar los horarios ¿Cómo lo gestionáis? Pues como en toda asociación hay un equipo directivo, nos hace que nos reunamos los grupos que hay aquí, con...,

condigamos un representante. **Vale Y ese representante, evidentemente ¿Antes ha hablado con su grupo diciendo que día nos viene bien? Porque claro cada persona dentro de que nos gusta el baile cada uno tenemos nuestra vida los grupos hay... y dentro de lo que ha pactado ese grupo y dentro de esa reunión se dice pues se puede estos días a estas horas, eh eh el lunes... el lunes por ejemplo de 4 a 5 está libre que grupo les viene bien o ¿Quién lo quiere? Y se levanta la mano yyyy que son varios grupos pues se reparte ese ese esa franja horaria, se sede un poco.** Si sede porque entendemos que somos muchos, cada vez somos más y...

Esa es la siguiente pregunta ¿Cuántos sois? pues... NAives, euphoria, dirty, only, 2h, son cinco grupos y dos talleres Naives. Dos talleres, pero todavía no está el otro activo ¿No?. No aún no.

Con respecto a las responsabilidades comunes limpieza, llaves...podrías decirme como lo hacéis. Eso es lo mismo que te he dicho antes. El equipo directivo nos reúne a los representantes, y otra cosa que no te dije, es que los representantes también se van rotando, porque como somos bastante en cada grupo. Por ejemplo en mi grupo somos tres, pero en otros son 5, se van rotando para que también todos nos vayamos enterando de cómo nos organizamos todo y que no llegue uno y diga ¿Que habéis hablado? No sé.. Que no haya esa persona descolga ahí. **Y que la responsabilidad también sea compartida ¿No?** Claro que no sea Para uno, que te acaba cargando un montón. Entonces nos reunimos y... Normalmente las llaves tienen una por grupo y luego con la limpieza cada mes se elige un grupo que limpie mínimo dos veces al mes. Por ejemplo Dark soul para diciembre, pues...ya ese grupo queda y se organiza po vamos a limpia este fin de semana, vamos a quedar antes pa limpiar esto. Utiliza su horario para limpiar y se organiza para limpiar esto y esto. Esta semana vamos a limpiar esto y se organizan ellos mismos.

¿Cómo se establecen las normas? Yo sé que cada grupo se organiza sus normas tanto con respecto al baile como respecto al local, sabemos que antes de irnos tenemos que ordenar, cerrar las ventanas, apagar la luz. **Pero ¿Porque??** Porque eso también son normas que son para el buen uso del local. Son en general para todos. Entonces la cogemos como normas nuestras. Por ejemplo, nosotros venimos lunes y miércoles y como esto esté muy desordenado pues, primero ordenamos el lunes y nosotros lo tenemos como norma.

Y las normas ¿Están escritas? creo que sí, pero no sé dónde. Por ejemplo nuestro grupo tiene un cuadernito y en ese cuaderno que también nos lo vamos rotando, es donde tenemos las normas, las coreografías del grupo, las ideas, las canciones. **¿Qué va rotando por sus miembros?** Si porque cada uno.. el día del ensayo puede que uno esté muy creativo, pero todos no. Así que puede que uno le surge una idea en su casa, vea un video... pues lo apunta ahí o comenta y otro lo verá cuando reciba el cuaderno. **¿Cómo surge esta idea?** No se si todos los grupos lo tienen, pero Manu, por su experiencia nos lo propuso porque ellos lo tenía en Euphoria y les viene muy bien. Es Muy buena idea. Nosotros lo vemos también. Porque siempre se te olvida algo y ahora vas al cuaderno y ya lo tienes.

