

EDUCACIÓN Y DESARROLLO EN EL NORTE DE MARRUECOS

Re-conceptualizando la cooperación



Antonio Salvador Jiménez Hernández
María Inmaculada Iglesias Villarán
José David Gutiérrez Sánchez
Otman Ghannami
(Coords.)

Colección Cooperación al Desarrollo

1



Lilia Benítez Corona, Gloria Alicia Fuentes Roldán, Juan Diego Borrero, Concepción Gómez, Olga Núñez, Luis Vicente Sánchez Fernández, Lucía Sánchez Antuña, Elisa Hernández Martín, Gustavo-Juan Antón Santos, Paula Moniquy de Lima Montenegro, Esther Gómez Campelo, Eva María López-Perea, Vanesa Baños-Martínez, Gabriela Tovar Romero, Raúl López-Penadés, Lucía Buil Legaz, María José Fernández Moya, Herminio Domingo Palomares, Jenny Carolina Tovar Parra, Javier Ernesto Torralba Vásquez, Dayane da Silva Xavier Schweitzer, Xiomara Padilla Palacios, Lilián Marisa Méndez Ravina, Gabriel Alberto Aviña Solares, Galia Alexandra Gutiérrez Delgado, Marisa Alonso Marbán, Vivian Dantas Novais de Oliveira

(Autores)

ISBN: 978-84-09-00773-8



EDUCACIÓN Y DESARROLLO EN EL NORTE DE MARRUECOS

Re-conceptualizando la cooperación

Lilia Benítez Corona, Gloria Alicia Fuentes Roldán, Juan Diego Borrero, Concepción Gómez, Olga Núñez, Luis Vicente Sánchez Fernández, Lucía Sánchez Antuña, Elisa Hernández Martín, Gustavo-Juan Antón Santos, Paula Moniquy de Lima Montenegro, Esther Gómez Campelo, Eva María López-Perea, Vanesa Baños-Martínez, Gabriela Tovar Romero, Raúl López-Penadés, Lucía Buil Legaz, María José Fernández Moya, Herminio Domingo Palomares, Jenny Carolina Tovar Parra, Javier Ernesto Torralba Vásquez, Dayane da Silva Xavier Schweitzer, Xiomara Padilla Palacios, Lilián Marisa Méndez Ravina, Gabriel Alberto Aviña Solares, Galia Alexandra Gutiérrez Delgado, Marisa Alonso Marbán, Vivian Dantas Novais de Oliveira

(Autores)

**Antonio Salvador Jiménez Hernández
María Inmaculada Iglesias Villarán
José David Gutiérrez Sánchez
Otman Ghannami**

(Coordinadores)

**Colección
Cooperación al desarrollo**

Sevilla, 2018

© Los autores

ISBN: 978-84-09-00773-8

Edita: CIPI EDICIONES

Colección: Cooperación al desarrollo

Dirección: Antonio Salvador Jiménez Hernández y María Inmaculada Iglesias Villarán

Imprime: Copiarte

Distribuye: Consejo Independiente de Protección de la Infancia

<http://www.cipinfancia.org>

E-mail: info@cipinfancia.org

No está permitida la reproducción total o parcial de esta obra, ni su tratamiento informático, ni la transmisión de ninguna forma o por ningún medio, ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia, u otros medios, sin el permiso previo y por escrito de los titulares del Copyright.

Índice

Introducción..... 11

CAPÍTULO 1. LA INCLUSION EDUCATIVA EN MARRUECOS Y LA COOPERACIÓN INTERNACIONAL 13

Benítez Corona, L. y Fuentes Roldán, G. A.

Introducción 13

Cooperación Internacional para el Desarrollo..... 13

Conclusiones 19

CAPÍTULO 2. EL LABORATORIO DE EMPRENDIMIENTO SOCIAL SIMPLELAB: BUENAS PRÁCTICAS ENTRE LA UNIVERSIDAD ABDELMALEK ESSADI (MARRUECOS) Y LA UNIVERSIDAD DE HUELVA (ESPAÑA)..... 21

Borrero, J. D.

Introducción 21

Los laboratorios en el marco de la innovación y el emprendimiento social 22

Los laboratorios como motor de innovación en la Universidad..... 23

El laboratorio de emprendimiento social SIMPLELAB 24

Metodología 25

Diagnóstico de la pobreza en Tánger y ámbitos de exclusión 26

Visitas de alcance y caracterización del emprendimiento social en Tánger..... 30

La intención emprendedora..... 32

Conclusiones 33

CAPÍTULO 3. DESIGUALDAD SOCIAL Y POBREZA EN LAS OBRAS PICTÓRICAS DE MURILLO Y DE GOYA; ASÍ COMO DEL FOTÓGRAFO DE CALLE VALENTÍN VEGA ... 35

Sánchez Fernández, L. V.; Sánchez Antuña, L. y Hernández Martín, E.

Introducción	35
Pintor Bartolomé Esteban Murillo (1617-1682). Sevilla. “Siglo de Oro”	36
Pintor Francisco de Goya y Lucientes (1746-1828). Madrid. “Siglo de las Luces”	38
Fotógrafo de calle Valentín Vega Fernández (1912-1997). Cuenca minera del Nalón (Asturias). “Cuestión social”	39
Conclusiones	42
CAPÍTULO 4. INTERVENCIÓN CON JÓVENES EN SITUACIÓN DE CALLE EN EL CENTRO JUVENIL DON BOSCO DE LEÓN	43
Antón Santos, G. J.	
Introducción	43
¿Cómo educamos?.....	43
Rasgos de la nueva educación	44
Programa de abordaje integral de Derechos de niños en situación de calle.....	44
¿Qué es el Centro Juvenil Don Bosco?	45
Objetivos de la intervención.....	45
¿Cómo se lleva a cabo la intervención?	46
Resultados	49
Conclusiones	49
CAPÍTULO 5. EROTIZACIÓN PRECOZ Y PREVENCIÓN CONTRA PROSTITUCIÓN Y EXPLOTACIÓN DE MENORES.....	51
De Lima Montenegro, P. M.	
Introducción	51
La infancia en el ámbito conceptual de la violencia	52
Erotización Precoz.....	52
Abusos sexuales	54

Explotación sexual en menores	55
Conclusiones	58
CAPÍTULO 6. MENORES MARROQUÍES EN ESPAÑA: EL ENÉSIMO FRACASO DEL ACUERDO BILATERAL DE READMISIÓN	61
Gómez Campelo, E.	
Tratamiento legal de los menores extranjeros no acompañados	61
Los Acuerdos bilaterales España-Marruecos	62
Repatriación de menores: un procedimiento específico ineludible.	65
CAPÍTULO 7. LAS LUDOTECAS: UN RECURSO COMUNITARIO PARA FOMENTAR EL BIENESTAR DE LOS MENORES	69
López-Perea, E. M. y Baños-Martínez, V.	
Resumen	69
Introducción	69
Una llamada a la acción	70
El juego en la infancia	72
El bienestar jugando	75
CAPÍTULO 8. COMUNICACIÓN INTERCULTURAL: MÉXICO E INGLATERRA	77
Tovar Romero, G.	
Objetivos	78
Justificación	78
Highbury Fields School	79
Universidad Tecnológica Gral. Mariano Escobedo	80
Metodología	80
Actividades	81
Fundamentos Teóricos	81
Conclusiones	84

CAPÍTULO 9. SEMINARIO DE FORMACIÓN DE FORMADORES Y ORIENTACIÓN PSICOPEDAGÓGICA DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA EN EL CENTRO PARA NIÑOS Y NIÑAS SORDOS DE EFFETAH DE TÁNGER 85

López-Penadés, R.; Buil Legaz, L.; Fernández Moya, M. J. y Domingo Palomares, H.

Introducción	85
El centro Effetah.....	86
Primera etapa del proyecto: fase de detección de necesidades	87
Segunda etapa del proyecto: fase de intervención y formación	88
Conclusiones	92

CAPÍTULO 10. BRECHA DIGITAL E INMIGRACIÓN EN ESPAÑA. EL PAPEL Y USO DE LAS TICS ENTRE ASOCIACIONES DE INMIGRANTES 93

Tovar Parra, J. C. y Torralba Vásquez, J. E.

Introducción	93
La globalización y las nuevas tecnologías	94
Las nuevas tecnologías.....	95
Conclusiones	96

CAPÍTULO 11. LIXO ELETRÔNICO 99

Xavier Schweitzer, D. S.

Introdução.....	99
Materiais e Métodos	100
Práticas Profissionais.....	103
Conclusão.....	105

CAPÍTULO 12. CREATIVIDAD PARA LA CREATIVIDAD.. 107

Padilla Palacios, X.

Introducción	107
Antecedentes	108

Educación Vs. Creatividad.....	109
La creatividad + Educación.....	111
Educación + Creatividad: Proyecto de vida	113
Conclusiones	114
CAPÍTULO 13. IGUALDAD EN LAS ENTRADAS ECONÓMICAS DESDE UN ENFOQUE DE GÉNERO	115
Méndez Ravina, L. M.; Aviña Solares, G. A. y Gutiérrez Delgado, G. A.	
Introducción	115
Variables de la investigación.....	117
Metodología	119
Resultados	121
Conclusiones	122
CAPÍTULO 14. TURISMO RURAL SOSTENIBLE CON BASE EN LAS TRADICIONES LOCALES.....	123
Gutiérrez Delgado, G. A.; Méndez Ravina, L. M.; Alonso Marbán, M. y Aviña Solares, G. A.	
Introducción	123
Marco teórico	124
Metodología	128
Resultados	128
Conclusión y propuesta	129
CAPÍTULO 15. BIBLIOTECA E TERRITÓRIO: UM ESPAÇO DE ARTICULAÇÃO E SENSIBILIZAÇÃO COMUNITÁRIA	131
Novais de Oliveira, V. D.	
Introdução.....	131
Cidade de Osasco	132
Jardim Conceição	132

Associação Camila em Defesa e Valorização da Vida História....	133
Missão	134
Marco legal.....	134
Experiências: Projetos Implantados	134
Prêmios Dessa Trajetória	135
CEU Centro de Artes e Esportes Unificados	135
Biblioteca e Centro de Inclusão Digital	136
Projetos.....	136
Projeto Nosso Meio Ambiente: Educação Ambiental para a cidadania.....	136
Considerações Finais.....	138
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	141
ANEXOS	159

Introducción

Hablar de educación es hablar de desarrollo, constituyendo la mejor arma para combatir cualquier tipo de pobreza, fundamentalmente la intelectual. El norte de Marruecos presenta grandes oportunidades para el desarrollo, pero es necesario una re-conceptualización de lo que hasta la fecha entendemos por cooperación. En las últimas décadas la práctica de la cooperación al desarrollo entre Europa -principalmente España- y Marruecos, se ha limitado a la financiación de proyectos gestionados en su mayoría por organizaciones sociales europeas que tenían contrapartes en Marruecos. Entre 1998 y 2006, cerca de cien millones de euros de los fondos públicos han sido canalizados por ONGDs¹ españolas a Marruecos. Diversas han sido las áreas atendidas con este dinero, pero en la práctica no se ha ejercitado tanto la verdadera ideología de la cooperación al desarrollo, sino más bien acciones de donación.

Cooperar significa etimológicamente trabajar juntos, que en el ámbito que nos ocupa se denomina *codesarrollo*. El desarrollo debe concebirse como una práctica bidireccional, donde ambas partes se aportan recíprocamente con la finalidad de lograr objetivos comunes.

La Asociación Infancia, Cultura y Educación² ha descubierto con el paso del tiempo y debido a las múltiples experiencias de interacción y aprendizaje en la zona norte de Marruecos que, para ayudar al “otro” a desarrollarse se debe primero conocer qué es lo que verdaderamente el “otro” necesita. Pensar y decidir por los demás desde una visión cultural muy diferente, en este caso la occidental, no es precisamente una buena práctica de cooperación al desarrollo. Mi bienestar no debe ser necesariamente el bienestar del otro. Construir en una zona rural una fuente para evitar que las mujeres tengan que desplazarse varios kilómetros hasta encontrar agua para lavar la ropa, no es un buen proyecto de cooperación si previamente no hemos realizado un correcto diagnóstico de necesidades. ¿Alguien les preguntó a esas mujeres si lo mejor para ellas era construirle una fuente al lado de sus casas? ¿Nadie pensó que el tiempo invertido en desplazarse y cargar la ropa hasta la zona donde encuentran agua les

¹ Organizaciones No Gubernamentales de Desarrollo

² AICE

sirve para evadirse de sus casas y tener tiempo para conversar entre ellas?

La cooperación al desarrollo suele caer con frecuencia en un falso empoderamiento de los colectivos desfavorecidos socialmente. Y es que cuando sucede este tipo de cosas, se aprecia con claridad que se desconoce el contexto social y cultural con el que se desea cooperar. Muchas organizaciones sociales llevan desde fuera proyectos diseñados para ser directamente ejecutados, contando incluso con la financiación. ¿Quién se opone a un proyecto que cuenta con varios cientos de miles de euros de financiación? Tristemente esta ha sido una práctica habitual en la época dorada de la cooperación al desarrollo, donde Europa y España en concreto, a través de sus agencias específicas autonómicas y estatales, han destinado grandes cantidades económicas a proyectos de cooperación internacional.

Tras los recortes sufridos a nivel europeo y en concreto en las administraciones españolas por la situación de crisis económica, los proyectos de cooperación al desarrollo prácticamente desaparecieron del norte de Marruecos y han dejado “huérfanas” a muchas organizaciones sociales locales que “vivían” de ellos. No se les dio la caña de pescar, sino que se les llevó directamente ricos pescados. Es en ese momento cuando AICE empieza a desarrollar en el norte de Marruecos, y en concreto en la ciudad de Tetuán, acciones de cooperación con diversas asociaciones que trabajan con infancia, adolescencia y juventud. De dichas acciones nace un nuevo concepto bautizado como *“Re-conceptualización de la cooperación”*, que pone de manifiesto la necesidad de interpretar la acción de cooperar más como una facilitación de estrategias y herramientas para generar desarrollo y no tanto como la financiación directa de bienes materiales.

La presente publicación expone, desde múltiples perspectivas sociales, cómo es posible implementar acciones de cooperación al desarrollo de éxito, en la que participan asociaciones y universidades de diferentes zonas geográficas del planeta. Todo este trabajo se ha presentado en el I Coloquio Internacional sobre Cooperación al Desarrollo en el Norte de Marruecos celebrado en la ciudad de Tetuán a primero de mayo de 2017. El compromiso por generar sinergias entre la praxis y la teoría sigue siendo uno de los valores por los que apuesta AICE y sus colaboradores, coincidiendo en dar continuidad en los próximos años a espacios de esta índole. En ello va el empeño.

CAPÍTULO N° 1

LA INCLUSION EDUCATIVA EN MARRUECOS Y LA COOPERACIÓN INTERNACIONAL

Lilia Benítez Corona

Gloria Alicia Fuentes Roldán

México

Introducción

De acuerdo con el índice de desarrollo humano del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, Marruecos ocupó el lugar 126 a nivel internacional en 2015. Ese año, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico registró que el país recibió 232.61 millones de dólares de cooperación internacional para el sector educativo, casi el 4% del presupuesto nacional destinado a educación. El 17.3% de la población marroquí oscila entre los 5 y 14 años, rango de edad para cursar la enseñanza primaria obligatoria. Con base en esta numeraria, el presente trabajo tiene como objetivo describir y analizar la cooperación internacional que Marruecos ha recibido y el presupuesto que éste ha destinado para fortalecer la igualdad de oportunidades en el sistema educativo básico, especialmente aquellos recursos destinados para la inclusión de niñas durante la última década.

Cooperación Internacional para el Desarrollo

El Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), principal organismo multilateral en materia de cooperación internacional para el desarrollo (CID), denomina a ésta como: “La cooperación es la relación que se establece entre dos o más países, organismos u organizaciones de la sociedad civil, con el objetivo de alcanzar metas de desarrollo consensuadas”. En la práctica, la CID moviliza los recursos financieros, técnicos y tecnológicos para promover el desarrollo sostenible, además de fomentar el desarrollo económico y bienestar social, así como, promover el flujo de intercambio que se promueve entre sociedades a través de acciones conjuntas.

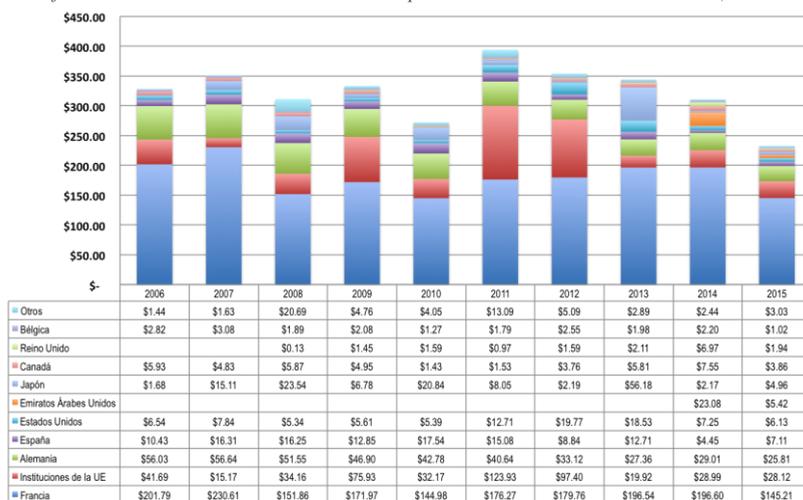
Si bien actualmente la CID es una madeja compleja de modalidades, ésta se entiende más fácilmente si se considera quién la otorga, quién la recibe, los objetivos específicos que persigue -además del desarrollo-, y el tipo de recursos que se movilizan. En ese sentido, se analizará el caso de Marruecos.

Marruecos ocupó el lugar 126 a nivel internacional conforme al índice de Desarrollo Humano del PNUD de 2015 (PNUD, 2015), el cual evalúa la evolución de los sectores de salud, ingresos y educación. Asimismo, de conformidad con los parámetros del Banco Mundial, el país se encuentra dentro de la clasificación de país de ingreso medio pues recibe 3,030 dólares per cápita anuales, por esta razón es susceptible de recibir CID. Ese mismo año, Marruecos tuvo un censo poblacional de 33.5 millones de personas, de los cuales el 8.9% fueron varones y 8.4% mujeres entre los 5 y 14 años de edad, promedio de edad oficial para cursar la enseñanza primaria obligatoria (6-11 años de edad). En este contexto, la nación registró una tasa neta de ingreso al primer grado del 76% de mujeres en edad escolar oficial.

Por lo que se refiere a la recepción de CID, en 2015, la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE, 2017) registró que Marruecos recibió 1,885 millones de dólares (mmd) de CID, de los cuales 232.61 mdd fueron destinados a educación, recursos que en su mayoría se canalizaron a través de programas y/o proyectos bilaterales específicos.

En el Gráfico 1, se observa la distribución de cooperación internacional para el desarrollo a Marruecos en el sector educativo. En términos generales el grueso de los recursos provienen de los 10 donantes tradicionales más importantes, de éstos el más generoso ha sido Francia. Las acciones de los organismos multilaterales prácticamente ha sido poca; sin embargo dentro del análisis de la información encontrada existen proyectos desplegados por las organizaciones especializadas de las Naciones Unidas, entre ellas el UNICEF, la OMT y el PNUD, así como instituciones regionales para el desarrollo como el Banco Africano de Desarrollo, el Fondo Árabe para el Desarrollo y el Fondo de Desarrollo de la OPEP.

Gráfico 1. Distribución de CID a Marruecos por donante en el sector educativos (2006-2015)



En el Gráfico 2, se muestra que el sector educativo en el nivel básico ha tenido variaciones extremas. En el año 2011 obtuvo el mayor porcentaje de CID. Es necesario destacar que la cifra otorgada en el 2006 es muy cercana a la de 2015.

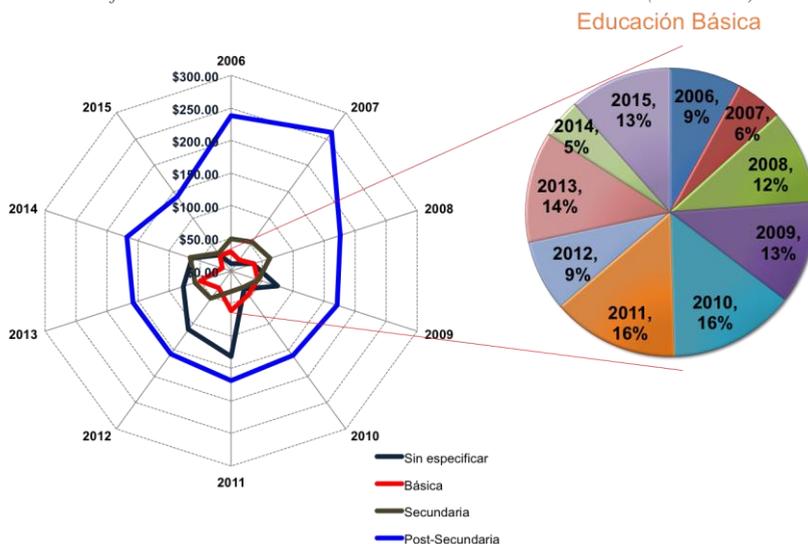
Gráfico 2. Distribución de CID a Marruecos por donante en el sector educativos (2006-2015)



Como se muestra en el Gráfico 3, en diez años el apoyo otorgado a Marruecos en el subsector de educación básica ha sido variable. En los años 2010 y 2011 se observa el máximo de la ayuda al registrarse un 16 %, en 2007 y 2014 se contabilizaron los mínimos 6% y 5%, respectivamente. Lo

anterior demuestra que la ayuda internacional ha impactado en el incremento de la matrícula, especialmente, pese a que un alto porcentaje de niños no la concluya.

Gráfico 3. Distribución de CID a Marruecos en educación básica (2006-2015)



La tasa neta de escolarización de la enseñanza primaria es un indicador esencial para el seguimiento de la universalización del nivel educativo básico. Marruecos pasó de una tasa neta de 71% en 1999 a 99% en 2013, lo anterior es gracias a la construcción de escuelas en zonas rurales y a las reformas enfocadas a la equidad de género (Banco Mundial, 2005, 2013).

Por otro lado, es necesario reconocer las aportaciones y las demandas de los tres reguladores del comportamiento social: la sociedad, el estado y el mercado. Se observa que hay progresos significativos en la educación primaria promovidos por los marcos de la Educación para Todos y los Objetivos de Desarrollo Sostenibles (ODS); sin embargo, aún no se atienden las necesidades básicas de todos los niños ya que casi 60 millones de niños en todo el mundo siguen careciendo de acceso a una educación básica efectiva.

La igualdad de género en la educación por ejemplo, es un factor de riesgo tradicional en el que a menudo se observa la exclusión de las niñas, ya que la mayoría de los infantes no escolarizados son niñas (UNESCO, 2015).

Por esa razón, la inclusión educativa es el eslabón primordial en la equidad de género. Sin embargo la igualdad entre sexos en la educación sigue siendo un problema de justicia social ya que no es solo darles el derecho a la educación básica a las niñas, sino también analizar sus experiencias en el aula

y en su contexto escolar, así como sus sueños y la oportunidad que se les otorga para alcanzarlos. Es fundamental que en el proceso enseñanza – aprendizaje se adquieran aprendizajes que le den valor a la persona independientemente del género.