¿Cómo puedo participar en los grupos? En los grupos en sí, lo que te he dicho que son grupos es más complicado, porque son gente que se conocen, que han estado hablando y proponen al local formar un nuevo grupo, así que son grupos cerrados. Pero están los talleres que se puede apuntar quien sea. De boca en boca pasa y la gente se puede apuntar quien sea. Es de una asociación sin ánimo de lucro y tiene estas obligaciones firma las responsabilidades, dentro de que es gratis tú tienes una responsabilidad con el barrio y puedes asistir

¿Cómo llegaste tú aquí? Yo fue curioso, porque yo siempre veía en el parque el encuentro, yo no creía que esto era algo que estaba aquí mismo, yo pensaba que era los del hip hop, los del rap y decían que iban a hacer una actuación e invitaban a los grupos y ya está. Pero un amigo mío que es G. en el instituto me lo dijo, que se había apuntado a esto y que fuéramos a verlos. Fuimos a verlo al encuentro y me flipó muchísimo me dijo que teníamos la oportunidad de apuntarnos a Naives, porque ahí se puede apuntar quien quiera. Y con la coña, nos apuntamos Javi y yo y desde entonces hasta ahora.

¿Tú sabías bailar? Yo sabía bailar pero de la tele de ver videos que tú en tu casa bailaba en el espejo como todo el mundo como el que canta en la ducha. Y nada vine y gracias a esto estoy en la escuela en un musical. **¿Has descubierto de profesión?** Porque el teatro me gusta pero no tanto como el baile, el teatro me ayuda a complementar.

¿Cómo te sientes cuando vienes?

Al principio asusta. Piensas que... lo típico cuando vas a un sitio y que se cierra...pero no sé qué tiene naives, y puede sonar porque estoy yo dentro, pero es que la gente para que está deseando que venga alguien para incluirlo. Siempre hay quien le cuesta más o menos pero Todos están súper-dispuestos a acoger y arropar al nuevo. Yo me he sentido muy arropado y súper rápido en Naives. Cosa que en el instituto no te pasa ni de coña, en la facultad seguro que no te pasa, en el trabajo mucho menos. Es venir, echarle valor y darte cuenta que estas totalmente equivocado, te aceptan superrápido y no te ponen obstáculo para que tú te sientas bien y formes parte del grupo.

Problemas los problemas de grupos los solucionamos los propios grupos, porque siempre hay problemas del baile, y en el taller es igual es que se le haya olvidado algo que haya que traer, pero como hay más gente seguro que alguien lleva lo que falta. Pero problemas así gordos que digas ostia! No que yo sepa, pero para eso está el equipo directivo que lo solventaría de la forma que fuera.

¿Todos participáis en la solución? si, si es necesario solicita consejo y la gente siempre está dispuesta ayudarte.

¿Problemas entre los grupos? No genera problemas el secretismo sobre las coreografías. Es una competitividad intergrupala buscando sorprender al otro. El tema de las canciones me parece absurdo, porque nos ayuda y sería bueno conocerlas para que no pase igual que siempre que se repite la misma canción, somos muchos hay muchos grupos. Algunos compartimos grupos y puede que sin darte cuenta, de forma inconsciente puedes repetir pasos por utilizar la misma la canción. Es algo que lo veo absurdo pero es una opinión personal.

Sinceramente no conocer los espectáculos y me motiva mucho no conocer nada, hace que participe como un público más. Cuando tienes un espectáculo mu machacado lo disfrutas menos.

Líder En mi grupo no hay ningún jefe, obviamente en naives es P., es la monitora, y hay niños pequeños y alguien tiene que dirigirlos. También a los adultos hay que dirigirlos si cada uno fuera a su aire pues sería un caos. Yo entrado y que supuestamente A. y M. L. eran quien lo manejaban y hubo un cambio de dirección y ahora son P. y M. y eso supongo que estas

llevaran la voz cantante. Pero la realidad es como es, somos nuevos y aunque lleven tiempo siempre necesitan el respaldo de ellos, porque son las que tienen la experiencia, así que supongo que son A. y M. L. las que dirigen, así a nivel general.

No es líder a quien le das el mando sino a quien de manera natural sale, podrías destacar cualidades. , La opinión de M Luisa tiene mucho más peso, me transmite más confianza, porque es más cercana, es mucho más natural que A., yo entiendo que sus intenciones son realmente las que dice, sin embargo A. no es totalmente sincera, nos camufla un poco las intenciones y me da coraje porque nosotros la vamos a ayudar. Sin embargo M Luisa es mucha más transparente y se confía en ella.

¿Cómo afecta su mal día al resto del grupo? En el caso de Paola, se lo guarda para ella, hace su cometido y cuando sale entonces te das cuenta que está mal. Es muy profesional no afectaría al grupo

¿Cómo te identificas?

No puedo decir bailarín en general, es que yo soy yo gracias a que tengo un poco de cada cosa. Yo estoy en naíves por lo que me transmite y por lo que conseguimos entre todos, por los sentimientos que me provocan lo que me llena cuando subo al escenario y no lo quiero perder. En cuanto un bailarín empieza a perder sentimientos, es que se le empieza a subir. Así es aunque no sabría elegir que grupo de los que pertenezco me identifica más. Dark soul hace que me desarrolle mucho más profesionalmente, que desarrolle mi imaginación, le damos al coco un montón

También me quedo con teatro

Quizás la escuela de danza porque aprendo técnicas de bailarín porque consigo cosas que no sabía que conseguiría, me veo limpio y perfecto.

Tienes todas las tardes ocupadas, la escuela

¿Qué os une? Naive es la esencia, pero no sabría decir lo que es, ya que son cosas que van surgiendo, el simple baile, emparejarte con alguien, dividir el gran grupo en grupitos, hace que tengas relaciones con las personas y poco a poco vas teniendo contacto con todos y cada uno y vas haciendo grupo (complicidad sería)

¿Y al barrio? Quien no conozca el barrio pensará que somos unos flipaos y que nos gusta mucho la juerga como dice mucha gente. No sé, pero quien sí, la imagen que damos es de superación de luchadores que disfrutan con el baile. Demostramos al barrio que somos muy jóvenes, muy jóvenes y hoy en día a los jóvenes no se les trata bien. Y que seamos jóvenes y que a pesar de eso consigamos hacer lo que queremos y disfrutando y haciendo que otros disfruten y se unan a nosotros, es muy fuerte. Tú nos ves y dices ¿en serio? ¿En serio hacéis esto???

¿Con el resto de jóvenes que creen que piensan? A los jóvenes...Les impactamos mucho y generamos entusiasmo para hacer lo que quiera, ya sea el baile o darle iniciativa para hacer lo que sea. A mí por ejemplo me ayudó muchísimo, porque yo estoy en el baile, pero si fuera otra cosa también me motivaría. Es muy motivante. Si tienes a alguien que te describa el proceso, pues ves que si se puede hacer. Puedes hacer lo que quieras. Ves los resultados.

Sí que marcamos tendencias.

Ante me has descrito el barrio, el espacio en el que estáis no sé porque lo tenéis o ¿Que hacéis aquí? Yo por ejemplo tampoco sé muy bien, porque yo he llegado y en el local llevamos 10 años, yo llevo aquí un año. ¿Un año solo?? Yo llevo desde el encuentro del año pasado. Yo no sé nada, pero... a mí no me desmotiva el sitio, porque está en el barrio, está en el parque, quieras o no el que esté en un sitio natural, me motiva más que ir a una academia. Esto es muy distinto a una academia. Lo veo un gran espacio que más quisieran algunas personas que tuvieran solo que las obligaciones con el barrio para poder sacarle partido, porque está muy desaprovechado.

¿El centro en general lo dices o solo de tu espacio? Yo hablo de mi espacio, no sé si el gimnasio lo aprovecha tanto como nosotros.

¿Crees que mejoráis esto desde que estáis aquí?? Yo creo que sí, aunque la mayoría de los del centro haya (por lo visto yo no lo sé) haya conflicto, yo creo que en sí, al parque el hecho de que se vean jóvenes pa ca, los niños nos vean los padres nos vean como jóvenes que se están moviendo paca o palla, creo que eso da una buena imagen antes que ver a los jóvenes sentados en un banco en la placita tirado o fumando...

De las actividades que realizáis ¿Cual beneficia más a vuestro entorno?

Encuentro, ruta alternativa, cine de verano, los talleres abiertos...