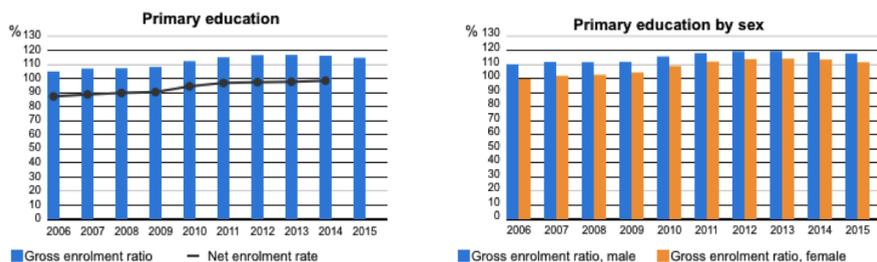
Por lo que se refiere a Marruecos, en las últimas décadas se han dado cambios positivos hacia la igualdad de género. En las reformas del código familiar; las cuales permiten a las mujeres elegir a su propio cónyuge, ejercer la misma autoridad parental y el derecho de las mujeres marroquíes casadas con extranjeros a transmitir su ciudadanía a sus hijos.

En este contexto, también se han dado cambios positivos hacia la igualdad de género en el área de la educación. En el gráfico 4 se muestra que si bien Marruecos no ha alcanzado la paridad de género, sí se observa un progreso en el incremento de la población de niñas en la educación básica ya que a partir del 2009 se identifica un ligero crecimiento que va aumentando con los años y llega a su máximo punto en 2013, pero decrece nuevamente en 2015.

Dada la política internacional, Marruecos es uno de los países que se esfuerzan por aumentar la matrícula de la educación básica pero aún requiere establecer estrategias para retener a las niñas y motivarlas a ellas y a sus familias para que concluyan la primaria ya que como lo señala UNESCO (2015), existe una disparidad de género considerable: el 48% de las niñas en todo el mundo es probable que nunca se matricule.

En este sentido, la política educativa de Marruecos ha enfrentado serios problemas de cobertura, elevadas tasas de abandono y repetición; así como disparidades de género en todos los niveles educativos; por lo mismo, al ampliar la cobertura se trató de atender a una mayor población. Sin embargo, esto no significa que al incluir a más niños y niñas en la enseñanza primaria, éstos adquieran aprendizaje y mejoren su visión respecto al género.

Gráfico 4. Inclusión educativa en Marruecos (2006-2015)



PRIMARY EDUCATION	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Gross enrolment ratio (%)										
Total	105.01	106.97	107.23	108.15	112.28	115.06	116.51	116.71	116.13	114.71
Female	99.7	101.9	102.62	104.27	108.8	111.98	113.69	114.02	113.4	111.55
Male	110.05	111.81	111.62	111.85	115.58	117.98	119.19	119.28	118.74	117.7
Net enrolment rate (%)										
Total	87.28	88.63	89.71	90.34	94.45	96.86	97.32	97.64	98.43	...
Female	85.28	86.92	88.27	89.47	93.84	96.55	97.12	97.45	98.28	...
Male	89.17	90.25	91.09	91.17	95.03	97.16	97.52	97.83	98.57	...

Si bien los programas y métodos de enseñanza derivan del modelo francés, son autorizados por el Ministerio de Educación. La educación pública, desde preescolar hasta secundaria se imparte en árabe, la materia de religión islámica es obligatoria, y en educación superior se imparten clases en francés. Los niveles educativos son los que se señalan a continuación:

- Preescolar: 2 años de duración
- Primaria: 6 años de duración
- Colegial: 4 años de duración
- Secundaria técnica: general, técnico o profesional
- Estudios superiores: Universidad

En el Informe de Seguimiento de la Educación para Todos (2015), se señala que 30 países, entre ellos Marruecos, realizaron modificaciones en sus planes educativos en 2000 y en 2012, con el objetivo de incluir al género y mejorar la paridad y aumentar la matrícula de niñas en la primaria.

Otro punto importante de mejora lo es también la enseñanza de la lectura y redacción; así como, las matemáticas ya que estadísticas del informe GEM 2015 muestran que en el caso de Marruecos, la población inscrita en el 2015 obtuvo 19% de aprovechamiento en la primera y 24% en la segunda. Lo que evidencia que aunque se atienda a una mayor matrícula, la educación recibida no cuenta con los elementos que impacten en la transformación del individuo para incrementar sus habilidades de pensamiento y por ende en su calidad de vida.

Conclusiones

La educación juega un papel primordial para preparar a las personas para adaptarse a las múltiples transformaciones mundiales, nacionales, locales y personales; motivándolas a respetarse a sí mismos y a los que los rodean, buscando siempre la dignidad humana, la justicia social y la responsabilidad compartida para crear y vivir en contextos donde la inclusión se manifieste en todo momento.

Se observa que la CID ha impactado en el desarrollo del sector educativo de Marruecos toda vez que ha promovido la implementación de diversas reformas para el beneficio de su población, que se han formulado en un marco con visión humanista opuesta a la violencia, la discriminación y la exclusión. Pero sobre todo, los principios de la CID otorgada al país han estado alineados con los Objetivos de Desarrollo Sustentables (ODS), y en su momento con los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM).

Entre las reformas mencionadas destacan las que se aplican en el Ministerio de Educación, ya que han permitido ampliar la cobertura y con esto, ofertar educación básica en zonas rurales donde la población antes carecía de este beneficio. La implementación del Programa de Emergencia de la Educación 2009-2012 del Gobierno Marroquí trató de mejorar la eficacia y eficiencia de los servicios educativos a través de acciones que mejorarán la comunicación entre las personas involucradas. Los resultados son evidentes ya que una mayor población de niños y niñas ya tienen acceso a la educación primaria, por lo mismo Marruecos está próximo a alcanzar el objetivo de la paridad de género y con esto impactar en la inclusión educativa.

No obstante, son múltiples los factores que obstaculizan el aprovechamiento de la educación por parte de niñas en Marruecos, entre ellos la falta de servicios de salud y la pobreza extrema, sin mencionar el cambio de mentalidad en los patrones culturales relacionados con el género. Sin embargo, la educación debe encontrar los mecanismos que puedan responder de forma positiva a estos retos.

CAPÍTULO Nº 2

EL LABORATORIO DE EMPRENDIMIENTO SOCIAL SIMPLELAB: BUENAS PRÁCTICAS ENTRE LA UNIVERSIDAD ABDELMALEK ESSADI (MARRUECOS) Y LA UNIVERSIDAD DE HUELVA (ESPAÑA)³

Juan Diego Borrero

Concepción Gómez

Olga Núñez

Universidad de Huelva

Introducción

Los laboratorios de innovación social son plataformas ideadas para abordar retos sociales que presentan tres rasgos: su carácter social, congregando a personas y enfoques diversos para trabajar de forma colectiva; su carácter experimental, en tanto que procesos de creación en modo de ensayo y error; y su carácter sistémico, trabajando en la generación de prototipos que pueden resolver grandes retos (Hassan, 2014).

El presente trabajo se centra en la figura de los social (innovation) labs, que surgen en el entorno universitario y que están basados en el desarrollo del concepto de emprendimiento social. La Comisión Europea (2013a) define una empresa social como “aquella cuyo objetivo es lograr impacto social más que generar beneficio para sus accionistas; que opera en el mercado a través de la producción de bienes y servicios de un modo emprendedor e innovador; que utiliza sus excedentes para alcanzar estos objetivos sociales; y que es gestionada de un modo responsable y transparente, involucrando a los trabajadores, clientes y grupos de interés afectados por su actividad empresarial”. Según la Comisión Europea (2013a),

³ El trabajo se encuadra dentro de los proyectos "Creación de un laboratorio hispano-marroquí de emprendimiento social (2013DEC010)" y "Consolidación y fortalecimiento del laboratorio hispano-marroquí de emprendimiento social (2014DEC010)" financiados por la Agencia Andaluza de Cooperación para el Desarrollo (AACID), está impulsado por la Universidad de Huelva y cuenta con la cooperación de la Universidad Abdelmalek Essaâdi de Tánger.

"las empresas sociales son una de las bazas con un gran potencial sin explotar en nuestro Mercado Único Europeo". Según datos de la propia Comisión, las empresas sociales representan el 10% de todas las empresas europeas, empleando a 11 millones de personas, el 6% del total, teniendo presencia en todos los sectores económicos. Además, se espera que estas cifras aumenten cada año. Por lo tanto entender los fundamentos del emprendimiento y la empresa social es importante para el estudiante universitario, no solo porque ofrece una salida profesional, sino por el impacto y la influencia que el sector del emprendimiento social irá adquiriendo en los próximos años.

Con una triple orientación, los social labs universitarios pretenden servir de nexo entre la sociedad y la universidad, convirtiéndose en un espacio de emprendimiento que resuelve problemas sociales. Muy relacionado con este perfil, está su carácter docente y divulgador, sirviendo de canal bidireccional a través del cual ciudadanos e investigadores se influyen mutuamente y comparten conocimientos. Por último, destaca su perfil investigador, siendo motor de innovación social, perfilándose como el lugar idóneo para la experimentación y el ensayo de nuevas metodologías de innovación social. Ante este triple reto, el presente trabajo persigue los siguientes objetivos:

1) Contextualizar el fenómeno de los laboratorios sociales y en el entorno universitario.

2) Presentar el caso de **SIMPLELAB** como ejemplo de iniciativa universitaria para el emprendimiento y la innovación social.

3) Finalmente, presentar la experiencia resultante del proyecto de cooperación entre las Universidades de Huelva y Abdemalek Essaadi acerca del diseño para abarcar las primeras etapas del desarrollo del emprendimiento social en Tánger.

Los laboratorios en el marco de la innovación y el emprendimiento social

Se pueden identificar diversas comunidades clave en el ecosistema innovador europeo (Casebourne y Armstrong, 2014; Tanaka, 2011):

- comunidades de software y hardware libre;
- comunidades de desarrolladores, vinculados al ámbito de las start-ups;
- comunidades de datos abiertos y conocimiento abierto (open labs), como el del centro Tecnológico de Monterrey;
- laboratorios de medios y arte (media art labs), como el ZKM Center for Art and Media en Karlsruhe;
- laboratorios de diseño (design labs) como el Helsinki Design Lab, Mindlab, Institute without Boundaries y el Stanford's Design for Change Lab;

- laboratorios de empresa (Industry labs), como Bell Labs o IBM TJ Watson
- laboratorios ciudadanos (citizen labs), como el medialab Prado en Madrid;
- laboratorios universitarios (University labs), como el Experimental Media and Performing Arts Center en el Rensselaer Polytechnic Institute o el MIT medialab;
- laboratorios de innovación (innovation labs), incluyendo living labs, fablabs, makespaces, etc.;
- change Labs como el Reos Partners; y, finalmente, los
- social innovation labs.

Los social innovation labs se construyen sobre los conceptos de innovación social y de laboratorio. Por un lado, la innovación social se define como el desarrollo y la implementación de nuevas ideas (productos, servicios y modelos) que satisfagan las necesidades de la comunidad y creen nuevas relaciones y colaboraciones sociales (European Commission, 2013b); por otro, los laboratorios crean el espacio para la creatividad y la colaboración (Cartesen y Bason, 2012). La innovación social es un pilar para el emprendimiento social. La Unión Europea ha situado este concepto dentro de la estrategia de Europa para el 2020, como una pieza importante para estimular la innovación, el emprendimiento y la sociedad del conocimiento (European Commission, 2013b).

Los laboratorios como motor de innovación en la Universidad

El papel de las universidades centradas en la innovación (European Union/The Young Foundation, 2010), puede ser clave en el desarrollo social. Estos laboratorios universitarios proporcionan espacios seguros cruciales para que la innovación social se asiente y crezca, experimentando nuevas formas de transferencia de conocimiento y conexiones con la sociedad.

Los laboratorios sociales comparten los siguientes principios de funcionamiento (Kieboom, 2014):

- Tienen una clara orientación a la acción y al prototipado.
- Consideración del usuario como un experto. Son los propios participantes los que, a través de sus necesidades y capacidades, actúan como motor del laboratorio.
- Centrado en problemas sociales ambiciosos. Se presta atención a problemas sistémicos frente a situaciones de carácter más contingente.
- Cuestionamiento del sistema en el que se halla inmerso. Plantea modelos alternativos de funcionamiento.

- Desarrollo de nuevas metodologías para el cambio. El proceso adquiere tanta importancia como el resultado final.
- Multidisciplinariedad y transversalidad. Los equipos están compuestos por personas de perfiles diferentes.
- Escalabilidad. Pretende reproducir y replicar los modelos empresariales que presentan buenos resultados.

Desde una perspectiva universitaria cabe destacar que el encaje de estos centros genera problemas a la hora de ubicarlos dentro de las actuales estructuras institucionales, más rígidas y burocráticas. No obstante, aunque los laboratorios sociales universitarios tienen su origen en espacios disciplinares como son los Departamentos o las Facultades, actualmente se encuentran en busca de una legitimación institucional (Romero-Frías y Robinson-García, 2017).

El laboratorio de emprendimiento social SIMPLELAB

En el marco de un proyecto con la Agencia Andaluza de Cooperación Internacional al Desarrollo (AACID), se crea **SIMPLELAB** (Laboratorio Hispano-Marroquí de Emprendimiento Social) en 2015. **SIMPLELAB** es un laboratorio donde equipos multidisciplinares de estudiantes de la Universidad de Huelva y Abdelmalek Essaadi, crean y desarrollan proyectos empresariales innovadores que resultan en iniciativas de emprendimiento social.

SIMPLELAB tiene una doble misión: desarrollar una nueva generación de emprendedores sociales, trabajando en talleres donde los estudiantes, en un entorno colaborativo, desarrollan ideas y experimentan con modelos de cambio social; y el carácter transregional de la iniciativa.

El motto de **SIMPLELAB** es "*Be the change that you wish to see in the world. That's simple*". Y las prioridades:

1) Innovación: El lenguaje de **SIMPLELAB** en la innovación es la experimentación.

2) Pasión: Perseguimos ideas con impacto social y poder en la práctica.

3) Escalabilidad: Aplicamos soluciones de mercado a los problemas sociales y luego reproducimos y replicamos los modelos empresariales que presentan buenos resultados.

4) Colaboración: Somos conscientes de que dependemos unos de otros para nuestro éxito y bienestar. Nuestro reto, por lo tanto, es trabajar conjuntamente para hacer cambios positivos y para crear una cultura que esté a la altura de nuestros ideales. Lo conseguimos co-produciendo entre

estudiantes, profesores y ciudadanos en un entorno interactivo de aprendizaje y experimentación dentro y fuera del laboratorio.

5) Simplicidad: El término “simplicidad” captura las características esenciales de todos los proyectos de **SIMPLELAB**.

Finalmente, el proceso de desarrollo de proyectos en **SIMPLELAB** pasa por cuatro fases:

1) Arranque: **SIMPLELAB** ofrece talleres y seminarios sobre innovación y emprendimiento como punto de entrada para explorar el espíritu empresarial y la innovación social, así como también promueve eventos sociales y culturales que faciliten las relaciones entre estudiantes y ciudadanos de diversas disciplinas y procedencias.

2) Define: Para los estudiantes que han identificado un proyecto o idea empresarial, **SIMPLELAB** ofrece una serie de recursos prácticos que les ayudan a mejorar y avanzar en sus ideas. Estos recursos incluyen asesoramiento en la realización de planes de negocio y contactos con expertos y asociaciones.

3) Experimenta: Para los equipos que quieren probar y perfeccionar sus planes de negocio, **SIMPLELAB** sitúa a los estudiantes en ambientes menos estructurados con el fin de 'aprender haciendo' y validar el proyecto empresarial. Esta programación incluye la construcción de prototipos en nuestros talleres y la participación en nuestras competiciones.

4) Vuela: Finalmente, **SIMPLELAB** ofrece un programa de lanzamiento para la empresa social que va desde el apoyo en la búsqueda de financiación, hasta la puesta a disposición de otros recursos y servicios empresariales como espacios, coaching, networking, etc.

Metodología

El trabajo de investigación sobre el alcance de las primeras etapas del desarrollo de la empresa social en Tánger, fue una actividad del proyecto financiado por la AACID a la Universidad de Huelva, en colaboración con la École nationale de commerce et de gestion de Tánger (ENCG, Universidad Abdelmalek Essaadi, Marruecos).

El equipo de **SIMPLELAB** de la Universidad de Huelva diseñó la investigación. La escasez de investigaciones sobre las empresas sociales en el contexto marroquí proporcionaría un punto de partida y fundamento, sobre el cual se podrían construir nuevas investigaciones e iniciativas.

La investigación de campo para este proyecto se llevó a cabo en tres etapas.

- La primera fue el diagnóstico de la pobreza en Tánger y la identificación de sectores en exclusión.

- El segundo, un estudio exploratorio que permitiera obtener una amplia comprensión de cómo se desarrolla la empresa social en Tánger, tanto como un movimiento naciente, como en términos del contexto en el que se está desarrollando. Se realizaron entrevistas con personas que fueron identificadas por tener algún compromiso con la forma en que las empresas sociales se están desarrollando en la práctica.

- La tercera etapa fue el desarrollo y análisis de un cuestionario a estudiantes universitarios de Huelva y Tánger para conocer su percepción sobre el emprendimiento en general y social en particular.

Diagnóstico de la pobreza en Tánger y ámbitos de exclusión

Luchar contra la pobreza sigue siendo difícil a causa de las distintas dimensiones que caracterizan el fenómeno, en el que se incluyen aspectos culturales, económicos, sociales y políticos. Así pues, si la pobreza posee aspectos absolutos, hay que reconocer que este fenómeno tiene también otros vectores que son relativos, pues es conveniente subrayar la existencia de las coyunturas y de los contextos que varían de una a otra zona. Al hacer hincapié en la realidad de las personas pobres, las necesidades y prioridades de estos colectivos de población revisten una importancia capital en la elaboración de una política que tiene por objetivo reducir su precaria situación social.

Así, el acceso de las poblaciones desfavorecidas a los servicios básicos como agua potable, saneamiento o electricidad, constituye en la actualidad un eje estratégico de la política del Reino de Marruecos, en la que la creación de microempresas es un verdadero reto para promover acciones de desarrollo y, así mismo, cubrir las necesidades específicas a nivel local.

A fin de alcanzar los Objetivos del Milenio para el Desarrollo, encaminados a reducir la pobreza a la mitad de los niveles actuales en 2015, es necesario el compromiso activo de todos los agentes sociales implicados, tanto públicos como privados: entidades internacionales de cooperación internacional al desarrollo, socios financieros privados locales, responsables políticos y organizaciones pertenecientes a la sociedad civil, entre las que las universidades están llamadas a desempeñar un papel activo en este desafío conjunto.

Es en este contexto donde debe plantearse una visión estratégica para la región de Tánger–Tetuán, zona de origen de importantes flujos migratorios hacia Europa a través de la puerta de entrada que supone España, con el fin de conocer las necesidades de la población en situación de pobreza y garantizar que se le presta los servicios más pertinentes, ajustados a sus necesidades básicas más específicas e inmediatas.

Para contextualizar y comparar la situación de pobreza entre las provincias de la región de Tánger-Tetuán así como con respecto a la realidad social nacional, se puede constatar que las provincias de Tánger-Asilah, Tetuán y Larache se encuentran por debajo de la media regional (18,91%), mientras que otras dos provincias significativamente rurales, como son Chefchaouen y Fahs Anjara, sobrepasan de forma holgada esa media, zonas en las que una de cada tres y casi una de cada dos personas, respectivamente, se encuentra en situación de pobreza, situación que pone de manifiesto la asociación entre ruralidad y pobreza y la diferente perspectiva de intervención, según se trate de contextos urbanos y rurales. Por su parte, la media nacional se encuentra muy lejana de la media regional, cuatro veces superior a aquella, circunstancia que debe tenerse aún más presente en la agenda de las políticas públicas del Reino.

La ciudad de Tánger ha experimentado un gran crecimiento de población y una urbanización muy rápida en los últimos años, llegando a la cifra de más de un millón de habitantes. Con Tetuán ocurre casi exactamente lo mismo.

En el Diagnóstico sobre la pobreza en la región Tetuán-Tánger realizado en 1998 en el seno del *Programa Piloto de Lucha contra la Pobreza*, se concluyó que en el espacio urbano y periférico de estas ciudades existen *viviendas en condiciones precarias* distribuidas en tres zonas:

- La *Medina*, situada en el corazón de la ciudad.
- Los *núcleos chabolistas*. El 28 % está en el centro de las ciudades y el resto en la periferia de la ciudad.
- Los *barrios* que han crecido en suelo no urbanizado de forma no controlada. Un 72% se encuentra en la periferia.

Este entorno viene caracterizado por lo siguiente:

- El crecimiento desproporcionado de la población generado por el éxodo rural.
- El crecimiento anárquico, sin ningún plan de ordenación del territorio, provocando la aparición de núcleos chabolistas y de viviendas en condiciones precarias.
- La “ruralización de las ciudades”. En la ciudad se relativizan los lazos de solidaridad propios de las comunidades pequeñas en medios rurales.
- Los problemas de acceso y abastecimiento de agua potable y de corriente eléctrica.
- Los problemas de acceso a servicios básicos como la educación y la sanidad.
- El crecimiento del sector informal.
- La aparición de fenómenos de empobrecimiento urbano como delincuencia, mendicidad, prostitución y emigración irregular.

En la ciudad de Tánger se han identificado tres ámbitos de exclusión:

Los niños de la calle

Encontramos, ligado al crecimiento del éxodo rural, un fenómeno de marginación de algunos niños que viven en un contexto de dificultad extrema. Los niños de la calle son jóvenes explotados, expuestos a numerosos riesgos y que necesitan ayuda para desarrollar una conciencia crítica de su condición.

Durante los últimos quince años el fenómeno de los *niños en situación de calle* ha crecido. La mayoría de estos niños tiene entre 11 y 18 años, algunos son de las zonas rurales, las afueras de las ciudades o barrios populares. Se criaron en un medio desfavorecido y, en muchos de los casos, el contexto familiar es la causa de la salida de los niños a la calle para sobrevivir en las condiciones de precariedad.

La mayoría de los menores pertenecen a la ciudad de Tánger y las ciudades cercanas. La procedencia del resto de los menores, en un pequeño porcentaje, es de las ciudades del sur; esto significa que la mayoría de los menores que se encuentran en la calle son de origen local o que sus domicilios familiares se encuentran en ciudades más próximas a Tánger.

Todos los menores procedentes de Tánger tienen un perfil común, suelen vivir en la periferia de la ciudad, precisamente en los barrios marginales y en los núcleos chabolistas que se encuentran en la Comuna de Beni Makada, donde se levantan innumerables construcciones ilegales. Según los datos recogidos por la INDH del gobierno marroquí, la Comuna de Beni-Makada tiene una tasa de pobreza del 14% y una tasa de vulnerabilidad del 17,5%. De acuerdo con estos datos, la Comuna de Beni-Makada fue identificada por la INDH como una zona prioritaria de un plan a largo plazo que pretende reducir la pobreza, la precariedad y la exclusión social.

Estos menores constituyen un grupo particularmente vulnerable. Los motivos que los llevan a convertir la calle en su hogar y entorno cotidiano son múltiples y configuran una de las expresiones más crueles de vulnerabilidad social, ya que son obligados por familiares o conocidos a realizar actividades denigrantes, convirtiéndolos en sujetos de abuso sexual, tráfico de drogas u otras acciones de victimización. Muchos de ellos son degradados físicamente y consumen sustancias tóxicas (la mayor parte de los menores que viven en las calles de Tánger suele consumir inhalantes, tienen infecciones, parásitos y problemas respiratorios).

Pobreza y exclusión de los jóvenes de las áreas urbanas rurales

Las áreas rurales en el Norte de Marruecos carecen de servicios básicos y de diversificación en las actividades generadoras de ingresos. La mayoría de los jóvenes abandonan el sistema educativo formal debido a la difícil situación económica local y al fracaso escolar. Estos jóvenes, al ver que no pueden ser integrados en el tejido socioeconómico de la región, optan por trabajar en la actividad del contrabando o emigrar. El crecimiento de la población de la ciudad se debe, en parte, a este éxodo, ya no solo por la población rural de Marruecos, sino por la de toda África, creándose bolsas de pobreza en la periferia de la ciudad a la espera de atravesar el continente.