¿Quién se beneficia? los principales beneficiarios intentamos que seamos nosotros, pero siempre se queda...y hay un vacío ahí, porque queremos hacer tantas cosas... para atraer y concienciar a la gente de lo que somos y de lo que puede hacer, intentamos beneficiarnos pero al final no nos beneficiamos en nada pringamos un montón, para que cada vez haya más gente aquí y menos allí y pringuemos to. Pero yo siempre desde que llegué aquí he escuchado cuando hagamos el encuentro arreglamos el parqué, no, porque hay que hacer cine la ruta... y luego otra vez no, porque surge el encuentro otra vez es un bucle que nunca acaba, llevo un año y no lo veo hacer nada. Siempre surgen cosas nuevas, hay que ir cubriendo los gastos. Ahora nos lo van a arreglar.

¿Quién tiene una idea? La creación del cine si lo he vivido yo, la gente se reúne los que quieran hacerlo, se reúnen, se monta si crees que al barrio le va a gustar y va a venir y se comparte y se apoya por el resto. Una vez que estamos todos de acuerdo, dentro de que somos una asociación y podemos ganar para poder mejorar este espacio, pues más ganas le ponemos.

¿Cómo os organizáis? Pues reuniones, una persona o dos dirigen la reunión, y dependen lo que sea pues se dividen diferentes responsabilidades, y dependiendo de las actividades se va delegando. Normalmente esas dos personas que dirigirán la actividad por ejemplo el encuentro, pues fueron Miriam y Paola, en la ruta han sido Javi y Paola. Más Javi que Paola, se ofrecen y el resto lo va a apoyar.

¿Con respecto a las negociaciones o cosas de gestión? Las cosas de gestión también se dicen en las reuniones, por ejemplo, hay que ir a pedir las instalaciones a la directora del parque, ¿Quién puede o quién quiere? Yo, venga pues quedas de acuerdo con otra persona M. L. y A. tienen que darte el número y dan las indicaciones y van dos personas juntas por si surge cualquier inconveniente. Ya lo controláis después de tantos años, los que tienen experiencia te orientan un poquito y los que llevan más tiempo nos echa una mano a los nuevos, nos aconsejan, yo me puedo ofrecer pero no tengo ni idea y necesito que me digan que tengo que hacer aunque vaya. Siempre se intenta que vaya un antiguo con un nuevo, como acompañamiento, por si surgen conflictos y que esté acompañado.

Por ejemplo en la ruta no había gente nueva po entonces ya no hacía falta ese acompañamiento y nos lo distribuimos como se pudo.

Siempre nos lo repartimos todos, pero siempre hay algunas personas que faltan, algunas personas no vienen, ha ido a pedir la solicitud del parque, y luego no ha podido venir más o se ha escaqueado, pero la mayoría participan activamente.

No hay personas que únicamente participen en el baile, es necesario que participen en más cosas y yo creo que todos aquí podríamos ser relaciones publicas jijaj.

¿En cuál de las actividades te sientes más cómodo? No se... todas, obviamente cuando actuamos, porque cuando tenemos un montón de problemas, porque este año, nos ha costado mucho, porque se ha notado un montón la crisis, y cuando consigues subir a ese escenario y ves todo lo que hemos montado todos te das cuenta de que lo que hemos conseguido con tanto esfuerzo, me llena tanto, me llena más que aquello que no te implicas y te subes y ya está. A mí me llena mucho más eso que subir y ya está. Porque lo he vivido, en teatro me subo y no me implico tanto, solo actuó, cuando llego aquí y me doy cuenta de todo lo que hay que hacer pienso es un coñazo, son muchas cosas pero...es como una satisfacción personal, lo disfrutas mucho más, valoras más las cosas. Es como la vida misma, cuando te cuestan las cosas lo valoras mucho más.

¿Motivo de participar?

Porque me gusta, es una forma de ver baile de forma distinta, como lo veo en otros sitios, me gusta disfruto conozco gente, no se...

¿Tú participas activamente? Yo participo activamente (a tope) porque me gusta, no me he visto en ningún momento obligado, simplemente te vas haciendo más amigos unos de otros, esa persona va haciendo más cosas y claro tú no tienes otra cosa que hacer y te vas metiendo y metiendo y cuando te das cuenta estas haciendo un montón de cosas y...sin un esfuerzo puff.

¿Qué crees que aportas al grupo? No se... al grupo en sí un poquito de alegría, porque yo me considero una persona muy espontaneo, y si estoy relajado y tranquilo en un ambiente bueno no pienso mucho las cosas, es sincero y es sano aunque te diga algo que te pueda molestar, no te lo digo con mala intención y eso gusta mucho. En mi mini grupo, que es más íntimo creo que apporto humor, ese toque de humor, se ríen mucho conmigo. Digo tantas tontería en esas dos horas, además yo también hago preguntas de cosas tontas, yo soy consciente de que digo tonterías pero es que me salen yo soy así.

¿En qué crees que has cambiado desde que vienes aquí? Yo no era inmaduro antes de entrar, pero sé que he madurado mucho más... Me he dado cuenta de lo dura que es la vida, por mucho que tu muestres interés y te esfuerces también te dicen que no y que no y que no y que el que algo quiere algo lo que cuesta. A mí me ha enseñado eso.

Rasgos de personalidad. Yo todavía soy muy adolescentes y he tenido mis altibajos, he pasado del paso de tol mundo... aunque empatizo con las personas, a mí no me gusta hacer daño sin pensar las consecuencias de lo que puede hacer eso. Yo siempre he sido muy... Ahora me doy cuenta que ese rasgo mío es muy útil y este grupo sobre todo. Aquí pensar en las consecuencias en el punto de vista de la otra persona es muy importante.

¿Otras cosas que hayas cambiado? gracias a asistir he descubierto mi afición, lo que quiero hacer en el futuro. En el teatro llevo cuatro años, pero si yo no vengo aquí yo no me terminaría dedicando a esto. A mí me gustan tantas cosas, y a todas les veía inconvenientes como a todo el mundo, que claro lo típico del adolescente que te ves sin un camino en la vida. Me ha ayudado a poder hacer algo que te guste como hobby sino también a encaminar tu vida.

¿Algún hábito? He cambiado en la forma de vestir, ahora visto mucho más cómodo, porque todos los días hay que bailar. El hábito de estudio lo he perdido, no sé cómo lo hago..., lo único que he cambiado, es que si ya me ponía antes en el lugar de las personas, ahora lo tengo que tener más en cuenta, hay que ser egoísta hasta un punto, si solo piensas en ti no te lleva a ningún lado. Hay situaciones que te confirman cuando tienes que ser más franco o menos franco. Ahora me han confirmado que lo que yo hacía lo hacía bien y que me gustaría mejorar.

ANEXO 8: TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTA. CASO RURAL

Nombre del entrevistado: R.H.

Fecha de nacimiento: 30/11/1997

Estudios: 4º - IES Torre del Rey

Investigadora: ¿Con quién vives? En la calle Rodrigo de Triana, Vivo en mi casa familiar, en mi casa con mi familia. Tengo una hermana.

¿Estudias? Estudio y me va bien, he aprobado todo.

¿Cómo te organizas? Se ahoga con la alergia. Cada vez que llego a mi casa me pongo del tirón, después de comer a estudiar, porque yo vengo de 7 a 8.

Comparado con otros pueblos de los alrededores ¿Es grandecito? El pueblo es mediano

Instalaciones Tiene la casa de la cultura, la caseta municipal, piscina cubierta, 2 pabellones, esto y otro pabellón aparte poli deportivo.

El pueblo vive...sobre todo de la aceituna, los melocotones lo que haya...de la agricultura. La situación económica es mala, por la crisis

A los pilemos les gusta... El Rocío lo que más. En el tiempo del Rocío Pilas está muerta. No hay nadie **¿Y la feria?** Pa la feria un par de ellas, está más floja porque está la cosa más mala, pero ahora va la gente menos por la crisis.

Y en tu casa ¿A que se dedican? En mi casa se dedican a la agricultura al arándano y mi padre es chapista

Uso del espacio: To La gente del instituto que vienen por la mañana y nosotros. El año pasado venían los del baloncesto por la tarde pero ahora mismo no

¿Cuántas personas pasan por aquí? Los del baile son un grupo de 20 o poco más, **¿Y estas?** (refiriéndose a las mujeres) estas son unas 30 y los pequeños son 20 y otro grupo de 10.