Mujer

Las mujeres se enfrentan a los estereotipos de género que están profundamente arraigados en la sociedad marroquí. Para intentar conseguir la igualdad de género se debe implicar a toda la sociedad en la difusión de la cultura de género, la mejora de la imagen de la mujer en los medios de comunicación y el refuerzo de las campañas de comunicación y sensibilización sobre la cuestión de género (Chafai, 1997).

Muchos actores de la sociedad civil que defienden a la mujer recomiendan la realización de diagnósticos sobre el acceso de las mujeres a la justicia, la sanidad, etc., para reforzar el sistema nacional de información y proporcionar datos significativos sobre la situación de la mujer en Marruecos. Una prueba de esto es el puesto 146 sobre 158 países que ocupaba Marruecos en 2008 a nivel de desarrollo de género, lo que indica que hay mucho que hacer para mejorar la condición de la mujer marroquí (Ait, 2009).

A pesar de las reformas jurídicas y políticas y los avances en materia de salud, planificación familiar y educación, las mujeres en el norte de Marruecos siguen viviendo en situación de vulnerabilidad económica y social. En el campo de la salud, el empleo y la formación profesional, los programas de desarrollo no se adaptan a las necesidades de la mujer y los indicadores son más bien negativos.

Los sectores que emplean más mano de obra femenina en la región de Tánger-Tetuán son los sectores de agricultura, industria agro-alimentaria, textil y servicios.

Las mujeres suelen tener enormes dificultades para crear microempresas, puesto que viven en un contexto cultural que obstaculiza las iniciativas de autoempleo. A esto se añaden los altos precios de las materias primas y la dificultad de conseguir locales de alquiler, factores que impiden la emancipación social y económica de estas mujeres.

En circunstancias de exclusión social el trabajo femenino se concibe como complemento a la economía familiar y, en muchos casos, el desarrollo de trabajos en situación irregular impide la búsqueda de otras oportunidades que mejorarían la situación laboral de las mujeres. De ahí que se haya pensado en el fortalecimiento de las iniciativas de inserción laboral en los centros de atención a la mujer como una modalidad de intervención social, pretendiendo dar un suspiro al colectivo femenino más vulnerable del norte de Marruecos (véase los ejemplos de las asociaciones Darna y 100pour100 mamans).

Las prescripciones para moverse por el espacio público y para acceder a un trabajo asalariado sin el consentimiento marital y la necesidad de asumir la subordinación a la autoridad masculina –primero del padre y después del marido– se legitiman a través del *Código de estatuto personal o Mudawwana*; legislación que tiene como fuente principal el Islam. En este sentido, las asociaciones usan una fórmula basada en el desarrollo del trabajo en sus domicilios para poder generar ingresos propios para aquellas mujeres que no pueden incorporarse al trabajo por cuenta ajena debido a cargas familiares o de otro tipo.

Nosotros estamos convencidos de que la valoración social del individuo está determinada por su contribución al desarrollo integral, donde el trabajo manifiesta un profundo sentido de legitimidad y reconocimiento social. Por lo tanto, el trabajo productivo para los grupos vulnerables es un camino para fortalecer la cohesión social. Así, el autoempleo y la inserción laboral en empresas sociales se convierten en pilares para la integración socioeconómica del reino.

Visitas de alcance y caracterización del emprendimiento social en Tánger

Trabajando con nuestro socio local, la ENCG, **SIMPLELAB** identificó e invitó a personas a participar en la visita de alcance. Se hicieron invitaciones a dos grupos de personas:

1. aquellos que tenían experiencia en el emprendimiento social, incluyendo emprendedores sociales, asesores y académicos; y
2. aquellos que trabajan para organizaciones o sectores -el gobierno, las finanzas, el sector privado y la sociedad civil- que podían ofrecer una idea de cómo se perciben las empresas sociales desde la periferia.

En el curso de un mes, los participantes fueron entrevistados personalmente uno a uno.

Se utilizaron los resultados del diagnóstico y de las visitas de alcance para asegurar que el alcance fuera apropiado y lanzado a un nivel que maximizara la accesibilidad de las preguntas.

El objetivo de las entrevistas de la segunda etapa fue comprender cómo se están desarrollando las empresas sociales en la práctica. Como esta investigación se basó en el entendimiento de que no existe una comprensión real de lo que significa la empresa social en Marruecos y ciertamente no hay una definición formal, se utilizó un criterio deliberadamente abierto de lo que podría clasificarse como "empresa social". Se incluyeron organizaciones que pueden considerarse una empresa social; organizaciones que tienen características de empresa social, aunque no pueden identificarse como empresas sociales; y organizaciones que están trabajando para convertirse en una empresa social.

Debido a que no existen redes establecidas o asociaciones para la empresa social, los investigadores definieron el marco muestral utilizando su propio conocimiento del entorno para identificar posibles redes, organizaciones e individuos que probablemente encajaran en la muestra objetivo. Las invitaciones y llamadas a los participantes se hicieron a través de estos canales y los investigadores utilizaron su propio criterio para seleccionar participantes relevantes. Esto significa que además de ser invitados a participar por los investigadores, otros encuestados se auto-seleccionaron para formar parte de esta muestra, lo que debería maximizar la probabilidad de que estén familiarizados con la empresa social de alguna manera.

Asumiendo que el volumen de las empresas sociales y la actividad de las empresas sociales en Marruecos son muy bajos, los hallazgos pueden interpretarse como indicaciones precoces de cómo se desarrolla la empresa social en el momento en que se llevó a cabo esta investigación.

Los principales resultados de este trabajo revelan que:

- La conciencia de la empresa social se considera extremadamente baja en Marruecos. El término "empresa social" es muy nuevo para ellos y sólo han comenzado a escuchar su uso en los últimos años.
- En Marruecos existe una verdadera incertidumbre y opiniones variadas sobre lo que realmente significa la empresa social, e incluso, consideran que sus organizaciones y empresas son empresas sociales.
- El emprendimiento social está siendo impulsado por un círculo relativamente pequeño de personas. Este círculo de personas comparte características comunes, especialmente son graduados universitarios con experiencia internacional. Ambas características han influido claramente en su pensamiento sobre el desarrollo de las empresas sociales en Marruecos.
- Hay una variedad de propósitos sociales en los que trabajan las empresas sociales, las más comunes son trabajar para mejorar o apoyar a una comunidad, apoyar a las mujeres y proporcionar educación y capacitación. El sector artesanal, también importante en Marruecos está en gran parte organizado en cooperativas.

- Las finanzas personales, las cuotas de afiliación y la captación de fondos a través de agencias como la AACID y AECID son las tres fuentes de financiación más populares para las organizaciones encuestadas. La búsqueda de patrocinios o mecenazgos es también un tipo de apoyo muy buscado por las organizaciones encuestadas.

- Otros obstáculos para el crecimiento y desarrollo de las empresas sociales en Marruecos incluyen barreras operacionales, a saber, la falta de apoyo técnico adecuado, la falta de financiación y financiación y las limitaciones del marco jurídico. Mientras tanto, las barreras encontradas a un nivel más sistémico, que son igualmente apremiantes, incluían la falta de una cultura y mentalidad de empresa y cuestiones relacionadas con el lenguaje.

- No hay escasez de ideas y sugerencias sobre lo que se necesita para desarrollar un entorno para que la empresa social florezca en Marruecos. La clave parece estar en la necesidad de que el movimiento sea más inclusivo y colaborativo con más actores y con otros sectores.

- También se necesitan plataformas y centros que reúnan a empresas sociales, profesionales y simpatizantes para compartir mejores prácticas e ideas. Estas plataformas también pueden servir como foros abiertos que reúnen a las diferentes partes interesadas para debatir y construir un consenso sobre cuestiones clave que moldearán el futuro de la empresa social.

La intención emprendedora

En tercer lugar, la Intención Empresarial es vital en el proceso de emprendimiento. Con respecto a la recolección de información, realizamos encuestas entre estudiantes universitarios porque este grupo tiene más probabilidades de iniciar una empresa. Los cuestionarios se realizaron en mayo y junio de 2005 en la Universidad de Huelva (España) y Université Adbelmalek Essaadi (Marruecos). Se recolectaron un total de 414 cuestionarios, 179 de España y 235 de Marruecos. De la muestra, 62,88% eran mujeres.

Los resultados muestran que la Deseabilidad Percibida constituye el antecedente más importante en la Intención Emprendedora, aunque nuestros hallazgos no demuestran una relación significativa con respecto a la Viabilidad Percibida. En segundo lugar, tanto en Huelva como en Tánger, ambos sexos tienen percepciones similares sobre su deseo y facilidad hacia la intención de emprender. Por lo tanto, nuestros resultados no detectan la debilidad en las percepciones de las mujeres.

Conclusiones

Marruecos tiene una fuerte tradición de economía social y solidaria y un sector cooperativo muy activo. Es en parte dentro de estas comunidades que está surgiendo una nueva clase de empresarios sociales.

Cualquier nuevo intento de resolver los problemas sociales tiene sus desafíos. En el caso del movimiento empresarial social marroquí, en los últimos cinco años hemos visto que el concepto de empresa social es poco conocido y sólo unas pocas personas son conscientes de su existencia, y mucho menos de su importancia.

Las empresas sociales desempeñan múltiples funciones; al mismo tiempo que abordan las necesidades sociales y mejoran las comunidades, crean crecimiento económico, empleos y añaden valor. El emprendimiento social no es simplemente un concepto o una tendencia, sino un cambio positivo que puede ofrecer nuevas soluciones al desarrollo y la prosperidad de Marruecos.

El trabajo pretende no sólo arrojar alguna luz sobre el concepto de empresa social en Marruecos, sino también dar ideas sobre cómo llevarlo adelante. Estamos seguros de que dará paso a más investigaciones, atraerá la atención tanto de los responsables políticos como de las empresas y fomentará un sentido de la importancia de este tema a través de su análisis de cómo el movimiento puede beneficiar a Marruecos estratégicamente.

Todavía queda mucho por hacer, pero el impulso y la iniciativa de las personas en el terreno para que esto suceda, está ahí.

CAPÍTULO Nº 3

DESIGUALDAD SOCIAL Y POBREZA EN LAS OBRAS PICTÓRICAS DE MURILLO Y DE GOYA; ASÍ COMO DEL FOTÓGRAFO DE CALLE VALENTÍN VEGA

Luis Vicente Sánchez Fernández ¹

Lucía Sánchez Antuña ²

Elisa Hernández Martín ³

1. Profesor Asociado de Historia de la Ciencia (H^a de la Medicina)
Facultad de Medicina. Universidad de Oviedo.
2. Diplomada Universitaria en Enfermería. Colaboradora en el Área de
Historia de la Ciencia. Facultad de Medicina. Universidad de Oviedo.
3. Diplomada Universitaria en Enfermería. Hospital General
Universitario Gregorio Marañón de Madrid.

Introducción

Entendemos que la pobreza es únicamente un síntoma de un desequilibrio social. Sin embargo, ésta y la desigualdad, rompiendo todo principio de libertad y equidad, se mantienen de manera constante en cualquier cultura y en cualquier tiempo, tanto es así que la estrategia discursiva de las clases dominantes indica la “desigualdad como parte de la estructura ontológica del ser humano” o lo que es lo mismo que la “pobreza es una evidencia incuestionable” (Murillo, 2008: 46).

El resultado de esta anomalía trae como consecuencia que el grupo afectado mantenga condiciones infrahumanas en temas clave como puede ser la salud, la alimentación, la vivienda, el desarrollo afectivo y la educación perpetuando de manera crónica la situación hasta hacerla irreversible.

Hemos de reconocer que en el “primer mundo” apenas se habla de pobreza, pues esta palabra unívoca con significado propio se está sustituyendo por eufemismos del tipo de *exclusión social*, *nueva pobreza*, *bolsas de pobreza* o *privación relativa* para colectivos que no pueden acceder

a un puesto de trabajo digno y que salen del “estado de bienestar” para entrar en la “cultura de la pobreza”. Es más, el Informe sobre el Desarrollo Mundial elaborado en 1979 por el Banco Mundial planteaba el enquistamiento de la miseria en zonas de Asia, África e Hispanoamérica (Banco Mundial, 1979: 2). Realidad que a pesar del tiempo transcurrido se mantiene en la actualidad.

No obstante, nuestro trabajo plantea una vía diferente puesto que tan sólo queremos dejar patente esta problemática de manera visual y lo hacemos exponiendo determinadas obras de Murillo y de Goya. Así mismo, plasmamos la destreza de un fotógrafo de calle para captar la llamada “cuestión social”, de la cuenca minera del Nalón en Asturias. Casos que nos demuestran la existencia de profesionales dispuestos a dejar grabadas las vivencias de los más desfavorecidos de la sociedad.

Pintor Bartolomé Esteban Murillo (1617-1682). Sevilla. “Siglo de Oro”

Empezamos por la urbe de Sevilla durante el Siglo de Oro donde se mantenía, tanto entre españoles como extranjeros, una imagen de opulencia puesto que era la ciudad-puerto para la llegada de los tesoros de América. Sin embargo, allí se encontraba la figura de Bartolomé Esteban Murillo (1617-1682) dispuesto, como buen vecino de la localidad, a desarrollar su pintura popular, “la de la calle”, llena de vida y ligada especialmente al mundo infantil de la pobreza marginal de niños mendigos, pícaros, golfillos o abandonados, a quienes dedicó unos 25 cuadros (Moreno Mendoza, 2004: 20); bien es verdad que de “forma bondadosa” haciendo de la “dura realidad de la vida algo soportable” (López Torrijos, 1979: 169). Veamos los siguientes cuadros de Murillo.

De todos los cuadros de Murillo nos llama la atención la carencia de todo tipo (lugares lóbregos, ropas raídas, etc.), pero todos los mozalbetes están alegres menos el *Joven mendigo* que muestra un estado abatido y triste.



Ilustración 1. Niños comiendo fruta. Alte Pinakothek, Munich.



Ilustración 2. Joven mendigo. Museo del Louvre, París.



Ilustración 3. Vieja espulgando a un niño. Bayerisches Nationalmuseum (Munich).



Ilustración 4. Niños jugando a los dados. Museo del Prado.

Pintor Francisco de Goya y Lucientes (1746-1828). Madrid. “Siglo de las Luces”.

El siglo XVIII es el momento clave de la Ilustración, movimiento cultural e intelectual europeo que propugnaba el desarrollo de la razón frente a la ignorancia. Francisco de Goya y Lucientes (1746-1828) cumple sobradamente los ideales de este pensamiento puesto que con su espíritu crítico y racional desenmascaró la locura, la superstición y la beatería. Es más, está considerado un “filósofo” que usó los pinceles para comunicar su ideología y es uno de los mejores pintores que representó “las pasiones humanas y algunos de los extremos a los que pueden llegar los individuos”. Esto es así porque a través de su visión “costumbrista” cuestionaba permanentemente los aspectos percibidos buscando unos fines nobles de reforma del momento que le tocó vivir. No obstante, fue un incomprendido y se le etiquetó falsamente de volteriano, afrancesado y antiespañol (Álvarez Barrientos, 2013: 18, 20 y 23).

En su opinión la guerra, la miseria y el hambre son el origen de la deshumanización del propio hombre como individuo singular⁴. Uno de los aspectos más significativos del pintor es la serie *Los caprichos*⁵; el número 80 titulado *Ya es hora* es muy importante para este tema que tratamos. Ver gráfico adjunto.

Con él hace una acusación directa a los clérigos por su perversión sexual (pederastia), así como la práctica del infanticidio y de la profanación de cadáveres de los niños (Álvarez Barrientos: 2013: 115-174), en unas fechas en las que había muchos expósitos⁶ y en la que la vida de estos desgraciados de la fortuna era nula. Mortalidad que quedaba encuadrada dentro de un “infanticidio institucionalizado”⁷.

Igualmente dejamos constancia de una pintura que representa el mundo laboral; su título es *El albañil herido* porque con esta obra nos motiva a reflexionar sobre la incertidumbre de la clase trabajadora que realiza sus tareas por un salario raquítico y que tras un accidente cualquiera la familia quedaba abocada a una completa miseria.

⁴ <https://www.museodelprado.es/aprende/enciclopedia/voz/goya-y-el-espíritu-de-la-ilustracion/7ef29e4f-8e5b-495f-abb0-a3c4ee98dab5>.

⁵ *Los caprichos* es una serie satírica de 80 grabados en los cuales a través de la extravagancia y la fantasía censura el modo de actuar de los españoles de la época y de manera especial la nobleza y el clero.

⁶ En 1858-1860 la cifra de niños recién nacidos abandonados era del 5,6%. Pérez Moreda, 1980: 169.

⁷ Tanto es así, que L. Figuerola en 1849 ya afirmaba que “la madre que expone a un hijo no lo asesina por su mano, pero lo condena a una muerte casi segura”. Vidal Galache, 1995: 8.



Ilustración 5. Capricho Ya es hora



Ilustración 6. El albañil herido

Fotógrafo de calle Valentín Vega Fernández (1912-1997). Cuenca minera del Nalón (Asturias). “Cuestión social”.

Para tiempos más modernos contamos con el testimonio fotográfico de Valentín Vega Fernández (1912-1997), quien captó la miseria reinante dentro de la vida cotidiana en la Cuenca Minera del Nalón (Asturias) entre 1941 y 1951, tiempo en el que estaba aún fresca la memoria de la Guerra Civil. Apreciamos que la mirada de Vega es de ternura y que sabe ponerse en el lugar del otro, quizás porque reconocía que él también era “uno más del pueblo” y que había sufrido castigo de cárcel por sus ideas políticas. Dentro de su arsenal profesional nos vamos a centrar en el grupo más desfavorecido de aquel tiempo: los niños; personajes que contribuían con su esfuerzo en el mantenimiento económico; los vemos trabajando o recogiendo carbón. También plasmamos una imagen desgarradora de una madre con su hijo abandonados a su suerte.



¡Pobres! (La Felguera, 1943).

Imagen 1. ¡Pobres!. La Felguera, 1943



Niños trabajando en una tejera (1945).

Imagen 2. Niños trabajando en una tejera. 1945



Niños recogiendo carbón (1945).

Imagen 3. Niños recogiendo carbón. 1945



Niños trabajando en el transporte de carbón (La Oscura, 1944).

Imagen 4. Niños trabajando en el transporte de carbón. La Oscura, 1944

Conclusiones

Esta realidad de pobreza no está ni mucho menos resuelta a pesar de vivir en un mundo más globalizado que nunca, pero donde existe una carencia de empatía hacia los demás. Como ejemplo plasmamos la humillación infligida el 17 de marzo de 2016 por parte de unos hinchas de un equipo de fútbol europeo a unos inmigrantes, también europeos, en la Plaza Mayor de Madrid; los simpatizantes extranjeros tiran unas monedas para que los pobres se agachen al suelo, el premio simplemente una risa, en este caso de desprecio, a costa de los desfavorecidos.



Imagen 5. Inmigrantes recogiendo monedas ante la mirada de hinchas de fútbol. Madrid, 2016

Los historiadores no podemos intervenir en la erradicación de la pobreza, pero sí que podemos emitir recordatorios de que las situaciones desfavorables se mantienen o incluso se incrementan y más en el mundo occidental.

CAPÍTULO N° 4

INTERVENCIÓN CON JÓVENES EN SITUACIÓN DE CALLE EN EL CENTRO JUVENIL DON BOSCO DE LEÓN

Gustavo-Juan Antón Santos

Universidad Abdelmalek Essaadi

Introducción

Cambiante, inestable, flotante son algunos de los términos cuyas implicaciones conviene conocer para dar una definición de nuestra sociedad actual. El filósofo polaco Zygmunt Bauman, definió muy bien los cambios en que los seres humanos han de volver a nacer sin ninguna causa más que para hacer una búsqueda de lo auténtico, donde la cultura tiende a reinventarse.

Estos cambios, no obstante, no afectan a los más jóvenes los cuales suelen ser escépticos y reticentes respecto a los valores que contradigan el mundo actual. Si preguntamos a los jóvenes de hoy en día por cuáles van a ser sus planes de futuro, responderán con incertidumbre, no sabrán lo que les deparará el mañana, pero sí sabrán lo que no quieren ser, no querrían tener un puesto de trabajo fijo el resto de su vida. Y no es una excepción, la mayoría de la gente joven está entrenada de tal manera que esperan una vida llena de cambios, de nuevas vivencias.

¿Cómo educamos?

En su libro, *Los retos de la Educación en la modernidad líquida*, Zygmunt Bauman, parte de lo que llama “síndrome de la impaciencia”. Un estado de ánimo que considera como abominable el gasto del tiempo. Así, el consumismo característico de estos tiempos no se define por la acumulación de las cosas sino por el breve goce de éstas. Desde esta visión se ve a la educación como un producto, más que como un proceso. Así, la educación parece abandonar la noción del conocimiento útil para toda la vida, para sustituirla por la noción del conocimiento de usar y tirar. Esa concepción es uno de los retos a vencer. La educación debería ser una acción continua de la vida y no dedicarse exclusivamente al fomento de las habilidades técnicas.

Lo importante es formar ciudadanos que recuperen el espacio público de diálogo y sus derechos democráticos, para así ser capaces de controlar el futuro de su entorno y el suyo propio.

La vida social se ve constantemente acosada por la irreflexión de los comportamientos sociales. Nuestras relaciones se tensan por la falta de formación ética, a través de la cual aprendemos las normas que organizan nuestra convivencia. La provocación cínica de expresiones malsonantes, el discurso indiscreto de conversaciones telefónicas, el móvil conectado a un mini altavoz en el metro, el griterío mediterráneo que nos impide viajar sin estrés y en silencio, son algunos ejemplos.

Rasgos de la nueva educación

La crisis permanente de nuestra sociedad nos impide adivinar la trascendencia del impacto de las nuevas tecnologías en los niños y jóvenes. El inmenso ruido de la sociedad de consumo bloquea el silencio, la reflexión y el análisis de la realidad que vivimos.

Así Luciano Cian, decía: “Muchos educadores entienden mucho de los problemas, pero poco de persona, en cuanto que en relación de ayuda siguen la lógica primera (la suya), y no la segunda (la del educando), y de ese modo llegan al diálogo profundo”.

Este pensamiento, es bastante significativo, porque muchas veces cuando trabajamos con jóvenes en situación de riesgo psicosocial, generalmente nos apropiamos de lo que deberíamos trabajar y no consideramos el enfoque de los adolescentes. Es muy importante establecer cuál va a ser la relación con los chicos y chicas. Por lo tanto, la relación educativa, es la primera experiencia; es decir, el primer acercamiento que vamos a tener con los jóvenes y está considerada en dos premisas. La primera, tiene que ver con una relación de ayuda que consideran los enfoques de la psicología y el trabajo psicosocial. Y por otro lado, el modelo educativo o los enfoques de la pedagogía. Ambos puntos de vista, van a converger y van a definirse finalmente en lo que se denominaría: la relación educativa.

Programa de abordaje integral de Derechos de niños en situación de calle

Esta relación educativa que es en un principio inicial, con el tiempo tiene que desarrollarse en un vínculo. En esta primera etapa, es importante considerar que los jóvenes a esta edad van a tener resistencia, apatía. Por eso es importante manejar la frustración tanto del profesional como del adolescente. Esto implica, que el educador tenga un acercamiento continuo con el joven en sus diferentes formas de relación, las cuales van a ser

completamente diferentes dependiendo del trato. No es lo mismo tratar al chico o a la chica detrás de un escritorio o en una sesión, que acercarse al o a la joven en su vida cotidiana, en sus actividades, a través de experiencias intensas de convivencia como lo hace el Centro Juvenil Don Bosco desde 1980 hasta hoy día, con un amplio proyecto de desarrollo comunitario y de intervención socioeducativa en la zona de Armunia de León (España).

La finalidad de nuestro Centro Juvenil es ofrecer un servicio cualificado de prevención y educación en el tiempo libre, de animación juvenil y desarrollo sociocultural, a la población de la zona, especialmente a los jóvenes y a los que presentan mayores dificultades de inserción social y mayor riesgo. Para ello potenciamos el servicio de integración de niños/as, adolescentes y jóvenes.

¿Qué es el Centro Juvenil Don Bosco?

El Centro Juvenil Don Bosco es una Entidad Prestadora de Servicios Sociales, localizada como tal en 1998 en la Junta de Castilla y León –España, que lleva a cabo un amplio proyecto de desarrollo comunitario y de intervención socioeducativa en la zona de Armunia de León, especialmente con niños y jóvenes, desde el año 1980. En esta zona lleva a cabo su labor la Asociación Juvenil, que con el tiempo y la importancia de la respuesta a dar a su barrio, pasó desde su sección de programas sociales a convertirse en Entidad prestadora.

El Centro Juvenil Don Bosco trabaja en coordinación con otras Asociaciones y grupos que promueven un proyecto global de servicio al barrio: Fundación Juan Soñador, la Parroquia San Martín, Club Deportivo “Don Bosco”, Colegio Don Bosco, Casa de Cultura de Armunia, Escuela de Tiempo Libre “Alquite”, etc.

Para este proyecto fue fundamental la coordinación con el CEAS del barrio y con los Centros Educativos de la zona, con sus respectivos equipos de orientación psicopedagógica, en relación a los chicos y chicas del apoyo escolar, principalmente: Colegio Padre Manjón, Gumersindo Azcarate, Lope de Vega, I.E.S. García Bellido, Centro Don Bosco, PP. Agustinos.

Objetivos de la intervención

El principal objetivo de nuestro campamento urbano es ofrecer una serie de actividades recreativas y culturales veraniegas para aquellos niños y niñas que no pueden participar en los campamentos de verano.

Otros objetivos que tenemos en cuenta en el campamento como ejes transversales son los siguientes:

- a) Aprender a estar juntos y convivir, respetándose y aportando cada uno lo que es y lo que tiene para conseguir el mismo fin.
- b) Prevenir la delincuencia y la drogodependencia.
- c) Favorecer la integración de colectivos marginales (gitanos, inmigrantes, protección de menores).

¿Cómo se lleva a cabo la intervención?

Para llevar a cabo una relación educativa, se tendrán presentes tres elementos: el tiempo, el espacio y la etapa inicial.

El campamento urbano está destinado a todos aquellos niños y niñas desde los 5 hasta los 12 años que, por motivos, entre ellos el económico, han de pasar el verano en la ciudad sin poder participar en un campamento de verano propiamente dicho.

El campamento urbano no es una actividad ocasional o puntual; está dentro de una programación del centro juvenil, con unas características determinadas. El campamento urbano no comienza el día de la bienvenida, nace ese día, pero ya se gestó antes dentro de un proceso en el que muchas personas desde su tiempo libre y voluntariado se sintieron implicadas, trabajaron en una misma línea y quieren que eso mismo lo descubran y vivan otros.

El trabajo que se va a realizar con estos niños y niñas no se reducirá a actividades en instalaciones cerradas, sino que se abre a todo el barrio, sus plazas y calles. Cuando se habla del espacio abierto, la relación educativa debe ser más improvisada, espontánea, para ello es importante fomentar actividades lúdicas y participativas.

En la etapa inicial las experiencias previas con otros animadores también son importantes para la comunicación entre los niños y niñas y el animador. No todo termina con el final del campamento urbano. El trabajo anterior y la experiencia realizada generan y motivan nuevas actividades durante el año. La labor del campamento urbano forma parte del proceso de preparar a las personas para la cultura del ocio. No es su función rellenar huecos; al contrario, ha de estar planteado desde unos principios que tengan una dimensión global e impliquen un sentido transformador. Por eso, el objetivo final es la participación de todos de modo que les lleve a crear cultura, más que a consumirla.

En cuanto a las actividades llevadas a cabo, se muestran las siguientes:

1. Servicio Ludoteca

Se trata de una ludoteca como oferta educativa para el tiempo libre, que permite conciliar con calidad las vacaciones de los niños y niñas con el trabajo de las familias. Se usa para esos momentos en que, sin estar dentro de las actividades propias del Campamento Urbano, se necesita ante la dificultad de hacerse cargos de los niños y niñas.

2. Acogida

Cada mañana se abren los locales del campamento base hacia las 10:00 horas ya que los niños y niñas van llegando desde horas tempranas, ya sea porque quieren salir de casa, porque acuden con gusto a algo que les agrada o porque los padres van a trabajar. Según van llegando se les ofrece una serie de actividades hasta el comienzo propio del campamento urbano.

Estas podrían ser algunas: juegos lúdicos-educativos, lectura de tebeos, revistas juveniles y libros, animación de patio, juegos cooperativos.

3. Presentación del día

Es un momento importante para motivar y explicar el sentido del día, e informar de las actividades importantes de la jornada. Por eso, se ha de hacer de manera dinámica, empleando los recursos de la creatividad, a través de un juego, canción, escenificaciones, etc.

Tras la presentación del día se comunica el horario, y se dan los avisos pertinentes para la tarde o el día siguiente. Con todo, el horario está escrito en una cartelera y en los programas de mano.

4. Actividad de la mañana

Cada día tiene un título, que indica la actividad clave desarrollada a lo largo de él. Esta actividad constituye la parte fundamental de la jornada y se realiza conjuntamente por todos los participantes del campamento urbano. Generalmente tiene lugar en los espacios del barrio, de aquí procede la denominación de campamento urbano. El campamento no pretende hacer visitas culturales a lugares desconocidos del barrio, sino convertir estos lugares en espacios de encuentro, de fiesta, de juego... En definitiva, es reconvertir el barrio.

5. Deportes

Se considera el deporte como un elemento importante en el desarrollo de los chicos y chicas del campamento y como tal lo incluimos dentro de la programación del mismo. Para ello, organizamos un torneo deportivo a lo largo del campamento urbano incluyendo una amplia variedad de deportes y sucedáneos: fútbol, voleibol, baloncesto, balonmano, fútbol para ciegos, paracaídas, balones gigantes...

6. Actividad de tarde

Es un momento lúdico y de aprendizaje que hace que el niño se sienta a gusto haciendo cosas que nunca se hacen durante el año. El objetivo de esta actividad es desarrollar la motricidad fina, que el niño entienda la manualidad como una actividad distinta a otras más activas y potenciar la ayuda mutua entre los chicos y las chicas.

7. Excursiones

Eventualmente se realizan varias excursiones durante el desarrollo del campamento urbano, en el que aprovechamos para pasar un día todos juntos, invitando también a las familias a compartir ese momento del campamento y un día de Encuentro con otros Campamentos Urbanos de los Centros Juveniles de la Federación de Castilla y León.

8. Buenas tardes

Se trata de la última parte del día donde se realiza una reflexión o resumen de los valores que se han trabajado a lo largo de las actividades y de los juegos. Se intenta realizar a través del cuento o de una dinámica vistosa donde se les hace partícipe a todos los niños y niñas del campamento.

9. Evaluación

Posterior a la jornada del campamento, los voluntarios y voluntarias que desinteresadamente participan en el mismo se reúnen para evaluar cómo han ido las actividades programadas para ese día.

Optamos por un proceso de evaluación continua, en el que los propios logros o las dificultades cotidianas en la ejecución del programa nos sugieran las modificaciones necesarias que serán aplicadas inmediatamente.

El equipo del campamento se reúne con frecuencia diaria para evaluar en general la marcha del mismo, la situación de cada destinatario y

ver juntos la programación del día siguiente, además de posibles intervenciones con los participantes que lo requieran.

Resultados

En línea con los objetivos propuestos, el “Campamento Urbano” permitió acceder a la práctica totalidad de los niños y niñas con riesgo de exclusión social en el barrio objeto de intervención. No obstante, el conocimiento adecuado de su realidad supuso un objetivo tan sólo cumplido en parte. Aunque pudieron definirse sus problemas sociales más urgentes (educativos, de relaciones sociales...), no se alcanzó a profundizar en su situación familiar, aspecto que limitaba la ayuda que podía prestárseles. El conocimiento adecuado de su realidad familiar y el contacto con sus familias hubiese requerido una mayor cantidad de tiempo y una mejor coordinación con otros servicios, recursos y profesionales.

Afortunadamente, otros objetivos se cumplieron de forma adecuada. Los animadores rápidamente fueron conocidos por los niños y niñas y en poco tiempo se convirtieron en personas de referencia para ellos. De hecho, los animadores se convirtieron en referente para otros colectivos en el barrio (personas mayores, asociaciones, personal de los centros sociales...) y su trabajo fue entendido y respetado tanto por los niños y niñas como por la comunidad.

Conclusiones

A la hora de valorar los resultados del “Campamento Urbano de Armunia” en los años 2015 y 2016 es necesario considerar el gran trabajo que supuso la preparación de todos los días. Pese a ello se obtuvieron resultados muy interesantes, pudiéndose destacar la relación que se llegó a establecer con niños y niñas desde los 5 hasta los 12 años, en riesgo de exclusión social. Los monitores/voluntarios, se convirtieron en personas de referencia (no en amigos), siendo percibidos en todo momento como profesionales, lo que permitió plantear las intervenciones de forma eficiente.

Con todo, las mayores dificultades surgieron en lo referente al acceso de las familias de los niños y niñas pero pese a esa dificultad, la experiencia desarrollada refuerza la idea del beneficio que se obtiene con las intervenciones de educación de calle con niños y niñas en riesgo de exclusión social.

CAPÍTULO N° 5

EROTIZACIÓN PRECOZ Y PREVENCIÓN CONTRA PROSTITUCIÓN Y EXPLOTACIÓN DE MENORES

Paula Moniquy de Lima Montenegro⁸

Universidad de Granada

Introducción

Entre los temas que orbitan en las discusiones sobre infancia y la condición de ser niño, podemos decir que la violencia es debatida con más intensidad. Vivimos y compartimos una sociedad contundentemente marcada por la expropiación del otro y de su condición de vivir, la prueba de esa condición puede ser verificada en los alarmantes índices de violencia. La violencia sexual no elige clase social, (aunque los indicadores demuestran que son más frecuentes en los niños con menores renta), no elige sexo. Hay dos tipos de violencia sexual, la explotación sexual y el abuso sexual.

La explotación sexual se da por el uso de la sexualidad del niño o adolescente a cambio de dinero, objetos de valor u otros elementos de cambio, mientras que el abuso es el uso de la sexualidad del niño o adolescente para cualquiera acto de naturaleza sexual. La mejor forma de identificar a los niños que son víctimas de abuso sexual es a través de su comportamiento. Un niño que sufrió abuso sexual puede presentar una serie de características de comportamiento y psíquicas, que merecen ser observadas en el ámbito educacional. Si el profesor sospecha algo, debe hablar con el niño, pues se entiende que el primero interlocutor es fundamental y necesita conquistar su confianza. Con esa conquista de la confianza aumenta la probabilidad de que el niño relate lo que está pasando.

El niño debe ser visto como la prioridad en la historia, él es la parte más vulnerable, pues pasa a sentir culpa y presión por parte de la familia y muchas veces algunos de los familiares minimizan la violencia sufrida por los niños, como si fuera un problema pequeño, por eso, para el niño es de extrema importancia que alguien lo escuche, lo acoja y lo proteja. Con este capítulo espero contribuir de alguna forma en la reflexión sobre la violencia

⁸ Grado en Derecho; Máster en Criminalidad e intervención social con Menores; Doctoranda en ciencias Jurídicas.

sexual y sus diversas formas de manifestación en el contexto de la vulnerabilidad infantil.

La infancia en el ámbito conceptual de la violencia

El colectivo infantil, históricamente en varias culturas y en todas las clases sociales, es foco de los más diversos tipos de violencias, que muchas veces pasan desapercibidas por nosotros, que vemos como si raramente fueran cometidas. Apenas vemos cuando están explicitadas en periódicos, como si fuera una realidad muy distante, pero ellas están ocurriendo mucho más próximas que nuestra percepción.

Dentro de las violencias más cometidas contra los niños, podemos enumerar cuatro: Violencia física: El uso de la fuerza física para dañar al niño o adolescente de forma intencional, no-accidental, algunas veces ese tipo de violencia marca el cuerpo del niño o adolescente con quemaduras, cortes, edemas, arañazos y otros; Violencia psicológica: Son las amenazas, privación del amor, humillaciones, acciones con la intención de avergonzar, presionar o censurar, los daños emocionales de modo general; Abandono: La ausencia de la persona que tiene la guardia legal, asistencia y/o vigilancia del niño o adolescente; Violencia sexual: La violación de los derechos sexuales, en el sentido de abusar o explotar del cuerpo y de la sexualidad de niños y adolescentes.

Todos los tipos de violencias cometidas contra los niños dejan marcas en sus vidas, en sus personalidades. Ellos están viviendo un periodo repleto de descubrimientos, de aprendizaje, un periodo en el que el niño o adolescente se encuentra en desarrollo corporal, emocional y social, encontrándose, por lo tanto, en un periodo vulnerable, por eso las experiencias vividas en el periodo pueden interferir en su desarrollo definiendo su personalidad. Cualquier forma de violencia sobre el menor puede generar traumas permanentes en su vida. La infancia es la fase vital y aunque sea fundamental, no es respetada.

Erotización Precoz

La erotización infantil en el siglo XXI es una temática que necesita ser más analizada, teniendo en cuenta que estamos presenciando un gran avance tecnológico y sociocultural. La sociedad se encuentra en un continuo cambio de los principios éticos y morales. Es innegable que el presentimiento de la infancia modifica en el transcurrir de la historia, pero nada justifica el hecho de que hemos hecho de la infancia un objeto del mercado de consumo, nos olvidamos de las peculiaridades llamativas de una fase de la vida que pasa rápidamente.

Los niños y la infancia son apenas víctimas de nuestra cultura capitalista, cada día millares de niños son bombardeados por las peculiaridades del mundo adulto, están siendo erotizados sin darse cuenta. Es lamentable el hecho de que mientras progresamos científicamente y tecnológicamente, agredimos moralmente, haciendo una sociedad insensible a la infancia, tenemos neutralizado la infancia erotizada, creyendo normal lo inadmisibile.

Somos parte de un pueblo que se divierte al ver escenas de niños bailando con connotación sexual; que se ríe cuando un niño dice una palabrota y cree que es un niño inteligente, porque tiene comportamiento de adulto y habla como tal; que ven gracioso ver niños “disfrazados” de adultos. ¿Dónde llegaremos con tanta insensibilidad?

La psicoanalista Ana Olmos en entrevista para la página “crianza y consumo”⁹, afirma que la erotización es precoz cuando ocurre antes de la edad adecuada para determinado estímulo, o sea, todo lo que es enseñado a niños que no corresponde a su capacidad de entendimiento es considerado erotización precoz. En ese contexto, el erotismo es recibido por el niño como una forma de atracción, encanto. Los niños toman para sí acciones que no son parte de su capacidad de juicio: el niño aprende con la repetición e intenta hacer las cosas que los otros hacen, sin entender todos los sentidos que están por detrás de aquellas acciones.

Están erotizando la imagen del niño que todavía no ha llegado a la adolescencia, sin hablar de los innumerables casos de pedofilia y prostitución infantil que están en el submundo de la Deep Web¹⁰. Los niños en situación de vulnerabilidad son objetivos fáciles de pedófilos, para ellos aquel comportamiento es solamente un juego, pero para una mente enferma de un abusador, la manera adultizada de verter y de bailar es algo excitante. El tema es muy amplio y es necesario reflexionar acerca del nocivo estímulo a ese

⁹ Entrevista disponible en

<http://criancaeconsumo.org.br/wpcontent/uploads/2014/02/Crian%C3%A7a-e-Consumo-Entrevistas-Vol-2.pdf>. Acceso en 01 de abril de 2017.

¹⁰ Deep Web- la Deep web es formada por inúmeras paginas y contenido que no son accesibles por enlaces patrones, que normalmente se inicia por www, inseridos en navegadores no pueden ser localizados por páginas de búsquedas como Google, Yahoo y etc. y se puede encontrar toda clase de contenidos que es casi en su totalidad ilegal. Se estima que la Deep Web es 800 veces mayor que la web común, se estima que 85% de todo contenido de Internet está en la Deep web. Y esa inmensidad es accesible para pocos, pues las páginas son encriptadas y solo los convidados tienen conocimientos y clave para acceder. Se estima que el tamaño actual de la Deep web es de 91.000 terabytes. Cifras estimadas realizadas por la Universidad de California en Berkeley,

tipo de comportamiento impropio para la edad y que llevan a una contextualización sexual.

La familia necesita monitorear el acceso de sus hijos en la web y mirar los contenidos recibidos por los niños en Internet. Así como la influencia de este material en la formación del carácter del menor. Es necesario un diálogo en familia sobre esos temas, que los menores tengan conciencia de que necesitan protegerse de una amplia exposición en la red. Los padres no van a privar a sus hijos del contacto social, pero es necesario direccionarles y concientizar del cuidado que se hace necesario ante la exposición en redes sociales.

Abusos sexuales

La definición que tenemos de abuso sexual es la que se refiere al abuso sexual infantil como “contactos e interacciones entre un niño y un adulto, cuando el adulto usa al niño para estimularse sexualmente él mismo, o al niño u otra persona. El abuso puede ser cometido por una persona menor de 18 años, cuando ésta es significativamente mayor que el abusado, cuando está en una posición de poder o control sobre el menor” (National Center of Child Abuse and Neglect, 1981).

Los abusos también son definidos como actos que envuelven contacto sexual con o sin penetración genital, anal u oral, o actos en que no hay contacto sexual, como por ejemplo el exhibicionismo, tocamientos y manipulación de los genitales, pechos o ano, realizada por persona adulta o adolescente con grande diferencia de edad.

Los abusos sexuales, tales como realizar actos obscenos delante de un niño, la violación, el incesto, entre otros, constituyen una grave violación de los derechos infantiles, concretamente al derecho a la dignidad (HUMANIUM, s.f.).

Algunas veces ocurren otros tipos de abusos sexuales que llaman menos la atención, como, por ejemplo, enseñar los genitales de un adulto a un niño, incentivar al niño a ver revistas pornográficas o utilizar un menor para elaborar material pornográfico. Algo que muchas veces ocurre es la presencia de niños en relaciones sexuales, no como participantes, porque debido al ambiente familiar no tengan condiciones de privacidad, lo que hace que los niños participen pasivamente de las relaciones sexuales de los padres. La mayoría de los abusos ocurren en el lugar donde los menores y los agresores viven, o sea, normalmente los agresores son padres, padrastros/ madrastas, hermanos o algún vecino o conocido. Suelen ser personas amables y de fácil acceso al menor, generalmente ocurre durante largos plazos de tiempo, meses y hasta años y puede pasar en todas las clases sociales.

Muchos factores pueden dificultar la identificación de las víctimas de abuso sexual, en general, los abusadores hacen que sus víctimas queden con mucho miedo de revelar sus acciones, incumbiendo en ellas pensamientos torturantes, que hacen que tengan miedo, que se sientan culpables, con vergüenza y todo eso hace que ese tipo de situación se vaya repitiendo. Esos son algunos de los motivos de que los niños que están siendo abusados se callen hasta tener la confianza suficiente. No obstante, se dan indicios de que algo está mal, que algo equivocado está ocurriendo. Algunas señales son los cambios comportamentales que suelen presentar los niños que son abusados sexualmente, y esto debe ser observado por parte de personas próximas como, por ejemplo, las familias o los profesores.

Algunos de los comportamientos que los abusos sexuales producen en los niños son: odio por su cuerpo; auto mutilaciones; problemas con las relaciones sociales y futuras relaciones sexuales con otras personas; baja autoestima, depresión, miedos, fobias, aislamiento social; disturbios psicológicos y psicosomáticos, frigidez, promiscuidad sexual, pedofilia, dificultad sexual en el matrimonio, incesto, prostitución, uso de drogas, delincuencia juvenil; miedo a la intimidad, incapacidad para imponer límites; comportamientos agresivos, tentativas de suicidio, problemas de personalidad, auto punitivos, anorexia, bulimia; dificultad de aprendizaje.

Explotación sexual en menores

La explotación sexual infantil está caracterizada por la utilización de niños y adolescente con el fin de lucro o cambio, sea financiero o de cualquier especie. Es utilizada la coacción o persuasión con el objetivo de insertar y mantener al niño o adolescente involucrado en la red de explotación. Eso es una violación de los derechos y libertades individuales de los niños y adolescentes, es un delito. Es un tema de prácticas criminales y de inaguantable sufrimiento para los niños. La explotación sexual es un insulto y una agresión a la dignidad y a los derechos fundamentales de los niños.

Prostitución

Pese a que el niño o adolescente haya entrado en la prostitución por su propia voluntad, esa es una de las modalidades de explotación sexual de menores, lo que los lleva a decir niños prostituidos y no prostitutas.

La Fundación Renacer considera esta desgracia de manera más específica como “la comercialización de actividades sexuales de cualquier naturaleza con menores de edad a cambio de dinero, bienes o servicios; comprende la oferta, la intermediación, el contacto y el encuentro sexual en calles o negocios abiertos o reservados. Incluye la utilización de niños y

niñas en espectáculos pornográficos en vivo, que se realicen de manera pública o privada” (Fundación Renacer, 2011).

La prostitución infantil enlaza con la mercantilización del sexo y está basada en los principios económicos de la oferta y la demanda, en la cual el niño o adolescente es el objeto de consumo para provecho de los adultos. Se considera que es una forma de esclavitud en la actualidad, en la que están enlazadas prácticas, ideas y comportamientos contruidos socialmente, que transgreden los derechos humanos.

De acuerdo con el Instituto Interamericano del niño (IIN), ese tipo de modalidad posee una relación con el medio familiar de los menores que están afectados. Además, envuelve un proceso que acarrea cambios en la manera de relacionarse con el medio familiar y en la construcción de una identidad personal. Los prostituidos, en su mayoría, fueron abusados sexualmente sin fin comercial, sin embargo, el abuso sexual, entre otros factores que vulnerabilizan a las víctimas, no es determinante para su ingreso en la prostitución.

Según la organización no gubernamental Humanium se estima que más de tres millones de menores han ingresado en redes de prostitución. Este fenómeno, cuya rentabilidad va en aumento, está cada vez más difundido (HUMANIUM, s.f.).

Factores que contribuyen a la explotación

Existe un considerable número de variables o factores de riesgos, vulneraciones y amenazas que giran alrededor de la explotación sexual comercial de niños y adolescentes, que han sido identificados a lo largo del estudio multidisciplinar de la problemática. Es importante considerar la identificación de estos factores de riesgo como parte fundamental para su prevención.

Algunos factores de vulnerabilidad y amenazas son¹¹: Socioculturales y Económicos: Desigualdad, Poder basado en género, Modelo educativo, Erotización del cuerpo infantil, Pobreza, Migración, Rechazo social, Consumismo, Delinquentes y redes delictivas, Crecer en zona de prostitución, Conflictos armados, Desarrollo mundial de la industria sexual; Familiares: Relaciones asimétricas entre hombres y mujeres, Expulsión del hogar, Hacinamiento, Abuso Sexual, Figura materna/figura paterna, Ausentismo paterno, Presión directa de padres y madres, Violencia intrafamiliar (violencia sexual), Abandono y maltrato; Individuales: Relaciones sexuales precoces, Mal uso de tecnologías de comunicación e información, Baja

¹¹ Fuente: Recopilación de varias Fuentes (UNIFEC, OIT, HUMANIUM)

autoestima, Búsqueda de identidad sexual/homosexual no aceptadas, Distanciamiento de padres o familiares, Conflictos emocionales.