Los **horarios** son de 7 a 8 mi grupo, otros de 8 a 9 y de 9 a 10, antes de 6 a 7 y de 5 a 6. ¿Estos solamente los días son los que hay baile?, el resto de días venimos cuando... a lo mejor tenemos que bailar, otras semanas que hay que actuar venimos más, 3 horas por lo menos, incluso los fines de semana. Estos dos fines de semana yaaa... porque este fin de semana es la bajada de gala y lo hacemos allí en la caseta municipal. Al final en la feria que no aquí. Al final la feria estaba cogía el 20 y 21 y al final nos han dado lo que quedaba y así que lo tenemos que hacer antes y no tenemos que pagar previamente. Antes he estado hablando con F. y no estaba claro cuál era la fecha... pero de eso hablaremos ahora.

¿Cuántas horas vienes entonces a la semana? A la semana vengo 3 seguro y si hay que bailar venimos también los martes y los jueves 3 horas cada día.

He visto carteles de mantén limpio el local. ¿Lo limpiáis ustedes?? Sí, Esto lo limpiamos nosotros, porque las limpiadoras no vienen aquí para nada. Esto... los limpiamos, bueno lo limpia más R. y nosotros cuando nos dice venid a echarme una mano. Venimos y le ayudamos a limpiarlo claro.

¿Es el quien os dice las tareas? Si, bueno...cuando ya vemos que está sucio somos los que le pedimos que limpiemos. Hay que darle un limpiadito a esto. , a no ser que veamos que este muy sucio y decimos que hay que dar un limpiado a esto y venimos una hora antes de ensayar, los baños también, lo limpiamos todo. El instituto no limpia aquí nada.

¿Hay normas escritas? No hay normas escritas, lo que se sabe de siempre. ¿Normas no escrita no? Cada uno sabe que no puede hacer ciertas cosas. Eso lo sabe uno mismo...

¿Si yo quiero formar parte de vuestro grupo que haría? Formarías parte como una más. ¿Me tiene que traer alguien...? Yo que se...la chica esta nueva viene con un amigo....El chaval lo traía su padre y ahora se organizan y se turnan porque son de otro pueblo y quedan. No tienes que ser amiga de nadie para entrar.

¿Se acerca mucha gente que quiere participar? si, se puede apuntar todo el que quiera, mientras más mejor.

¿Cuándo llega alguien nuevo como crees que se siente? La nueva tiene menos confianza, pero con dos horas que pase con nosotros ya se le quita to. La chiquilla esta no lleva ni un mes aquí y es como si llevara tres años. Está en nuestro grupo de wasap y to. Ahora yo le digo no te asustes porque si no estás acostumbra a nosotros le digo no te asustes....

¿Cómo llegaste? Llegué porque había una amiga apuntada, más chica que yo pero nos juntamos desde siempre. Esa chiquilla se quitó y ya no está, mi hermana se quitó una vez, estuvo un tiempo quitada pero yo seguí yo decía que no quería quitarme.

Yo y mi hermana entramos juntas con mi amiga. Ella se quitó y mi hermana también. Lo que hacía una hacía la otra. Yo me quedé ella se quitó y volvió otra vez. El baile engancha.

Si ha habido algún problema ¿Cómo lo solucionáis? Que no está haciendo algo, pues se intenta hablar con esa persona sin que se sienta ofendida. Hablamos con esa persona, pero sin que se sienta ofendida. Pero si una persona no me cae bien, el baile es el baile y la calle es otra cosa. Que aquí había dos personas, había aquí que. A mí no me caía nada bien. Ahora ya lo hemos hablado y ahora ya... sí. Lo que yo tenga con esa persona, tenemos una relación cordial y lo que le tenga con decir con respeto. Por ejemplo, había una persona que no me caía nada bien y a mí me daba igual que me pusiera con ella para hacer la coreografía. Bailando sí se solventan los problemas.

¿Tú pones de tu parte?? Ahora mismo estamos en la misma clase y todo y nos llevamos de puta madre, súper bien, con el tiempo pues hablamos y ya estamos bien, no intervino nadie. A parte cuando yo estado con esa persona así... a lo mejor mis amigas de aquí me decían, mira esta mira aquello que hace y yo siempre dije que no, que no pasaba nada que esto es baile y lo de fuera se queda fuera.