Prevención de la Explotación Sexual Infantil

Prevenir supone reducir los factores de riesgo y aumentar los factores de protección. Los objetivos principales de los programas de prevención del abuso se orientan a la evitación del abuso y a la detección temprana del abuso. Todos los niños víctimas de la explotación sexual o de abusos sexuales tienen el derecho a ser protegido, sea cual sea su sexo, color, idioma o religión. Tampoco importan el país donde vive o la clase social.

Elaborar campañas de prevención sobre el abuso y la explotación sexual es uno de los medios más viables para alertar a la sociedad, pues la población está diariamente expuesta a los medios de comunicación en masa. El Estado debe utilizar recursos para llamar la atención de la sociedad para ese grave problema.

Las autoridades deben realizar un gran esfuerzo para acatar y hacer cumplir el artículo 34 de la Convención sobre los Derechos del Niño el cual establece que “los estados deben proteger a los niños de todas las formas de explotación sexual y violencia”. Una de las formas de la prevención de posibles abusos sexuales a niños y adolescentes es la orientación para alertar a las familias, por medio de periódicos, revistas, panfletos, programas educativos en la televisión y radios, medios con los que las familias están diariamente en contacto.

La comunicación publicitaria tiene la estrategia de difundir la publicidad y la propaganda, trabajadas en conjunto con el objetivo de attingir a la sociedad por medio de la información. Por lo tanto, son un medio de comunicación viable que atinge a gran parte de la sociedad. Todo esto unido a las tecnologías avanzadas, donde gran parte de la población está conectada por los dispositivos de comunicación. Por lo tanto, el Estado debe usarla como arma para la prevención de los crímenes de abusos sexuales, debiendo los órganos responsables utilizar esos medios para llamar la atención de la sociedad.

Cada país debe encontrar soluciones para prevenir cualquier forma de explotación sexual o abusos sexuales de menores y encontrar medidas para proteger a los niños. Cada país debe garantizar que en las escuelas sean dadas las informaciones sobre el riesgo de explotación sexual y abusos sexuales, así como sobre la forma que tienen los niños de protegerse. O bien, organizar campañas destinadas a sensibilizar y a informar a las personas sobre las medidas de prevención y los riesgos de la explotación sexual y de los abusos sexuales a los niños.

Otra forma de encarar ese problema son las charlas sobre el tema, las campañas de prevención a la explotación sexual infantil dirigida a niños y adolescentes. El ideal es que se hagan con expertos y con personas con experiencias verídicas y que tengan plena capacidad para hablar sobre ese tema que cada día va a más. Las charlas deben ser organizadas por trabajadores sociales, educadores y demás profesionales en contacto con menores, para que expliquen los diferentes tipos de violencia física y sexual y sus consecuencias en el futuro de las víctimas. Es necesario difundir las medidas necesarias para proteger a los niños y promover la formación de los profesionales que intervienen con niños en todos los ámbitos de los derechos de la infancia. Es necesario un trabajo de formación y sensibilización sobre el tema tanto con los niños y adolescentes, como con sus padres y familiares, profesionales de la escuela y toda la sociedad de modo general, pues todos debemos informar a los servicios responsables cuando nos enteramos que algún niño está siendo víctima de explotación o abuso sexual, ya que esa denuncia es confidencial.

Los menores víctimas de la explotación sexual se encuentran en situación de riesgo o desamparo y por lo tanto deben ser sujetos de protección por parte de las políticas públicas. Las medidas de protección tienen que mirar el interés superior del niño, que es la base primordial de la Convención sobre los Derechos del Niño y la evaluación de sus necesidades. La asistencia a la víctima debe ser prestada lo más rápido posible, para que se pueda dar atención física y psicológica.

Conclusiones

Este artículo tiene el interés de transmitir al lector un poco de la problemática con la explotación y abuso sexual con menores, bien como, algunas formas de prevenir ese delito. Fue abordado el tema de la explotación y sus formas, del abuso, de la erotización de menores y las formas de prevención, relatando algunas medidas que pueden ser adoptadas para la disminución del crimen.

Hemos citado algunas de las secuelas generadas por la violencia sexual a niños y adolescentes y el motivo de la dificultad de descubrir la ocurrencia de la violencia, una vez que el abusador hace uso de la coacción física y psicológica para mantener al niño en silencio.

Abordamos algunas políticas públicas de prevención, como usar los medios de comunicación más accesibles a la sociedad para sensibilizar a la población a denunciar. Sabemos que las divulgaciones en los grandes medios de comunicación solo ocurren después de que la tragedia ya ha ocurrido. Otra forma de protección son las charlas y jornadas orientativas para niños, padres

y la sociedad en general, como forma de conocimiento y sensibilización, organizados por profesionales y víctimas que han superado los daños.

En este trabajo fueron citadas algunas medidas de prevención, pero las medidas necesitan ser estudiadas para tornarse más eficaces, para que logren su finalidad que es la protección del niño y del adolescente, proporcionándoles la oportunidad de tener una vida digna y sin violencia.

CAPÍTULO N° 6

MENORES MARROQUÍES EN ESPAÑA: EL ENÉSIMO FRACASO DEL ACUERDO BILATERAL DE READMISIÓN

Esther Gómez Campelo*

Universidad de Burgos

Tratamiento legal de los menores extranjeros no acompañados

La UE suele considerarlos como sujetos procedentes de terceros países -no comunitarios- recibiendo así la condición de extranjero, lo que incide en su específica regulación administrativa que pivota sobre la exigencia de residencia. Por lo tanto, en muchas ocasiones y para el control estatal de los flujos migratorios va a ser considerado como un adulto en situación irregular. Este indebido punto de vista respecto de los menores extranjeros, está condicionado por la percepción negativa que se tiene de ellos en los países de acogida, ya que suele ser común la idea acerca de que los niños que emigran son ‘niños de la calle’, es decir, niños desamparados y conflictivos, en definitiva ‘pequeños delincuentes’ (Jiménez Bautista, 2007).

El fenómeno migratorio de los menores no debe, pues, afrontarse como fruto de la situación de un inmigrante que accede al territorio de forma irregular, sino bajo el amparo tutelar de unas normas centradas en una política global de protección y atención a la infancia¹². Sólo con el respeto a estas políticas se podrá garantizar a los menores extranjeros no acompañados (a partir de ahora, MENA’s) un tratamiento adecuado a sus necesidades como colectivo desde el ámbito de los servicios de bienestar social, sin que le afecte su condición de inmigrante y con independencia de su lugar de origen. Por el contrario, cuando el menor es tratado como adulto en el marco de la aplicación de la Ley de Extranjería y a fin de proceder al control de flujos migratorios, se están vulnerando su derecho como menor.

* Ponencia presentada en el marco del Proyecto financiado por la Comisión Europea “*NO PUNISH - A validated multi-dimensional tool to facilitate the transfer of good practices across EU on elimination of corporal punishment*” (Ref. JUST/2015/RDAP/AG/CORP/9183) PROJECT DISSEMINATION PLAN

¹² UNICEF. *Ni ilegales, ni invisibles. Realidad jurídica y social de los menores extranjeros en España*. Madrid: Etnia Comunicación (2009).

Todo lo anterior debe servirnos para concluir que debe primar el interés del menor a su condición de extranjero o su situación de inmigrante. Entre las normas que así lo imponen, cito la Instrucción 6/2004, de 26 de noviembre, sobre tratamiento jurídico de los menores extranjeros inmigrantes no acompañados, que es clara al respecto, cuando dice que en ningún caso puede llegarse a dar una sanción de expulsión contra alguien respecto del cual no se haya establecido previamente su mayoría de edad (Martínez Martínez, 2011).

Trascendiendo el marco puramente interno, el Relator Especial ONU sobre DDHH de los migrantes¹³ ha invitado a los Estados a intensificar la cooperación y "a que concierten acuerdos bilaterales y multilaterales basados en las normas y reglas internacionalmente vigentes y a que intensifiquen la cooperación en el plano regional para proteger a los niños migrantes, especialmente los que no van acompañados, incluso en cuestiones relacionadas con la repatriación en condiciones de seguridad, la lucha contra la trata, la explotación sexual y el contrabando y la asistencia a las víctimas". También la Recomendación del Consejo de Ministros del Consejo de Europa (2007)¹⁴, insta a los Estados parte a reforzar la cooperación con los Estados no miembros de los que provengan los menores extranjeros no acompañados, a fin de establecer relaciones de confianza a partir de las cuales definir con claridad las respectivas responsabilidades en su doble vertiente multilateral y bilateral¹⁵.

Los Acuerdos bilaterales España-Marruecos

Las relaciones entre Marruecos y España en materia de menores no acompañados comenzaron con el *Memorandum de entendimiento sobre repatriación asistida de menores no acompañados*, firmado en Madrid el 23 de diciembre de 2003, texto que tuvo un efecto irrelevante. Ese primer Acuerdo abordaba la problemática de los menores no acompañados a través de la cooperación en materia de repatriación, sobre la base del respeto de la supremacía del interés del menor y atendiendo a la situación de cada caso particular. Ambos países consideraban que el tratamiento de la situación de

¹³ Informe del Relator Especial sobre los derechos humanos de los migrantes. Asamblea General de las Naciones Unidas, 3 de agosto de 2009. A/64/213

¹⁴ En el marco del Consejo de Europa, el Comité de Ministros ya se aprobó en el año 2003 una Recomendación sobre menores extranjeros no acompañados.

¹⁵ Así lo ha entendido reiteradamente el Comité de Derechos del Niño. En sus Conclusiones Finales sobre el Segundo Informe presentado por Marruecos sobre la base del art. 44 de la Convención sobre los Derechos del Niño -adoptadas en julio de 2003- el Comité se mostró preocupado por la situación de los menores marroquíes emigrantes e instó a Marruecos a que previniesen dicha emigración.

los menores no acompañados debía realizarse conforme a los derechos, obligaciones y garantías previstas en los Convenios Internacionales suscritos en este campo y particularmente, en la Convención sobre los Derechos del Niño (CNUDN). No obstante, tras una primera lectura era fácil ver cómo el núcleo del texto era la devolución y repatriación de los menores no acompañados de nacionalidad marroquí, que ya estuvieran o intentaran acceder al territorio español de manera ilegal. El hecho de que ambas medidas pudieran llevarse a cabo sin exigir intervención judicial o de los servicios sociales y que fuera irrelevante la opinión del menor, de su familia o de los servicios sociales que finalmente debían hacerse cargo de su cuidado, dejaba al Acuerdo en situación comprometida (Salinas De Frías, 2015).

Con el objetivo de impulsar las relaciones bilaterales, y en el marco de la VII Reunión de alto nivel hispano-marroquí, se celebró el *Acuerdo entre el Reino de España y el Reino de Marruecos sobre cooperación en el ámbito de la prevención de la emigración ilegal de menores no acompañados, su protección y su retorno concertado* (2007)¹⁶ justo en un momento en que la llegada de menores marroquíes no acompañados a España había comenzado a ser elevada y preocupante. Este segundo Acuerdo de 2007 incide en profundidad en la cooperación internacional en todas sus vertientes: prevención de migraciones, protección de los menores en España y repatriación y reinserción en su país de origen. El documento obliga a medidas concretas como levantar acta del Acuerdo cada seis meses, crear un Comité de seguimiento y mantener dos reuniones anuales, una en Marruecos y otra en España. Nada se cumple¹⁷.

El texto, desde el punto de vista formal, resulta impecable. Se alude a la normativa internacional de protección de menores y se reafirman ambos Estados en que el interés superior del menor debe constituir la base de toda cooperación, (Durán Ayago, 2013). Pero se aprecian importantes carencias como la omisión de las garantías explícitas del derecho del menor a representación legal y a ser escuchado, aspectos ambos que salvaguardan y garantizan el adecuado proceso de repatriación.

¹⁶ Hecho en Rabat el 6 de marzo de 2007. El Acuerdo no entró en vigor hasta el 2 de octubre de 2012, tras esperar más de 5 años la ratificación por parte de Marruecos.

¹⁷ El Grupo Permanente Migratorio Hispano-Marroquí se reúne con relativa periodicidad, dentro del marco de la cooperación entre el Reino de Marruecos y el Reino de España en materia de Inmigración. Una de las últimas reuniones tuvo lugar en Madrid el pasado 29 de marzo de 2017 (XV Reunión del Grupo Permanente Migratorio Hispano-Marroquí). Sin embargo, los temas tratados son siempre múltiples, con alguna referencia a los MENA's, pero sin un detalle pormenorizado acerca de los avances y dificultades en el cumplimiento del Acuerdo.

Se ha redactado con una división en tres partes, a fin de tratar acciones de prevención, medidas de protección y actuaciones en materia de retorno. Asimismo, hay una doble disección entre objetivos, ya sean generales y específicos.

Los objetivos generales (art. 1) que el Acuerdo persigue son establecer un marco de trabajo conjunto en materia de prevención, de protección y retorno de la emigración ilegal de MENA's, así como facilitar el intercambio de datos e información para tratar con eficiencia la prevención de su emigración, su protección y su retorno. Y, finalmente, determinar quiénes serán las autoridades competentes encargadas de aplicar y coordinar tales medidas.

La falta de garantías en la repatriación de menores en el marco del Convenio entre Marruecos y España sobre menores no acompañados se concreta en varios puntos; uno de ellos afecta a esas autoridades a las que se alude. Así, Human Rights Watch (HRW) mostró su preocupación y solicitó al gobierno español su implicación en el nombramiento de expertos independientes y organizaciones -entre ellas un representante de ACNUR- para integrar el Comité de supervisión.

Entre sus objetivos específicos (art. 2) están los siguientes:

1. Adopción de medidas de prevención centradas en el desarrollo social y económico de las zonas de origen de los MENA's
2. Lucha contra las redes de tráfico de personas (Hadjab Boudiaf, 2011).
3. Adopción de medidas de asistencia y protección de los menores marroquíes no acompañados que se encuentren en territorio español
4. Favorecer el retorno asistido de los menores al seno de sus familias o a la institución de tutela del país de origen, así como su reinserción.

Las **medidas preventivas** (art. 3) se basan en acciones a desarrollar conjuntamente por las Partes contratantes a fin de sensibilizar a menores, familias y sociedad de los riesgos que la emigración conlleva, así como luchar contra las redes y organizaciones de tráfico y explotación de menores.

En cuanto a las **medidas de protección** (art. 4) que han de adoptarse ya en territorio español, se obliga a las autoridades españolas a asistir a los menores con idéntica protección que otorgarían a sus nacionales y a proporcionar a las autoridades marroquíes toda la información sobre el menor, en el plazo de un mes a partir de la fecha de su entrada en territorio español. A su vez, las autoridades marroquíes deberán identificar al menor y su familia y expedir la documentación que acredite su nacionalidad en un plazo de tres meses desde la entrega de la documentación y/o información disponible, por parte de las autoridades españolas.

En este marco, Human Rights Watch se mostró preocupado por el hecho de que el Acuerdo requiera que el gobierno español facilite detalles

sobre la identidad del menor no acompañado y sus antecedentes familiares a las autoridades marroquíes. Esta disposición puede poner en cuestión el acceso de los menores a los procesos de asilo. También suscita recelos el último apartado del art. 4, al establecer que las partes llegarán a un acuerdo previo sobre el caso de menores que puedan ser objeto de regreso y asimismo sobre su número. La redacción del precepto hace pensar que pueda estarse aludiendo a un cupo de repatriación de menores, cuando, de tenerse efectivamente en cuenta el interés del menor, cada caso habría de ser analizado particularizadamente y no cabría llegar a repatriaciones genéricas que es lo que se puede deducir de la redacción de este apartado. El Comité de Derechos del Niño ha indicado que los argumentos no fundados en derechos, por ejemplo, basados en la limitación general de la inmigración, no pueden prevalecer sobre su interés superior¹⁸.

Por último, en lo relativo a las acciones en materia de **retorno** (art. 5), además de especificar que quedará sujeta a la normativa española e internacional, vuelve a aparecer el interés superior de los menores de edad, principio que las partes se obligan a preservar para garantizar, en cada caso, las condiciones de la reunificación familiar efectiva o su entrega a cargo de una institución de tutela.

Es evidente el interés del Acuerdo por referenciar obligaciones legales internacionales y aludir de forma reiterada al interés superior del menor, pero se echa en falta un repertorio de garantías procedimentales concretas que deban materializarse a lo largo de todo el *iter* de la repatriación. La falta de regulación del procedimiento de repatriación de MENA's se hace evidente en numerosos aspectos; por ejemplo, la figura fundamental del Ministerio Fiscal no tiene perfiles bien definidos en este ámbito; el interés superior del menor no se precisa adecuadamente a través de criterios formales objetivos; falta concretar cómo debe realizarse la audiencia del menor y en qué casos es necesaria la asistencia letrada; o quién debe encargarse de controlar los riesgos y dificultades derivados de la repatriación. ¿Es éste un nuevo brindis al sol?

Repatriación de menores: un procedimiento específico ineludible

Por su minoría de edad no procede sanción de expulsión como corresponde a los extranjeros irregulares mayores de edad. Los MENA's sólo

¹⁸ *Retornos a cualquier precio España insiste en la repatriación de menores extranjeros no acompañados sin garantías*. Informe de Human Rights Watch, 2008. El texto completo en: <https://www.hrw.org/es/report/2008/10/17/retornos-cualquier-precio/espana-insiste-en-la-repatriacion-de-menores-extranjeros> (Fecha de consulta, 19 de abril de 2017)

pueden ser objeto de expediente de repatriación, de acuerdo con lo dispuesto en el art. 35.3 de la LOEx. Es más, la finalidad de la repatriación no puede ser otra que la reagrupación del menor con su familia o, subsidiariamente, la tutela por los servicios de protección de menores de su país de origen, tratándose de evitar así las expulsiones encubiertas¹⁹. Las cifras indican que en febrero de 2016 había 2200 menores marroquíes no acompañados en territorio español, sin perspectiva clara de repatriación. El número más elevado se concentra en los Centros de internamiento de Melilla (más de 450) y Ceuta (más de 200); el resto se reparte en Centros de otras CCAA, principalmente Andalucía. La posibilidad de abrir Centros de acogida y formación dentro de Marruecos, ya no se contempla como prioridad por España, ante el fiasco que supusieron las distintas experiencias intentadas en la década pasada. Y es que aunque Marruecos aceptó inicialmente la idea de los Centros de acogida, después se negó a darles el uso para el que habían sido construidos, alegando el "efecto llamada" de un lugar donde se daba alojamiento, comida y formación a jóvenes en un país con graves carencias en este ámbito; de forma que el sistema de protección de menores en Marruecos no está preparado para proporcionar el cuidado adecuado a los menores repatriados por España²⁰.

El marroquí Consejo Nacional de DDHH publicó en 2013 un Informe muy crítico sobre el estado "más que preocupante" de los 17 Centros de internamiento de menores en Marruecos, donde se acogía entonces a 1852 residentes. Se detectaron deficiencias de higiene y alimentación, además de casos generalizados de "castigos corporales". Causas como éstas permiten entender que Marruecos muestre poca urgencia por repatriar a sus menores de España. Entre 2004 y 2008 se produjo el más preocupante punto de inflexión:

¹⁹ "La política sobre menores extranjeros no acompañados debe estar orientada al retorno del menor a su país de origen, bien con su familia bien en un centro de acogida de menores de su país, como solución duradera y siempre que ello constituya el interés superior del menor". Así se indica en la Resolución de 13 de octubre de 2014, de la Subsecretaría, por la que se publica el Acuerdo para la aprobación del Protocolo Marco sobre determinadas actuaciones en relación con los Menores Extranjeros No Acompañados. BOE nº 251, de 16 de octubre de 2014.

²⁰ Los representantes del gobierno marroquí comunicaron en repetidas ocasiones a Human Rights Watch que el país no dispone de procedimientos ni de capacidad para recibir y acoger a menores, tampoco para identificarlos, localizar a sus familias o garantizar que éstos tengan la capacidad de acogerlos. Los Centros de acogida son: Assadaqa, en Tánger, con camas para 40 menores; en Nador, con camas para 40 menores; en Beni Mellal, con camas para 40 menores; Taghramt, en Fahs Aujer, con camas para 40 menores; en Ben Gurir, cerca de Marrakech con camas para 40 menores; en Tánger, dos apartamentos con capacidad para 10 menores. Así se indica en el Informe de HRW de 2008 ya citado *Retornos a cualquier precio (...)*

de los 111 menores repatriados en 2004, se pasó a 6 cuatro años después, pese a existir ese mismo año 379 “Acuerdos de repatriación”. Quizá la razón pueda encontrarse en las denuncias interpuestas por ONGs y colectivos de defensa al menor, que modificaron el punto de vista, pasando de una óptica más policial a otra más tuitiva y garantista, que es la que intenta primar hoy²¹.

Distintas ONGD’s que atienden a los menores en Marruecos, indican que su sistema de protección no está preparado para proporcionar el cuidado adecuado a los repatriados desde España. Y esta aseveración se justifica tras haberse denunciado que los menores marroquíes no acompañados se enfrentan en ocasiones a abusos y detenciones por las fuerzas de seguridad y autoridades de frontera de Marruecos. Conforme al procedimiento, España entrega a los menores a las autoridades marroquíes de frontera. Cuando esto sucede, los menores se enfrentan al riesgo de ser detenidos en aplicación del art. 50 del Acta Marroquí de Inmigración y Emigración, Ley nº 02-03, que sanciona la emigración irregular de Marruecos con multa y/o pena privativa de libertad de hasta seis meses (Durán Ayago, 2013)²².

De ahí que las fiscalías de menores en España no permitan repatriaciones sin tener suficientes garantías de que el menor quedará atendido y sus derechos preservados.

La consecuencia inmediata es la numerosa y creciente presencia de menores marroquíes en los centros españoles de acogida, la mayoría de

²¹ Véase Human Rights Watch, *Callejón sin salida: Abusos cometidos por las autoridades españolas y marroquíes contra niños migrantes*, <http://www.hrw.org/spanish/informes/2002/callejon.html>, vol. 14, nº. 4, mayo 2002, También, *Responsabilidades no Bienvenidas: España no protege los derechos de los menores extranjeros no acompañados en las Islas Canarias*, vol. 19, nº.4 (D), julio 2007, <http://www.hrw.org/reports/2007/spain0707/> (Fecha consulta, 19 abril 2017).

²² Ley nº 02-03 relativa a la entrada y a la estancia de extranjeros en el Reino de Marruecos, a la emigración e inmigración irregulares. Boletín Oficial nº 5162 de 25 Ramadán 1424 (20 de noviembre de 2003). El texto en árabe ha sido publicado en la edición general del Boletín Oficial nº 5160 de 18 Ramadán 1424 (13 de noviembre de 2003). Título II: *Disposiciones penales relativas a la emigración e inmigración irregulares*.

Artículo 50: *Estarán sujetos a una multa de 3.000 a 10.000 dirhams y a una pena de prisión de uno a seis meses, o a una de estas dos penas, sin perjuicio de las disposiciones del Código Penal aplicables en esta materia, las personas que abandonen territorio marroquí de forma clandestina, utilizando, para cruzar uno de los puestos fronterizos terrestres, marítimos o aéreos, un medio fraudulento para evitar la presentación de los documentos oficiales necesarios o el cumplimiento de las formalidades prescritas por la ley y los reglamentos vigentes, o utilizando documentos falsificados o por usurpación de nombres, así como las personas que entren o salgan de territorio marroquí por salidas o lugares distintos de los puestos fronterizos creados con este fin.*

carácter abierto (sólo cierran sus puertas de noche). Esta situación ha supuesto que la Delegación del Gobierno de Melilla y la oposición política soliciten de forma reiterada al Gobierno central que exija a Marruecos el cumplimiento del Acuerdo respecto a los MENA's que llegan por la frontera marroquí²³.

De todo lo anterior puede concluirse que toda repatriación debe suponer un análisis *in casu*, sin que quepan generalizaciones en las que se omitan las particulares circunstancias que pueden afectar a cada menor. De esta forma, deben tenerse en cuenta algunos aspectos como:

- La seguridad para el regreso del menor a su país de origen, valorando los riesgos de persecución, verse involucrado en conflictos armados, violencia, abuso y explotación.

- La aptitud de la familia del menor para ofrecer los cuidados adecuados y atender sus opiniones acerca del regreso del menor.

- Las condiciones de acceso a la alimentación, la vivienda, los servicios sanitarios, la educación y las oportunidades de empleo en el país de origen.

- Los cuidadores y tutores del menor en el país de acogida garantizarán que el regreso responde a su interés superior.

En todo momento, el menor debe ser informado y consultado y recibir asesoramiento legal y apoyo psicológico. De esta forma, antes del regreso se facilitará el contacto entre el menor y su familia; durante su regreso, ha de estar debidamente acompañado; y tras el regreso, las autoridades/organismos competentes harán seguimiento de su situación.

La presencia de los Tribunales de justicia viene siendo habitual en procedimientos en los que es evidente la situación de desamparo, ya sea por quedar indefenso tras la salida del centro o cuando recae sobre él una orden de expulsión. El Tribunal Europeo de Derechos Humanos (TEDH) recalca que el principio del interés superior del menor no sólo ha de respetarse mientras está internado, sino también cuando sale del centro de internamiento: “la minoría de edad es el elemento condicionante de las políticas gubernamentales que han de llevarse a cabo ante cualquier situación de vulnerabilidad y desamparo” (art. 3 de la CUNDN)²⁴.

²³ *"No hay comunicación fluida entre España y Marruecos. Debería existir algún registro para que de forma inmediata se les comunicara a las autoridades marroquíes los niños que han entrado en Melilla, porque muchos vienen documentados"*, palabras de Dunia Almansouri, diputada de Coalición por Melilla a la Cadena SER (26-IX-2016).

²⁴ Son numerosas las sentencias del TEDH en las que la tutela del menor es prioridad absoluta. Así, Mubilanzila Mayeka y Kanili Mitunga c. Bélgica, de 12 octubre de 2006; Çakici c. Turquía, de 8 de julio de 1999; Hamiyet Kaplan y otros c. Turquía, de 13 de septiembre de 2005; Neuling y Shuruk c. Suiza, 6 de julio de 2010. Y, algo

CAPÍTULO N° 7

LAS LUDOTECAS: UN RECURSO COMUNITARIO PARA FOMENTAR EL BIENESTAR DE LOS MENORES

Eva María López-Perea

Vanesa Baños-Martínez

Universidad de Burgos
Departamento de Ciencias de la Educación

Resumen

Los continuos cambios que se están produciendo en las sociedades actuales requieren modificaciones profundas que suponen procesos lentos y progresivos. En este sentido, la protección de los menores se presenta como elemento clave de las políticas tanto educativas como sociales. La importancia del juego radica en que es una herramienta que les permite explorar y descubrir tanto el mundo como a sí mismos, expresarse, encontrar satisfacción o aprender a vivir en sociedad (Cruz, Cruz, Mejías y Machado, 2015). Por esta razón es imprescindible preservar el juego infantil como recurso poderoso de socialización.

En este contexto, debemos crear espacios como las ludotecas, a través de los cuales se trabaje desde y para la comunidad, fomentando el desarrollo de todas las dimensiones de la persona como agentes sociales e individuales (López-Perea y Fernández, 2015), promoviendo el bienestar de los menores.

Introducción

Diversas tendencias sociales y económicas han configurado un contexto social que requiere reformular las políticas sociales y las prioridades que afectan a los menores. La crisis de los estados del bienestar ha acelerado

más reciente, el caso *Rahimi c. Grecia*, de 5 de abril de 2011 (en este Asunto, el Tribunal declaró por primera vez que dejar a un menor sin asistencia legal tras ser puesto en libertad, y una vez dictada la orden de expulsión, representa un trato inhumano o degradante -art. 3 CEDH-).

el deterioro del nivel de vida de una parte muy importante de la población entre la que se encuentran los niños. Una distribución inadecuada de los recursos, la ausencia de políticas sociales que golpean de manera incesante a la población más vulnerable, han provocado una diversidad y una complejidad en el análisis y en el desarrollo de creación de espacios de discusión y de convivencia que impiden formular soluciones acordes con las necesidades planteadas.

Si analizamos las políticas que a lo largo de la historia se han creado para atender las necesidades de los menores podemos hablar de la existencia de tres momentos que ofrecen una visión determinante de los niños y de sus derechos. La primera etapa se corresponde con la negación de que los niños son sujetos de derechos. En esos momentos la infancia se entiende como una etapa vital repleta de carencias, de capacidades... por lo que los infantes son seres incompletos que requieren de la acción y la protección de los adultos, de los gobiernos o de los estados.

La segunda etapa corresponde a un periodo tutelar de los derechos del menor asentado sobre la idea de que el niño es un ser inmaduro por lo que sus capacidades no se encuentran lo suficientemente desarrolladas. Nuevamente nos encontramos con una situación de limitación de derechos.

Después de este periodo, se evoluciona del "ser inmaduro" al "niño" lo que representa dejar atrás la visión de un sujeto con derechos que han de ser tutelados y llegar al concepto de niñez en su calidad de ser humano, que debe disfrutar y gozar de sus derechos de una manera plena. Sin embargo, la consideración de "niño" oculta importantes discriminaciones en las políticas sociales, educativas, culturales... al haber ingresado en una etapa "garantista" en la cual las instituciones públicas y privadas deben velar por los intereses de los menores ofreciéndoles los mecanismos necesarios para conseguir su bienestar.

Una llamada a la acción

Uno de los hitos en la promoción del bienestar infantil es la Declaración de los Derechos del Niño (1959), firmada por todos los países miembros de la ONU (excepto EUA y Somalia) en 1989, y en la que los estados se comprometieron a tomar acciones para garantizar un nivel mínimo de bienestar en los menores de edad. En 1976, tuvo lugar el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de la ONU y, en el año 2000, se emitió la "Observación General 14" que ratificaba y detallaba el apartado sobre "El derecho al disfrute del más alto nivel posible de salud". Por lo tanto, el bienestar infantil se encuentra inspirado en las resoluciones adoptadas por los principales organismos internacionales, como la Organización Mundial de la Salud, que describe y define la salud como un

estado de bienestar físico, mental y social. La Convención de Naciones Unidas sobre los derechos del niño considera la necesidad de fomentar los procesos de participación de la infancia con el fin de ofrecerles los mecanismos para satisfacer las necesidades básicas y ampliar sus oportunidades para desarrollar todo su potencial. El Consejo de Europa describe el bienestar como un derecho universal entendido como un bienestar global que se debe extender a las generaciones futuras.

En los informes sobre “El bienestar de la infancia en España” realizados entre los años 2013 y 2015 (Castro, Casas, Ramírez, Creus, Etxezarreta, y Narberhaus, 2015), se parte de la concepción de que el bienestar infantil sólo se consigue con la materialización de los derechos de la infancia ofreciéndoles las oportunidades para que cada niño pueda ser y hacer todo aquello que valora en función de sus habilidades, potencial y talento (Bradshaw, et al, 2007).

En la práctica para que se consiga ofrecer a los niños condiciones necesarias que les permitan disfrutar del bienestar infantil, es preciso que se produzca una interacción de los recursos que una persona tiene a su disposición (material), lo que es capaz de lograr con esos recursos -satisfacer sus necesidades y cumplir con sus metas- (relacional), y el significado que le da a los objetivos que logra y a los procesos en los se involucra (subjetivo) (Castro, Casas, Ramírez, Creus, Etxezarreta, y Narberhaus, 2015).

Para conseguir una agenda integral en torno al bienestar de los niños es imprescindible la cooperación de muchos sectores públicos y privados, así como de las partes interesadas (familia, colectivos, asociaciones...). Nuestros gobernantes han de incluir a la sociedad civil y al sector privado en esta demanda con el fin de producir intervenciones que promuevan la salud, seguridad, educación y el bienestar. Todo ello bajo las directrices del Consejo de Europa que desarrolla indicadores, asentándose sobre una metodología participativa que tiene por objeto la creación de ciudadanos activos en barrios, ciudades, escuelas, etc. Este enfoque es recogido con la intención de apoyar iniciativas que supongan la consecución de un progreso social (Consejo de Europa, 2017) y ciudadano.

Actualmente las políticas sociales han convertido el bienestar infantil en la piedra angular de la agenda política de nuestros gobernantes, en un intento de crear una sociedad fuerte, integrada y con un importante futuro. Para la consecución de este fin se han desarrollado propuestas que intentan fomentar el desarrollo comunitario teniendo en cuenta la protección de los menores.

Desde esta visión es importante crear mecanismos sociocomunitarios que puedan responder a necesidades psicoactivas de los niños utilizando el recurso tan antiguo como natural como es el caso del juego como mecanismo de placer, de aprendizaje, de educación y de bienestar.

El juego en la infancia

El juego es una necesidad vital para los niños, y por este motivo desde hace décadas estudiosos e investigadores (Berg, 1999; Elkonin, 1980; Loizos, 1967; Perinat, 1980; Piaget, 1946; Sutton-Smith, 1978; Whitebread, Basilio, Kvalja, y Verma, 2012), de todas las partes del mundo nos han hecho ver la necesidad de prestar atención a este acontecimiento tan importante para la vida del hombre, como es el juego.

El juego es la herramienta que permite a los individuos explorar, descubrir, indagar, contrastar, discutir... Es decir, aprender a vivir. A través del juego las personas potencian su inteligencia, refuerzan su personalidad y fomentan y descubren sus afectos. Por esta razón, además de que sean satisfechas las necesidades básicas del ser humano desde la comunidad, debemos procurar la creación de los mecanismos que procuren el desarrollo integral a través de la estimulación psicosocial, intelectual y afectiva a través del juego.

Las sociedades actuales y las familias han evolucionado, en muchos casos, en contra del bienestar de los niños. Familias monoparentales, hijos únicos, la incorporación de la mujer al mercado laboral, jornadas laborales maratonianas... impiden ofrecer a los niños el tiempo suficiente para conocer sus necesidades, para comunicarse o para jugar en familia. En este contexto los niños se convierten en pequeños “entes” para la contemplación más que para la interacción. Otra cuestión determinante son las grandes ciudades que determinan los espacios y lugares lúdicos de interacción infantil. Estos cada vez son más restringidos. El desarrollo urbanístico no contempla la necesidad vital de juego de los niños, olvidándose de la importante y urgente necesidad que poseen estos para la consecución de su bienestar. En este contexto surge la necesidad prioritaria de creación de espacios lúdicos, seguros, donde la convivencia sea el eje transversal de intervenciones orientadas a que los niños se desarrollen de manera armónica y donde se les estimulen, potenciando el bienestar infantil a través de la participación, promoviendo la responsabilidad de las comunidades sobre sus necesidades.

Numerosos estudios destacan la vulnerabilidad en estas etapas de la vida por la privación de ambientes físicos, sociales y psicológicos adecuados. Por esta razón desde las comunidades se debe impulsar la creación de espacios que impulsen el desarrollo equilibrado de los niños, ¿pero cómo podemos desarrollar y participar en una nueva historia que nos inspire y nos lleve a conocimientos e informaciones que nos permitan crear espacios para fomentar el bienestar de los niños? Para poder respondernos es necesario crear un movimiento de movimientos que transforme los espacios reales compartiendo compañeros de viaje, desarrollando alianzas para expandir el

abordaje de esta necesidad infantil y para ello es necesario trazar ejes como los que a continuación se presentan:

- Trabajar desde la comunidad para conseguir el bienestar de los niños promoviendo infancias felices, seguras y florecientes como valor en sí mismo.
- Trabajar en la búsqueda de la justicia social con la intención de promover oportunidades de vidas equitativas, contribuyendo a una sociedad mejor y más justa para el bienestar de todos.
- Trabajar desde el respeto a nuestro presente y a nuestro futuro en cuanto a los individuos y a nuestras sociedades.

En respuesta a esta necesidad infantil, desde las comunidades se deben desarrollar espacios de crecimiento y desarrollo personal como son las ludotecas. Las mismas se crearían con el propósito de solventar parte de las problemáticas que viven los niños, al participar en la formación de un espacio comunitario que atiende de manera integral su desarrollo.

Las ludotecas son los espacios modernos consagrados al juego infantil, en el que los niños aprenden jugando, se socializan facilitándoles la asunción de normas que les permitirán la integración real y efectiva en su contexto sociocultural. También aprenden a respetar la diferencia, a dar y a recibir ayuda, a cooperar y a comprender a los demás habituándose a considerarles como un valor indispensable y necesario para una buena convivencia. Las ludotecas despiertan el sentimiento de responsabilidad y de vida social, desarrollan una relación gracias al objeto que no se posee, sino que se comparte. Además, facilitan a los padres el acceso al conocimiento de las necesidades afectivas, sociales y cognitivas de sus hijos creándose un espacio de formación ciudadana.

Por lo tanto, las ludotecas buscan diseñar y adecuar ambientes de socialización y aprendizajes ricos en contenidos, sensaciones y percepciones que invitan a todos los usuarios a la búsqueda personal de las capacidades y posibilidades de expresión de las mismas, a nuevas formas de actuar y de configurar la realidad (Ozanne y Ozanne, 2011).

Podemos afirmar que las ludotecas, desde las actuales perspectivas, se convierten en centros y motores de desarrollo comunitario. Desde el punto de vista pedagógico constituyen un mecanismo de socialización que facilita el desarrollo de competencias de sus usuarios, a través de la pedagogía del juego y el juguete. Las metodologías empleadas, evolucionan desde el enfoque tradicional a la pedagogía social y de desarrollo comunitario, incidiendo sobre los agentes sociales de la comunidad convirtiéndolas en instrumentos de respeto y promoción de los derechos de niños y jóvenes. Por lo tanto, podemos hablar de un recurso con posibilidades ilimitadas.

Para demostrar su valor la doctora en psicopedagogía de la Universidad de Laval, Denisse Garón, afirma que si lo que queremos para el

futuro son adultos motivados, activos, equilibrados, debemos dar a los niños de hoy, en todas las culturas, el derecho a jugar. Por lo tanto, el juego debe estudiarse en profundidad descubriendo las funciones que esta institución socioeducativa (ludoteca) cumple, para comprender mejor su trascendencia e importancia en el desarrollo infantil y familiar.

A través de la siguiente figura, se presentan las funciones que desde una ludoteca se desarrollan, resultando decisivas para el desarrollo infantil.

Figura I: Las funciones que cumplen las ludotecas con los niños.

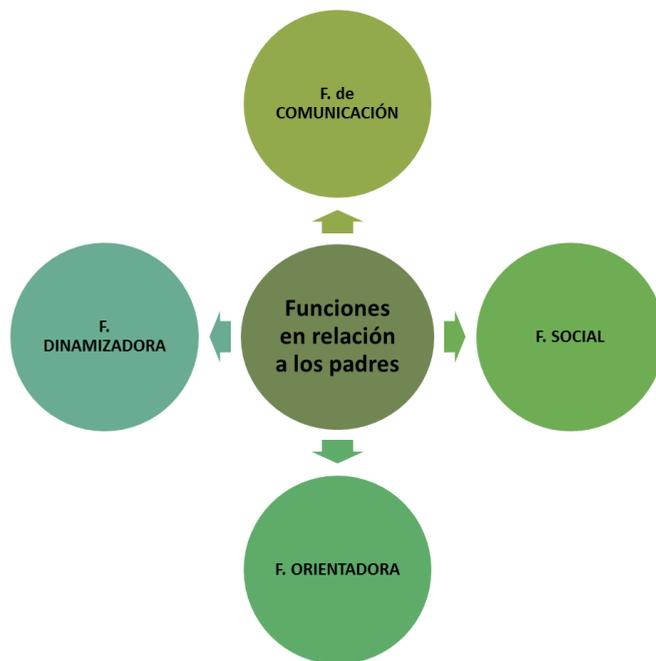


Fuente: Elaboración propia.

No hay que confundir las ludotecas con una escuela para padres, aunque los profesionales que en ellas trabajan pueden desarrollar iniciativas para que sus hijos reciban una educación adecuada en el ámbito familiar. Los servicios que desde un espacio de estas características se pueden ofrecer, se concretan en servicios de préstamo de juguetes, orientación pedagógica, procesos de comunicación entre padres e hijos (permitiendo comprender y analizar el desarrollo de sus hijos, dificultades de aprendizaje). A pesar del reconocimiento teórico del derecho al juego en muchas sociedades, la realidad es mucho más oscura. Las propias familias ignoran la importancia de las actividades lúdicas en las primeras etapas de la infancia. Las ludotecas aparecen así, como una repuesta posible para combatir esa ignorancia, no sólo prestando los juguetes a los niños, sino también informando a los padres sobre la importancia del juego (Monroy y Sáez, 2012).

Para lograr los resultados esperados en la gestión-organización ludotecaria, es necesario apuntar hacia el desarrollo de las siguientes funciones de las ludotecas con respecto a los adultos:

Figura II: Funciones que cumple una ludoteca en relación a los padres.



Fuente: Elaboración propia.

El bienestar jugando

Una sociedad aceleradamente cambiante debe afrontar situaciones nuevas para lo que es necesario reflexionar sobre los aspectos referidos a los niños y a los recursos que estos poseen, para evolucionar como seres adaptados. Para ello debemos pensar en la necesidad e importancia que posee el juego para conseguir esa adaptación y para ello debemos partir de:

- Aprender a jugar implica desarrollar y compartir una nueva historia acerca de lo que podemos crear en conjunto, imaginándonos las posibilidades de desarrollo y crecimiento. Jugar significa el poder encontrar una forma de hacer felices a los niños utilizando su vehículo natural.
- Nos debemos centrar en enseñar a jugar para conseguir el bienestar de los niños, compatible con el desarrollo de las competencias que necesitan para vivir de forma segura y saludable, consiguiendo un desarrollo armonioso y significativo en la sociedad.

- El aprender a jugar. Para conseguir el bienestar de los niños se necesita que pongamos énfasis en desarrollar el potencial único de cada persona.

- Aprender a jugar para conseguir el bienestar infantil. Necesitamos comprender los procesos internos y la forma de estar en el mundo, es decir, cómo nos desenvolvemos en los contextos cotidianos (diversidad interior).

- Aprender a jugar permite aprender a cultivar las formas con las que nos comunicamos y expresamos los sentimientos.

- Necesitamos aprender para el bienestar, ya que nos obliga a asumir responsabilidades individuales que terminamos convirtiendo en prácticas democráticas.

- Aprender a jugar para el bienestar nos permite reconocer que nuestras vidas están directamente entrelazadas como dos sistemas dentro de un entorno auto-organizado, desde una perspectiva de sistema vivos.

Finalmente es necesario advertir que el bienestar infantil como práctica transformadora de las comunidades requiere de un compromiso con la realización y la defensa de los derechos de los niños, justicia social y económica, la protección y la promoción del medio donde los menores construyen sus vidas. Y es responsabilidad nuestra, vincular el bienestar infantil con las responsabilidades que las personas adultas tenemos hacia los menores, hacia el entorno y para conseguirlo que mejor forma de utilizar su vehículo natural de expresión, el juego.

CAPÍTULO N° 8

COMUNICACIÓN INTERCULTURAL: MÉXICO E INGLATERRA

Gabriela Tovar Romero

Monterrey, Nuevo León, México

El mundo globalizado en el que vivimos presenta hoy en día diversas herramientas para lograr que la gente se comunique entre sí alrededor del mundo, gracias a la tecnología que han ido avanzando y abriendo caminos para que esto suceda. Sin embargo, una de las problemáticas que aún se vive es el entendimiento de las lenguas que cada sociedad posee. Es por esto que existen muchos métodos y técnicas de enseñanza para lograr que las personas aprendan una o varias lenguas; sin embargo, siempre se encuentran obstáculos debido a los diferentes paradigmas de enseñanza-aprendizaje que existen. Algunas instituciones exigen que la enseñanza de idiomas sea a través del método de traducción gramatical, el cual se puede decir que en la actualidad es obsoleto por sólo enfocarse en las habilidades de lectura y escritura y dejar de lado la comunicación y comprensión oral; por otro lado algunas otras piden que se utilice el enfoque comunicativo puesto que es el método más reciente que existe y que ha despertado el interés de muchos centros educativos a nivel mundial por su amplia aplicación de escenarios reales y auténticos en las técnicas de enseñanza. Pero ¿cuál es el adecuado? ¿Cuál de todos los métodos que existen funciona mejor para lograr el objetivo principal que todo individuo desea y comunicarse con otros individuos de otros países?

Para ser competente comunicativamente no sólo se debe tener la habilidad de comunicarse de manera oral y escrita, sino que también se debe contar con estrategias sociales para usar el lenguaje apropiadamente dependiendo del contexto en el que se esté usando. De manera que para ser llamado competente en la comunicación se debe contar con elementos lingüísticos, sociolingüísticos y pragmáticos. Otro factor a tener en cuenta es que el lenguaje va más allá del idioma; éste incluye también el aspecto cultural de cada país. Tener conciencia cultural es entender las diferencias entre nosotros y la gente de otros países o de otros contextos sociales; especialmente diferencias en actitudes y valores.

El siguiente proyecto relatará cómo alumnas de secundaria de Inglaterra lograron acercarse a la cultura mexicana a través de la comunicación vía internet (anexo 1), con alumnos universitarios de México y a su vez, mejoraron su nivel de escritura en español, y de manera recíproca, los alumnos de México practicaron su nivel de inglés y conocieron más sobre la cultura de cada una de las alumnas de Londres. La comunicación que existió entre las alumnas de Inglaterra y los alumnos de México se logró gracias al Programa de Asistentes de Idioma por parte del Consejo Británico en el cual tuve la oportunidad de participar durante los meses de octubre 2016 a junio 2017 y el apoyo que recibí por parte de la Universidad Tecnológica General Mariano Escobedo (anexo 2), en la que trabajo desde 2011.

Objetivos

Los propósitos de este proyecto son:

- a) remarcar la importancia, beneficios y difusión de la comunicación intercultural,
- b) concientizar a las alumnas sobre las diferentes culturas que existen (en este caso de México) y
- c) lograr el aprendizaje del español de una manera real y auténtica.

Justificación

Cada año el Consejo Británico bajo su programa de Asistentes de Idioma en el Reino Unido, facilita el intercambio de cerca de 35 profesores mexicanos, así como un número similar de jóvenes británicos con México.

Ser un asistente de idiomas permite trabajar de manera real en un entorno de enseñanza junto con colegas experimentados y obtener una comprensión más profunda de los sistemas de educación en el Reino Unido y de diferentes métodos de enseñanza.

El programa de Asistentes de Idioma México-Reino Unido tiene como objetivos:

1. Apoyar en la enseñanza del español en escuelas primarias, secundarias o en instituciones de educación superior.
2. Planificar actividades y lecciones que ayuden a los estudiantes a mejorar sus habilidades lingüísticas.
3. Promocionar la cultura de México.

Además de aprender el idioma, se busca que los estudiantes tengan contacto con la cultura del país y de esta manera desarrollen una competencia intercultural.

Por lo que derivado del objetivo de promocionar la cultura mexicana en el Reino Unido, surgió el interés de encontrar estrategias que permitieran que las alumnas de la escuela secundaria Highbury Fields (anexo 3), tuvieran un acercamiento real con estudiantes mexicanos para que de esta manera pudieran practicar el idioma español y a su vez intercambiaran usos, costumbres y opiniones sobre ambos países.

Con este proyecto se pretendió establecer una relación intercultural entre alumnos universitarios de México con alumnas de secundaria en Londres, Inglaterra, para lograr el acercamiento cultural de ambos países utilizando internet como medio de comunicación.