¿Quién es el líder? A R. que es el que lo lleva to esto **¿y a F?** F. de vez en cuando no está R. Cuando no están ninguno me dejan a mí al cargo, si tenemos que ensayar mucho para actuar. Por ejemplo las veces que hemos bailado los fines de semana o martes y jueves, yo tenía las llaves y un equipo que yo tengo.

¿Cualidades del líder? Roberto tiene que saber llevar a todos los componentes, que le echen cuenta, autoridad.

A mí me eligen porque cuando me tienen que escuchar me escuchan.

¿Influye? Cuando el viene de bajón se nota, porque el ánimo no es igual que cuando viene de energía. Pero se le olvida cuando baila dos o tres veces.

¿Cómo te identificas? Me conocen como la the rob time o como vive la vida time. Entre mis amigas soy la del baile porque soy la única que baila.

¿Qué os une? Todos aportamos algo que hace que seamos uno. Aportan humor, estar bien con todo el mundo, estar de cachondeo cuando hay que estar de cachondeo.

Antes era el grupo de la gente que bailaba y ahora es el que baila de los dos grupos. Hay competitividad, ellos más que nosotros porque nosotros nos lo tomamos de cachondeo para que se piquen más. No lo arreglamos, pero nosotros estamos y hablamos con esa gente tan normal pero por detrás tienen mucho pique. Ellos nos ven como la competencia. Si nos diferencian porque ellos hacen siempre los mismos pasos y el mismo vestuario pero nosotros cambiamos.

¿Qué piensan de vosotros? La opinión es buena, es bailar una coreografía y la gente se queda se sorprende y le gusta. Un día de tanto que le gusto la coreografía tuvimos que hacer una segunda.

Espacio

Es la zona donde esta lo chungo, donde están todos los canis y todos los gitanos, la Soledad es el peor barrio de Pilas.

Es el sitio que nos dio el ayuntamiento desde primera hora, aquí ensayaban también los bambitos pero se fueron y ensayan por pinichi.

¿Ha mejorado el barrio? El barrio ha mejorado, ya no hay tanta mala fama porque venimos mucha gente, si le beneficia al entorno.

¿Cómo surgen las actividades? La gala surgió un año que dijimos de hacer un fin de curso, lo dijo Roberto y lo demás pues surge cuando nos ven en algún lado hablan con R. o F. para que bailemos.

¿Quién se encarga? De la organización se encarga Roberto y **¿Quién se beneficia?** si nos beneficiamos todos.

¿Cómo se difunden? Con publicidad, el año pasado hicimos un video.

¿Participas en otras actividades? Yo solo participo en el baile. No he pertenecido a la asociación, ni a otra.

¿Qué te motiva a venir? Me gusta el ambiente que hay de compañerismo y cuando estamos todos encima del escenario.

Porque desde chica siempre me ha gustado el baile. De hecho yo quiero hacer el bachiller de arte para meterme después en una carrera, yo quiero hacer la carrera de fisioterapeuta. Haré el bachillerato de arte porque sé que me va a gustar ya. Yo debería estar en segundo de bachillerato, yo repetí primaria porque no hacía na y mi madre dijo A repetir. Y no me arrepiento de haber repetido porque con los de mi quinta, los de mi edad yo no me llevaba bien, todo era mal, y con la que estoy ahora pues es un cacho de pan cada una.

¿Cuánto tiempo llevas? Cerca de 4 años.

¿Eres bastante activa no? Si

¿Crees que has cambiado desde que vienes aquí? Mi forma de ser yo hace...antes venía y no quería ni pan na y ahora, me arreglo, antes yo no era tan... era mucho más tímida, me daba vergüenza todo no quería ni que me hablara nadie

¿Has cambiado algún hábito? Yo antes salía con mis amigas que no eran de aquí, y ahora salgo siempre con la gente de aquí, aunque algunas veces salgo con mis amigas, pero esta gente son con los que yo estoy siempre.