Highbury Fields School

Situada al norte de Londres, la escuela Highbury Fields recibe niñas de entre 11 y 18 años para cursar sus estudios de secundaria. La visión de la escuela es apoyar y optimizar los logros académicos de cada estudiante y preparar a las alumnas para enfrentar los desafíos y oportunidades de un mundo que cambia rápidamente. Highbury Fields school cuenta con una comunidad escolar diversa y culturalmente rica, por lo que además de desarrollar estándares académicos, está comprometida a concientizar a sus alumnas en educación espiritual, moral, social y cultural. Esto conlleva a que los ciudadanos del mundo formen su identidad, su sentido de pertenencia y propósito y confianza para descubrir quiénes son y qué papel juegan en el mundo globalizado. En el aspecto cultural la escuela:

- Ofrece oportunidades para que los estudiantes exploren sus propias suposiciones y valores culturales.
- Presenta relatos auténticos de las actitudes, valores y tradiciones de las diversas culturas.
- Amplia el conocimiento de los estudiantes y el uso de imágenes y lenguaje culturales, reconociendo y fomentando dotes y talentos particulares.

Dentro de su plan de estudios, la escuela cuenta con la materia de lenguas modernas, en la cual se enseñan el español y el francés a partir de la etapa escolar 3 (*Key Stage 3*). El español se enseña tres veces por semana y además acuden una hora extra con un asistente nativo para tener conversaciones para practicar el idioma y para aprender sobre la cultura de países hispanohablantes. En el club de español las alumnas incrementan su conciencia cultural puesto que aprenden sobre las costumbres del país a donde pertenece el asistente de idiomas.

Universidad Tecnológica Gral. Mariano Escobedo

La Universidad Tecnológica Gral. Mariano Escobedo está ubicada en el norte del estado de Nuevo León en México. La oferta educativa se conforma con carreras cortas y prácticas de Técnico Superior Universitario BIS, así como Licenciaturas e Ingenierías que se imparten mediante programas presenciales. El modelo BIS (Bilingüe, Internacional y Sustentable), se trata de un modelo de vanguardia de la educación superior en México, único en América Latina, el cual opera bajo un régimen pedagógico inglés-español bilingüe y los cursos son ofrecidos en su mayoría en inglés.

El concepto de internacionalización no sólo implica tener pleno dominio de otros idiomas, sino también la adquisición de competencias en comparación con los obtenidos por los egresados de otros sistemas educativos en el extranjero.

Una de las carreras que se imparten bajo este modelo BIS es la de TSU en Lengua Inglesa, la cual forma profesionales con una sólida preparación académica, tecnológica y cultural, con conocimientos y competencias profesionales pertinentes para contribuir en el desarrollo de estrategias de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés.

Las competencias que deben tener los alumnos son:

- Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión
- Capacidad de comunicación oral y escrita en un segundo idioma
- Capacidad para actuar en nuevas situaciones
- Responsabilidad social y compromiso ciudadano

La materia de inglés como lengua extranjera tiene el objetivo de formar estudiantes con la competencia de comunicar sentimientos, pensamientos, conocimientos, experiencias, ideas, reflexiones, opiniones, de forma clara y detallada, sobre temas concretos y abstractos en los ámbitos públicos, personales, educacionales y ocupacionales, productiva y receptivamente en el idioma inglés de acuerdo al nivel B2, usuario independiente, del Marco de Referencia Europeo para contribuir en el desempeño de sus funciones en su entorno laboral, social y personal.

Metodología

Bajo este esquema, el proyecto surgió a partir del deseo de lograr que las alumnas de Inglaterra tuvieran diálogos reales y auténticos con los estudiantes de la Universidad Tecnológica Gral. Mariano Escobedo en México. Para lograrlo, se pidió la autorización de la jefa de Departamento de Lenguas del colegio en Londres y de la Directora de Carrera de TSU en Lengua Inglesa en México. También se pidió apoyo a las profesoras de español para solicitar a las alumnas que acudieran al club de español

puntualmente y a su vez, se contactó con la profesora de inglés del 5to nivel en la Universidad de México para que sus alumnos acudieran al laboratorio de lenguas. Una vez aprobado el proyecto por las autoridades correspondientes, se pudo crear un vínculo entre la carrera de Lengua Inglesa y la secundaria Highbury Fields School.

El plan consistía en tener conversaciones utilizando el chat de Gmail a la misma hora en ambos países. Las clases de inglés en México se impartían a las 9:30 horas y el club de español en Londres a las 15:30 horas. Se pidió a los alumnos y alumnas que crearan un correo en gmail para poder mantener privacidad, ya que las reglas de protección a menores en Inglaterra son muy estrictas. Posteriormente se pidió a los estudiantes de México que agregaran a sus correos a las alumnas para poder empezar a utilizar el chat. Una vez que todos los alumnos fueron asignados un pen-pal, pedí a las alumnas que hicieran preguntas utilizando los tópicos que se habían cubierto en la lección de español para tener una práctica real sobre la teoría que habían visto en la clase. A su vez, pedía a la profesora de inglés en México que pidiera a los estudiantes que hiciesen preguntas a las niñas sobre el mismo tópico. Durante 45 minutos se hablaría en español y los 15 minutos restantes se dedicarían a hablar en inglés para que los alumnos de México pudieran practicar el idioma y además, aprendieran sobre la cultura de Londres e Inglaterra.

Actividades

1. Se pidió la autorización pertinente a la escuela Highbury Fields School de Londres, Inglaterra, para poder llevar a cabo este proyecto.
2. Apoyo y autorización de la Universidad Tecnológica Gral. Mariano Escobedo de Nuevo León, México.
3. Autorización para que las alumnas tuvieran acceso al aula de informática y a la creación de un correo en Gmail.
4. Creación de cuentas GMAIL.
5. Asignación de pen-Pals.
6. Diseño de preguntas y actividades para cada intervención.

Fundamentos Teóricos

Comunicación Intercultural

La comunicación intercultural ha sido definida como cualquier situación comunicativa donde interactúan al menos dos personas con matrices culturales geográficas distintas (Rizo García, 2013). Se dice también que para ser competente en la comunicación no solamente se debe entender la

lengua, sino también la cultura. Agar (1994, como se cita en Brown & Lee 2015) usa el término *languaculture* para enfatizar la inseparabilidad de la lengua y la cultura. “La *langua* en *languaculture* es el discurso, no solamente las palabras y las oraciones; y la *cultura* en *languaculture* son los significados que incluyen pero también que abarcan más allá de lo que ofrece un diccionario y la gramática” (p.96).

Uno de los retos que conlleva la enseñanza de idiomas es el de crear estrategias didácticas que incorporen aspectos culturales para desarrollar en los estudiantes una conciencia cultural. ¿De qué manera podemos lograr que los estudiantes se conecten con la cultura?

Indudablemente ya sea implícita o explícitamente, cada vez que enseñamos un nuevo uso o una nueva regla de la lengua también enseñamos un aspecto cultural. Desde escoger la forma correcta o formal del discurso, ya estamos discerniendo para adaptarnos culturalmente. Cuando elegimos material que es de interés para los estudiantes como música, videos, revistas, etc., también estamos incluyendo un contexto cultural a nuestro salón de clases. Un docente de lenguas debe también enseñar a sus alumnos a ser competentes interculturalmente.

Se entiende como competencia intercultural “la capacidad de percibir culturas en relación con y fuera de una sociedad y a la capacidad de interpretar cada cultura en perspectiva de la otra” (Byram, 2000, p.10).

Una persona que es competente interculturalmente es:

Alguien que tiene un entendimiento crítico y analítico de sí mismo y de otras culturas, alguien que está consciente de su propia perspectiva, de la manera en que su propio pensamiento esta culturalmente determinado en lugar de creer que su entendimiento y perspectiva es natural (Byram, 2000, p.10).

El Método Comunicativo

A lo largo de los años se han desarrollado un sin número de métodos para la enseñanza de los idiomas. En este proyecto se propone, a través del uso de internet, el método comunicativo, ya que este método presenta como principal objetivo desarrollar la habilidad de comunicarse en el idioma meta.

El método comunicativo aborda todo tipo de situaciones comunicativas ordinarias y cotidianas incluyendo también, los procesos que, de tales situaciones se desprenden. Como son: la distribución de la información, la negociación del sentido y las pautas de interacción (Linerós, 2014).

Cuando se habla del método comunicativo se debe incluir también la competencia comunicativa. Canale y Swain’s (1989 in Brown & Lee, 2015)

definen los componentes de la competencia comunicativa de la siguiente forma:

- Gramatical: Conocimiento y habilidad para usar las formas del lenguaje.
- Discurso: Conocimiento y habilidad para comprender y producir lenguaje a través de frases orales y escritas
- Sociolingüístico: Aplicar contextos socioculturales a la comunicación, incluyendo roles de los participantes, información que comparten y la función de un acto comunicativo.
- Estratégico: Uso de tácticas verbales y no verbales para lograr una meta comunicativa, tales como el uso de la compensación (p.30).

El método comunicativo une las cuatro competencias lingüísticas (lectura, escritura, comprensión oral y expresión oral), para que a través de contenidos lexicales, gramaticales y diferentes situaciones y temas a abordar, el alumno pueda usar la lengua meta para comunicarse, por lo que el profesor debe desarrollar actividades orientadas a estas competencias. Las características del método comunicativo son desglosadas explícitamente en la siguiente lista por Brown y Lee (2015):

1. Objetivos generales. El método comunicativo sugiere un enfoque en todos los componentes (gramatical, discursivo, sociolingüístico y estratégico) de la competencia comunicativa.
2. Relación entre forma y función. Las técnicas del lenguaje son diseñadas para involucrar a los alumnos en el uso pragmático, auténtico y funcional del lenguaje para propósitos significativos.
3. Fluidez y Precisión. Un enfoque en la fluidez de comprensión y producción del estudiante y un enfoque en la precisión formal de la producción son vistos como principios complementarios.
4. Enfoque en contextos reales. Los estudiantes en una clase comunicativa deben usar el lenguaje productivamente y receptivamente en contextos no ensayados fuera del salón de clase.
5. Involucramiento autónomo y estratégico. Brindar a los estudiantes oportunidades para enfocarse en su propio proceso de aprendizaje a través de la concientización sobre sus propios estilos de aprendizaje y a través del desarrollo de estrategias apropiadas para la producción y comprensión.
6. Rol del maestro. El rol del maestro es el de facilitador y guía, no de quien tiene todo el conocimiento.
7. Rol del estudiante. Los estudiantes son participantes activos en su propio proceso de aprendizaje (p. 32).

Las características del método comunicativo juegan un fuerte papel en la implementación de este proyecto; debido a que los elementos

sociolingüísticos, pragmáticos y lingüísticos están adheridos en su desarrollo. Los participantes son los recursos auténticos y reales por ser nativos del idioma y se enfocan en el proceso de aprendizaje al estar involucrados en una comunicación con otros nativos, lo que les permite enfocarse en encontrar las herramientas necesarias para comprender y producir lenguaje.

Conclusiones

Debido a la motivación y participación por parte de los estudiantes de ambos países, este proyecto lo tomará la escuela Highbury Fields con los futuros asistentes de español.

Los recursos didácticos se pueden encontrar o diseñar dependiendo de las necesidades y estilo de aprendizaje de cada estudiante, y como docentes tenemos la obligación de encontrar la manera para que nuestros estudiantes de hoy en día ambicionen a conocer el mundo que les rodea.

Si bien la labor docente es exhaustiva ya que día a día nos topamos con retos en materia de enseñanza, aprendizaje y/o disciplina; no podemos dejar de buscar la manera de motivar a nuestros estudiantes a que quieran comprender todo lo que la sociedad tiene para ofrecerles a nivel regional pero también a nivel mundial. Lograr la motivación intrínseca que cada individuo necesita para conocer otras culturas no es una tarea fácil para los docentes, pero sí una muy gratificante.

CAPÍTULO Nº 9

SEMINARIO DE FORMACIÓN DE FORMADORES Y ORIENTACIÓN PSICOPEDAGÓGICA DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA EN EL CENTRO PARA NIÑOS Y NIÑAS SORDOS DE EFFETAH DE TÁNGER

Raúl López-Penadés

Lucía Buil Legaz

María José Fernández Moya

Herminio Domingo Palomares

Departamento de Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación,
Universitat de les Illes Balears

Introducción

El centro educativo para niños y niñas con discapacidad auditiva *Effetah* fue creado hace más de 15 años bajo la tutela de Cáritas-Tánger y por iniciativa de las Hermanas Franciscanas para atender educativamente a niños y niñas de la ciudad y alrededores de entre 3 y 17 años que padecen pérdidas severas y profundas de la audición. Estos niños, en su mayoría, provienen de familias de los barrios periféricos con escasos recursos económicos, sin acceso a la cobertura sanitaria ni al sistema de educación pública desde los que dar respuesta a las necesidades que su discapacidad comporta. El centro pretende dotar a los alumnos de estrategias, conocimientos y habilidades suficientes para que puedan alcanzar una mayor integración a nivel escolar, familiar, social y laboral, mediante el desarrollo de un currículo normalizado y de talleres de formación pre-profesional.

Desde el año 2013, el centro educativo *Effetah* y la *Facultat d'Educació* de la *Universitat de les Illes Balears* (UIB) firmaron un Convenio de Colaboración por el que *Effetah* acoge anualmente a cuatro estudiantes de los Estudios de Educación Primaria y del Máster de Educación Inclusiva, para la realización de sus respectivos Prácticum.

En el marco de este Convenio es en el que, a demanda de la dirección del centro, un equipo de profesores y estudiantes de la *Facultat d'Educació* de la UIB viene desarrollando desde el curso 15-16 el proyecto de cooperación que da título a este capítulo, y que ha sido subvencionado por la *Oficina de Cooperació al Desenvolupament* de la UIB y por la *Direcció de Cooperació del Govern de les Illes Balears*.

El centro Effetah

El centro dispone de 40 plazas que habitualmente están cubiertas ya que la demanda de ingresos sobrepasa al número de las mismas disponibles. *Effetah* es un centro mixto, actualmente acoge casi paritariamente a niñas, el 58%, y a niños, el 42%. La mayoría vive en el seno de familias con muy pocos recursos y muy eventuales, y en casas muy precarias y muy dispersas por la periferia de la ciudad.

Actualmente, los 40 alumnos padecen un déficit auditivo de tipo neurosensorial: el 85% con una afectación bilateral profunda y el 15% restante una afectación bilateral moderada. Todos utilizan algún tipo de ayuda técnica, concretamente, 18 de ellos tienen implante coclear y el resto llevan audífonos.

Respecto a la comorbilidad con otros trastornos o dificultades, únicamente nueve de los 40 alumnos/as tiene alguna patología asociada, de diferente gravedad según el caso.

Todos ellos hablan la lengua árabe y conocen en mayor o menor medida la lengua española, así como la lengua de signos, aunque predomina el uso y la enseñanza de la lengua oral.

Los alumnos/as, teniendo en cuenta su edad cronológica, sus capacidades y su nivel de conocimientos, están agrupados en cuatro niveles, uno de infantil y tres de primaria. Además, para atender educativamente a estos alumnos, el centro dispone de los siguientes recursos humanos:

- 1 profesora logopeda que es, a la vez, la directora de la institución,
- 4 educadoras (cada una de las cuales desarrolla las funciones de tutora en el nivel correspondiente),
- 6 monitores de taller responsables de la formación pre-profesional.

El proyecto curricular ha sido adaptado a partir del currículum de los centros públicos ordinarios marroquíes teniendo siempre presente las necesidades educativas de los alumnos y las capacidades del equipo docente. Sus contenidos han sido propuestos siguiendo un criterio de progresión a través de los cuatro niveles. En dicho proyecto se da especial importancia al desarrollo de las capacidades comunicativas, preferentemente orales, y a la rehabilitación con apoyo en los recursos técnicos. La lengua vehicular es el árabe mayoritariamente y, en menor medida, el español. Todos los alumnos

completan su formación básica en alguno de los tres talleres de formación pre-profesional: informática, corte y confección y repostería. El centro dispone igualmente de algunos servicios complementarios como:

- Gabinete de logopedia, desde el que se diagnostica y revisa la pérdida auditiva de cada alumno y se trabaja en la rehabilitación de la audición y el lenguaje.
- Un comedor escolar donde todos los alumnos comen a mediodía de lunes a viernes.
- Una escuela de padres donde los padres y madres son informados sobre temas por ellos elegidos y debaten sobre los mismos.
- Diferentes ayudas sociales para las familias más necesitadas tales como: 15 becas de transporte, 30 becas de comedor y subvenciones para la adquisición de prótesis auditivas.

Primera etapa del proyecto: fase de detección de necesidades

Durante el curso 2015-16 se llevó a cabo la primera fase del proyecto de cooperación entre la UIB y el centro *Effetah*. Esta fase consistió, por una parte, en conocer de primera mano la historia y realidad del centro, su día a día, sus alumnos/as y el equipo docente, y por otro lado, identificar cuáles eran sus necesidades reales.

En esta etapa se recabó información específica sobre las características del alumnado del centro, con especial interés en aspectos relacionados con su déficit auditivo (tipo y grado de severidad del déficit, presencia de aparatos de compensación como audífonos o implantes cocleares) y su grado de afectación comunicativa.

En cuanto a la metodología docente, se observó que ésta tenía un enfoque tradicional, basado en un modelo educativo reproductivo y transferencial en el que los objetivos formativos se centraban en la memorización y la descripción. De este primer contacto con el centro y su equipo surgieron varias demandas, que coincidían con las observaciones realizadas por el equipo del proyecto, todas ellas sobre necesidades formativas para actualizar y renovar los conocimientos de los docentes del centro. Estas demandas se pueden resumir en los siguientes puntos:

- Formación sobre nuevas metodologías educativas de corte dinámico, participativo y creativo.
- Formación sobre la incorporación de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el proceso de enseñanza-aprendizaje (E-A).
- Además, se demandó desde el centro la puesta en marcha de formación relacionada con el funcionamiento del implante coclear y sobre todo, con estrategias didácticas dirigidas al trato con alumnos implantados.

Segunda etapa del proyecto: fase de intervención y formación

Identificadas en la primera fase del proyecto las necesidades formativas de los miembros del equipo docente y evaluado el contexto y características del alumnado del centro *Effetah*, en este momento, el proyecto se propuso ofrecer nuevas herramientas didácticas al personal docente de *Effetah* mediante la realización de seminarios de formación y la entrega de nuevo material tecnológico consistente en 15 dispositivos tipo *Tablet*. Los seminarios perseguían la mejora de la calidad docente a través de la propiciación de un cambio del enfoque educativo y de la implantación gradual de nuevas herramientas didácticas.

En cuanto al enfoque educativo, se pretendió implicar a las educadoras hacia la compatibilización de la filosofía educativa tradicional basada en la memorización, en el que el aprendizaje es de tipo receptivo y en el que el alumno ejerce un rol pasivo dentro del proceso de E-A (filosofía muy arraigada en la forma de aprendizaje de algunos aspectos del currículum propios del país como el aprendizaje del Corán), y un planteamiento constructivista de la educación, basado en la acción y la experimentación, y en el que el alumno tiene un rol activo dentro del proceso de E-A. El cambio de mentalidad debía ser respaldado por la formación en una metodología específica que representara una aplicación tangible del nuevo enfoque y cuya efectividad estuviera respaldada. Esta metodología es la del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), que fue inicialmente planteada ya a principios del siglo XX (Kilpatrick, 1918) y que está ampliamente implantada en España y otros países occidentales. El ABP se trata de un método de enseñanza activo centrado en el alumno en el que el estudiante se responsabiliza y toma decisiones respecto a su propio aprendizaje. El profesor, por otro lado, ejerce de guía y facilitador proporcionando el apoyo y el material adecuados (Egido, et al., 2006). El trabajo mediante la metodología ABP se compone de una serie de fases (Arpí, et al., 2012), empezando por la definición y justificación de un proyecto o problema. A continuación se identifican los objetivos de aprendizaje y las competencias a adquirir por los alumnos. Tras este paso se establece una planificación y organización del trabajo, incluyendo la formación de equipos heterogéneos de trabajo cooperativo. Estos equipos llevarán a cabo una labor de investigación que desembocará en un producto final que debe ser presentado públicamente. Por último, se procede a la evaluación, que debido al carácter cooperativo de las actividades, requiere autoevaluación y coevaluación por parte de los propios alumnos.

Con el fin de que la implantación de esta metodología didáctica fuese gradual, en esta fase del proyecto, la formación se centró en la contextualización teórica, el trabajo cooperativo, el uso de TIC en el aula y el

uso de estrategias docentes con niños con implante coclear, dejando el resto de aspectos relacionados con el ABP para posteriores proyectos formativos.

Así, los objetivos de los seminarios realizados en esta fase del proyecto fueron los siguientes:

- Actualización de los fundamentos teóricos en los que se asientan los procesos educativos y la práctica docente.
- Incorporación a la práctica docente de nuevas estrategias organizativas, curriculares y metodológicas.
- Incorporación y utilización de nuevos recursos educativos.
- Mejora en los criterios para identificar las necesidades educativas especiales derivadas del déficit sensorial auditivo.

Durante los seminarios de formación que se llevaron a cabo en el propio centro *Effetah* los días 28 y 29 de abril de 2017, organizamos las sesiones de acuerdo con los objetivos planteados. A continuación se describen las cuatro sesiones formativas.

Sesión 1: Aprendizaje por descubrimiento y aprendizaje significativo. Esta sesión estuvo dedicada al repaso de los conceptos teóricos de constructivismo, aprendizaje por descubrimiento y aprendizaje significativo. La teoría constructivista propuesta por el psicólogo y biólogo Jean Piaget (1896-1980), defiende que el conocimiento y el aprendizaje están unidos a la acción, a las transformaciones que el sujeto realiza sobre el mundo que le rodea (Delval, 1994). Es por esto por lo que el *verdadero* aprendizaje se da cuando el niño (o el adulto) experimenta con su medio ambiente y descubre por sí mismo su funcionamiento. El aprendizaje por descubrimiento se basa en este concepto de constructivismo y puede entenderse en contraposición al aprendizaje receptivo, común en métodos de enseñanza más tradicionales. El ABP es una metodología que fomenta este tipo de aprendizaje ya que el alumno construye el conocimiento en torno a una temática dada mediante la investigación, la exploración, la búsqueda de información y la elaboración de la misma.

Tabla 1. Aprendizaje por descubrimiento vs. Aprendizaje receptivo

Aprendizaje por descubrimiento	Aprendizaje receptivo
El alumno busca la información	El alumno recibe la información
El alumno tiene un papel activo en el de proceso enseñanza-aprendizaje	El alumno tiene un papel pasivo en el de proceso enseñanza-aprendizaje
El conocimiento es construido por el alumno	El conocimiento es un producto finalizado
El maestro guía al alumno durante el proceso de construcción de conocimiento	El maestro transmite conocimientos al alumno

Influenciado por los postulados cognitivistas de Piaget, Ausubel (1918-2008) propuso por primera vez el concepto de aprendizaje significativo, que puede entenderse como el proceso en el que se relaciona un nuevo conocimiento con la estructura cognitiva del aprendiz (Ausubel, 2002). Según esta premisa, el alumno adquiere conocimiento de forma significativa, a partir de aquello que ya sabe. De nuevo, el ABP puede considerarse un método útil para el fomento de este tipo de aprendizaje ya que requiere la indagación, por parte del maestro, sobre qué es aquello que sus alumnos saben sobre un tema o qué es aquello sobre lo que están interesados y desean conocer. Esta idea entroncaría con el concepto de zona de desarrollo próximo del también constructivista Lev Vygotsky (1896-1934). Así, el maestro debe conocer la zona de desarrollo real de sus alumnos y dotarles de material significativo, que sea asociable con sus conocimientos previos.

Tabla 2. Aprendizaje significativo vs. Aprendizaje memorístico

Aprendizaje por descubrimiento	Aprendizaje receptivo
Se reorganizan los conceptos que ya existen	No se tienen en cuenta los conceptos ya existentes
Se incorporan nuevos conocimientos, relacionándolos con los ya existentes	Se adquieren conocimientos por repetición y se almacenan sobre los ya existentes
Potencia el mantenimiento en el tiempo la estructura de conocimiento	Tienden a olvidarse con el paso del tiempo

En la primera sesión se trató de transmitir la necesidad de tener en cuenta estos dos principios del aprendizaje en la práctica docente con el fin de potenciar la adquisición de conocimientos de forma más activa y susceptible de perdurar en el tiempo. Para ello, se emplearon diversos ejemplos cercanos para los asistentes y se diseñaron espacios de discusión dentro del seminario con actividades en las que se compartían experiencias personales acerca de estos tipos de aprendizaje y se proponían formas de aplicarlas en la práctica docente.

Sesión 2: Funcionamiento, mantenimiento y posibles aplicaciones didácticas de dispositivos tablet. La segunda sesión consistió en la explicación, de forma práctica, del funcionamiento básico de los dispositivos *tablet* con los que se dotó al centro, haciendo hincapié en las distintas aplicaciones docentes que este material TIC puede ofrecer. De acuerdo con el principio de aprendizaje significativo, se consultó a los asistentes sobre su familiarización con este tipo de dispositivos, otros dispositivos similares como los *smartphones*, uso de ordenadores e internet. Tras comprobar la heterogeneidad de los asistentes en este aspecto, se ofrecieron ejemplos de la

utilidad de esta herramienta para obtener acceso a internet y utilizarlo como método mediante el cual los alumnos puedan investigar sobre una temática dada, parte esencial del ABP. Por ejemplo, se mostraron las posibles aplicaciones didácticas que puede tener el buscador *Google* (información, imágenes, vídeos), aplicaciones de mapas, traductores *on-line*, etc. Además, las *tablet* se utilizaron en las sesiones posteriores como herramienta de investigación. También está prevista la incorporación de aplicaciones específicas para la reeducación lingüística de niños con problemas auditivos e implantados cocleares (*PhonoAid*; Manresa-Yee, Mas-Sansó y Cano, 2017, y *Fono-Mágica*; Cano, Galvés, Giraldo, Collazos y Fardaun, 2016), en futuros proyectos de cooperación.

Sesión 3: Implante coclear: características, funcionamiento y estrategias docentes. En la tercera sesión de formación en *Effetah*, se trabajaron diversos aspectos relacionados con el implante coclear. A través de actividades dinámicas con las *tablet* y vídeos explicativos (<https://www.youtube.com/watch?v=LOhj1Ypp-sY>), se refrescaron algunos conceptos sobre los componentes y el funcionamiento de un implante coclear, así como de la anatomía del oído. Además, mediante el método de lluvia de ideas se identificaron distintas estrategias para el trabajo en el aula con alumnos/as con implante coclear. Estas estrategias, ya conocidas y utilizadas en su mayoría por los educadores del centro, se centraron en aspectos a tener en cuenta en la forma de hablar, métodos para la minimización de ruido ambiente en el aula (canal auditivo) y otros aspectos relacionados con la visibilidad del profesor, la presentación del material y la distribución del aula (canal visual).

Por último, se llevó a cabo una simulación sobre cómo percibe el sonido un sujeto que ha recibido un implante coclear. Esta simulación en la que participaron todos los asistentes al seminario, tenía como objetivo que los educadores del centro vivieran en primera persona la dificultad que supone la audición mediante el implante coclear, especialmente en cuanto a la discriminación de frecuencias. Para esta actividad se utilizó el *software Cochlear Implant Simulation 2.0* creado por profesores de la Universidad de Granada (de la Torre, Bastarrica, de la Torre, & Sainz, 2004).

Sesión 4: Aprendizaje cooperativo. La cuarta y última sesión se dedicó a la presentación de los principios del aprendizaje cooperativo y su aplicación en la práctica docente. Siguiendo la línea constructivista, y los métodos de aprendizaje por descubrimiento, se argumentó que este descubrimiento del conocimiento no sólo se da de forma individual sino que se enriquece del intercambio con otras personas ya sean adultos o compañeros. De acuerdo con la teoría sociocultural de Vygotsky, la

interacción social es el motor del desarrollo y el aprendizaje (Vygotsky, 1978). Es por ello que el uso de actividades cooperativas en el aula que convierten el aprendizaje en una actividad social y que se basan en la cooperación y el trabajo en grupo tiene numerosos beneficios para la mejora del desarrollo académico, personal y social del alumnado (Slavin, 2002).

Durante la sesión se presentaron diversas estrategias de aprendizaje cooperativo. Se cubrieron aspectos generales como la formación de grupos de trabajo heterogéneos y aspectos sobre la autoevaluación y la coevaluación. Además se presentaron ejemplos de dinámicas como a) alumno tutor, b) lectura compartida, c) lápices en el centro y d) parada tres minutos. La sesión terminó con la explicación y puesta en marcha de la Técnica Puzzle de Aronson, Blaney, Stephin, Sikes y Snapp (1978), en la que se unen alumnos de cada grupo para formar grupos de “expertos” que posteriormente vuelven a su grupo nodriza original para compartir los conocimientos con el resto de integrantes (ver Anexo 4).

Conclusiones

Este trabajo presenta el recorrido de la cooperación entre la *Universitat de les Illes Balears* y el centro educativo para niños sordos *Effetah* de Tánger, que desemboca en dos proyectos de cooperación financiados por la *Oficina de Cooperació al Desenvolupament* de la UIB y por la *Direcció de Cooperació del Govern de les Illes Balears*. Estos dos proyectos surgen de la necesidad de formación de los educadores del centro en aspectos teóricos y metodológicos relacionados con metodologías educativas dinámicas y participativas. Tanto la fase de diagnóstico de necesidades como la de intervención se pueden considerar un éxito, ya que el personal del centro ha percibido la necesidad de un cambio en su enfoque docente y ha empezado a implantar nuevas metodologías basadas en el uso de TIC y en la filosofía del ABP. El éxito de estas fases de cooperación alienta a la continuación de esta vía de colaboración en futuros proyectos.

CAPÍTULO N° 10

BRECHA DIGITAL E INMIGRACIÓN EN ESPAÑA. EL PAPEL Y USO DE LAS TICS ENTRE ASOCIACIONES DE INMIGRANTES

Jenny Carolina Tovar Parra ²⁵

Javier Ernesto Torralba Vásquez ²⁶

Universidad de Valencia

Introducción

En la actualidad las nuevas tecnologías han cambiado la forma del quehacer humano, así como la implantación y la capacidad de acceder a nuevos y antiguos contenidos, de manera rápida, ágil y desde casi cualquier parte del planeta.

Sin embargo, los niveles de conexión a internet y de implantación en algunas zonas se encuentran muy limitados, de forma que la comunicación entre países, regiones y comunidades puede ser casi nula. Esta situación va a marcar e incidir en las relaciones sociales y familiares, puesto que buena parte de los focos migratorios estudiados provienen de zonas rurales con grandes problemas de implantación y acceso tecnológico, haciendo una diferenciación entre las poblaciones que tienen acceso a internet, los conocimientos para el acceso y aquellos que cuentan con contenidos de calidad.

Este estudio se centra en los inmigrantes y su tejido asociativo y en las relaciones comunitarias virtuales que vinculan a los inmigrantes con sus sociedades de origen y destino, afectando y limitando el papel del inmigrante como puente de comunicación y agente dinamizador de cambios y procesos en un gran número de países.

²⁵Doctoranda en Cooperación y desarrollo, Universidad de Valencia, carolinatovar81@hotmail.com (Tovar. J)

²⁶ Máster internacional en migración Universidad de Valencia, javiertorralba1976@hotmail.com (Torralba. J)

Se trata de un estudio comparativo descriptivo, que da cuenta también de las diferencias existentes, a este nivel, entre poblaciones procedentes de distintas áreas geográficas y contextos.

La globalización y las nuevas tecnologías

La globalización ha hecho que los mercados se expandan a nivel mundial, obligando a los pobres a desplazarse donde los capitales del mundo se han establecido, y creando rupturas de tipo familiar, cultural y social, siendo las más afectadas las áreas rurales. Así, la globalización ha favoreciendo las grandes multinacionales que han encontrado en ella una herramienta de esclavitud moderna, donde priman los trabajos mal pagados y de baja calidad que proporcionan unos sueldos mínimos, pero que en otros países representan una entrada económica importante para las familias de los inmigrantes.

La globalización no sólo ha traído efectos económicos negativos, también con el movimiento de las personas y el asentamiento de grandes grupos de extranjeros en terceros países, se ha contribuido al desarrollo multicultural de algunas zonas geográficas, el sustento de las pensiones de los autóctonos en los casos donde se ha podido legalizar la situación de los extranjeros y el crecimiento económico en origen y destino.

Los grupos asentados en España se han organizado creando asociaciones de inmigrantes que sirven de apoyo para aquellas personas que siguen llegando al país o para las que necesitan apoyo e información sobre diferentes aspectos relacionados con su nueva situación. Al mismo tiempo, con el país de origen se trabaja en proyectos y envíos de remesas económicas y sociales, que mejoran directa o indirectamente sus sociedades.

Sin embargo, la crisis económica no ha sido ajena a estas organizaciones que con el paso del tiempo han ido desapareciendo por la falta de adaptación al contexto y especialmente, a la falta de recursos económicos. Aquellas organizaciones que se adaptaron al cambio e incorporaron las nuevas tecnologías a su modo de operar y comunicarse, y que abrieron sus puertas a otros colectivos, han encontrado la forma de mantenerse en el tiempo a pesar de las circunstancias. Encontrando que muchas de las asociaciones mediante la incorporación de tecnologías de información y comunicación promocionan sus planes, programas y proyectos de desarrollo y codesarrollo en origen y destino.

También se estudió el impacto que generan las migraciones sobre el crecimiento económico y el desarrollo, tanto en destino como en origen, siempre y cuando vaya acompañado de planes, programas y directivas que permitan proyectos de desarrollo beneficiosos y sostenibles para las partes implicadas. De hecho, en buen grado las políticas internacionales sobre

migración, movilidad y desarrollo han sido diseñadas para favorecer a los países desarrollados, dejando a los países de la periferia excluidos digital y económicamente.

De esta forma, la implantación de las nuevas tecnologías crea una brecha digital entre internet y su relación con el tejido inmigrante en España. Se relacionan directamente con la adquisición y despegue de la tecnología y principalmente de internet a nivel mundial, ya que internet es la base principal de la comunicación global y de la incorporación a la sociedad de la información.

En zonas geográficas donde no llega ningún tipo de conexión, por la situación geográfica, la falta de formación y educación de la población, ponen en riesgo la incorporación de estas sociedades a la ciudad digital.

La preocupación actual de los países recae en la adquisición y despliegues de infraestructura y en el ancho de banda necesario para conectar el mundo, minimizando el papel que sobre ello tiene la formación, capacitación y educación digital de la población en general.

Las nuevas tecnologías

En la actualidad las nuevas tecnologías condicionan la evolución y la forma de acceder a los contenidos, de modo que su implantación se ha convertido en sinónimo de desarrollo. En Europa el grado de evolución se mide por el grado de implantación y desarrollo de los veinte servicios básicos definidos en el programa e-Europe 2005, y que van desde el e-gobierno, e-administración, e-sanidad y e-educación (Comisión Europea, 2010, p.5, 20, 25).

Ello supone la digitalización de los trámites públicos, en general a través de sedes electrónicas y páginas web gubernamentales. Esta condición relativamente joven en España obliga a las personas, en general, y a las asociaciones de inmigrantes a hacer uso de tecnologías con el objetivo de “mejorar”, sin contar que muchas de esas personas y asociaciones no cuentan con los tres elementos básicos necesarios en la inclusión digital como: el ordenador, acceso a la red y el dominio de esas herramientas.

Esta situación no es exclusiva de un grupo, sino que afecta a toda la población generando procesos de exclusión socio-digital. Al respecto, muchas de las asociaciones de inmigrantes y sus usuarios, en la actualidad, dependen de aquellas instituciones y personas capacitadas que cuentan con los medios para hacer uso de las tecnologías.

Nuevamente nos encontramos con que la capacidad para hacer global al mundo y competir en el mercado no es una posibilidad real. En la actualidad, este objetivo se encuentra bastante lejano y más cuando “gran parte de África, Oriente medio y algunos países en Asia y América Latina

aún se hallan medianamente conectados al mundo virtual a las TIC” (Tovar, 2011, p, 11).

Conclusiones

La falta de planeación y formación continuada de los líderes de las asociaciones en temas relacionados con administración de negocios, autofinanciación y las nuevas tecnologías; junto con la dependencia de estas organizaciones a los fondos y subvenciones del gobierno, hicieron que las organizaciones limitaran la creación de planes, programas y proyectos propios, en procura de la generación de ingresos que les garantizara continuidad. Además, entre los inmigrantes se creó la imagen de “servicio gratuito”. Situación que junto con las anteriores son las responsables de los cierres de las asociaciones y de que los usuarios se nieguen a pagar por los servicios que reciben, y en el caso de que decidan hacerlo, lo harán en el centro que más y mejor cobertura les provea, de ahí la competencia.

El uso que hacen las asociaciones de inmigrantes de las tecnologías de información y comunicación (TIC), a nivel general, es más bien escaso. La falta de recursos económicos ha hecho, que el grueso de las asociaciones de inmigrantes carezcan de locales propios o alquilados para el desarrollo de sus actividades. Razón por la cual, muchas asociaciones han tenido que cerrar sus puertas, mientras que otras han trasladado las asociaciones a sus hogares, convirtiéndolos en centros de reunión y de trabajo.

Las tecnologías líderes para comunicarse siguen siendo las tecnologías de antaño, el marketing de boca a boca, los panfletos, las líneas móviles y fijas, éstas últimas condicionadas a los medios económicos de la asociación, primando la estrategia del uso de recursos personales a disposición de la asociación, pues en términos generales no se tiene infraestructura propia.

Por otra parte, se encontró que la mayoría del personal que estaba en las asociaciones era de carácter voluntario y sólo un pequeño porcentaje tenía personal contratado, incluyendo a los fundadores quienes hacen funciones polivalentes que van desde la administración, hasta actuar como profesores y consejeros, muchas veces sin las titulaciones y conocimientos requeridos.

Aunque el papel que viene desempeñando el voluntario en estas instituciones es de vital importancia, no se puede pensar que a partir de este personal la institución podrá salir adelante, en especial si se considera que el voluntario es más bien un personal inestable.

Debido a esta situación, las asociaciones de inmigrantes que aún existen se encuentran en desventaja profesional con aquellas organizaciones donde tienen personal preparado, capacitado y contratado que da apoyo y que cuentan con sus propios psicólogos, contables etc. Éste es también el motivo

por el cual las asociaciones sólo se dedican a derivar a sus asociados a otros centros de atención y organizaciones no gubernamentales como Cruz Roja, Cáritas y los centros de atención a la inmigración de los ayuntamientos.

En la actualidad, la mayor parte de los proyectos de desarrollo de las asociaciones se focalizan en el terreno educativo, las infraestructuras, el turismo solidario, el desarrollo rural, la economía social, y el género, son escasos los proyectos relacionados con la inversión de las remesas, el comercio justo, el medio ambiente, la ayuda en emergencias, pero sobre todo no se encontró evidencia acerca de proyectos relacionados con el desarrollo o promoción de tecnologías de información y comunicación, ámbitos estratégicos para el desarrollo local y la incorporación a la sociedad digital.

Las asociaciones estudiadas muestran en conjunto un considerable número de iniciativas, aunque con diferencias significativas entre los diferentes colectivos, de acuerdo con los recursos de que disponen y el uso e incorporación de las tecnologías de información y comunicación para lograrlo. En este panorama, las nuevas tecnologías se presentan como una oportunidad y al mismo tiempo como una amenaza, en especial cuando la brecha digital toca sus puertas.

CAPÍTULO Nº 11

LIXO ELETRÔNICO

Dayane da Silva Xavier Schweitzer

Fundação Universitária Iberoamericana

Introdução

Tecnologia é um equipamento ou produto, desenvolvido e criado através da ciência e engenharia, conduzido por técnicas, instrumentos e métodos, implantado com o intuito de facilitar o cotidiano das pessoas, proporcionando uma comodidade para a sociedade, encurtando distâncias, permitindo emoções, sensações e até mesmo auxiliando na organização de informações. É a aplicação prática do conhecimento científico em diversas áreas de pesquisa.

A palavra “tecnologia” tem origem do grego “tekhne” que significa “técnica, arte, ofício” juntamente com o sufixo “logia” que significa “estudo”. Ao compararmos a sociedade global atual, com a sociedade global a algumas décadas atrás, observamos que a tecnologia evoluiu de forma acelerada e contínua. Essa evolução é notável considerando a facilidade do acesso à internet, das diversas marcas e versões de smartphones, televisores, softwares e sistemas, que a cada dia se renovam surgindo grandes novidades.

Desse ponto de vista, surgiu-se a necessidade de atualização do conhecimento no âmbito tecnológico. A inserção de cursos profissionalizantes é de extrema valia para a preparação de profissionais qualificados ao mercado de trabalho. Essa qualificação estende-se tanto ao profissional de tecnologia, que visa a manutenção, o suporte, a criação e montagem de equipamentos tecnológicos, até ao profissional usuário da tecnologia.

No estado de Santa Catarina, implantou-se um programa de integração de curso técnico ao Ensino Médio. Este projeto de integração “enfoca uma concepção de formação humana, tendo como base o trabalho como princípio educativo, a integração de todas as dimensões da vida, visando à formação unilateral dos sujeitos. As dimensões estão relacionadas ao trabalho, a ciência e a cultura” (Portal da Secretaria da Educação).

Na região de Jaraguá do Sul, norte do estado de Santa Catarina no Brasil, o curso técnico foi implantado na Escola de Educação Básica Valdete

Inês Piazera Zindars e possui duração de três anos (1º, 2º e 3º Ano do Ensino Médio), com carga horária total de 3.712 horas.

Os alunos do 3º ano, possuem em sua grade curricular, a disciplina de Práticas Profissionais, que devem ser exploradas em 224 horas práticas na área de Tecnologia da Informação. Visto que a atual situação do mercado, em meio a crise financeira do país, diminuiu o número de contratações, surgiu então a necessidade de proporcionar aos estudantes, um ambiente similar ao do mercado de trabalho.

Desse modo, no ano de 2016, iniciou-se o projeto “Transformar” (anexo 5), que além de proporcionar as práticas profissionais, e hoje expande o conhecimento sobre o Lixo Eletrônico em uma ação ambiental, visando a conscientização coletiva da escola, sendo aos alunos do ensino regular ou técnico, estendendo-se à comunidade local, além de proporcionar, experiências biológicas, físicas, e químicas também aos demais alunos da instituição.

O presente projeto visa proporcionar ambiente corporativo profissional, para estudantes do Ensino Médio Técnico, além de estimular a conscientização ambiental coletiva da escola e comunidade em geral promovendo a interdisciplinaridade.

Arrecadar fundos para a aquisição de novos equipamentos e ferramentas necessárias para a ampliação do conhecimento dos estudantes do Ensino Médio Técnico, contribuindo em sua formação acadêmica, além de promover o reuso de equipamentos, aumentando seu tempo de vida útil e reduzindo a quantidade de lixo eletrônico, evitando assim a contaminação ambiental e a saúde pública devido à disposição incorreta do e-lixo.

Esta iniciativa vem sendo desenvolvida desde o ano de 2016 e tem sido de grande valia para os estudantes do Técnico e alunos da Escola de Educação Básica Professora Valdete Inês Piazera Zindars e sua comunidade local.

Materiais e Métodos

Utilizar as tecnologias do mundo atual na educação implica na necessidade de ampliação da comunicação, devido ao grande número de informação que diariamente transitam pela internet. A informática na escola não pode limitar-se a apenas cumprir conteúdos curriculares, é preciso ir além da informação, é preciso conhecimento de causa. Valente (1999) ressalta duas possibilidades para se fazer uso das tecnologias na educação, a primeira é de que o professor deve fazer uso deste recurso para instruir os alunos ampliando seu conhecimento sob o funcionamento da máquina, e a segunda possibilidade é que o professor deve criar condições para que os alunos descrevam seus pensamentos, reconstrua-os e materialize-os por meio

de novas linguagens, nesse processo o educando é desafiado a transformar as informações em conhecimentos práticos para a vida. Pois como Valente nos mostra:

A implantação da informática como auxiliar do processo de construção do conhecimento implica mudanças na escola que vão além da formação do professor. É necessário que todos os segmentos da escola – alunos, professores, administradores e comunidades de pais – estejam preparados e suportem as mudanças educacionais necessárias para a formação de um novo profissional. Nesse sentido, a informática é um dos elementos que deverão fazer parte da mudança, porém essa mudança é mais profunda do que simplesmente montar laboratórios de computadores na escola e formar professores para utilização dos mesmos (1999, p. 4).

As tecnologias estão em constante evolução, e muitas dessas inovações tecnológicas podem ser utilizadas na educação. Esse avanço tecnológico nos trouxe grandes benefícios no que diz respeito a informação e ampliação do conhecimento. A utilização da tecnologia contribui para o aumento da aproximação humana, afetividade, auto estima e motivação em todas as esferas, profissional, pessoal e de relacionamento. Marx afirma que “a tecnologia revela o modo de proceder do homem para com a natureza, o processo imediato de produção de sua vida social e as concepções mentais que delas decorrem” (Marx, 1988, 425).

Além de atender aos conteúdos já pré-dispostos no currículo escolar, é preciso que o professor orientador de tecnologias, adequem em suas didáticas, as consequências de um mau uso nas relações sociais, e os perigos da falta de vigilância epistêmica com relação à carga excessiva de informação disponibilizada na internet e através de mídias sociais, pois somente a partir desse momento é possível utilizá-las de forma a transformar as aulas em eventos de discussão onde ocorra de maneira efetiva a participação de todos os indivíduos, bem como professores, alunos e pais, propiciando assim a comunicação que só é possível a partir do momento que todas as partes se envolvem.

O envolvimento das TICs em orientar professores, alunos, pais e comunidade escolar a transformar a escola em um lugar democrático e promotor de ações educativas que ultrapassem os limites da sala de aula, instigando o educando a enxergar o mundo muito além dos muros da escola”, respeitando sempre os pensamentos e ideais do outro. O professor deve ser capaz de reconhecer os diferentes modos de pensar e as curiosidades do aluno sem que aja a imposição do seu ponto de vista, pois com lembra Freire:

Não haveria exercício ético-democrático, nem sequer se poderia falar em respeito do educador ao pensamento diferente do

educando se a educação fosse neutra – vale dizer, se não houvesse ideologias, política, classes sociais. Falaríamos apenas de equívocos, de erros, de inadequações, de “obstáculos epistemológicos” no processo de conhecimento, que envolve ensinar e aprender. A dimensão ética se restringiria apenas à competência do educador ou da educadora, à sua formação, ao cumprimento de seus deveres docentes, que se estenderia ao respeito à pessoa humana dos educandos (Freire, 2001, p. 38-39).

Com o intuito de conscientizar alunos e comunidade, alertando para a problemática do e-lixo, iniciou-se uma pesquisa intensa relacionada aos efeitos do descarte inapropriado do lixo eletrônico, e com isso, surgiram oportunidades de inserção da ampliação do conhecimento através de outras disciplinas do ensino regular.

Assim, além de proporcionar experiências relevantes ao conteúdo já pré disposto pela Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina, também pode-se utilizar de todo material arrecadado para estimular os demais estudantes na construção do próprio material. Com a ajuda dos materiais recebidos através do projeto, os alunos estão utilizando dos descartes do lixo eletrônico, para a construção dos materiais que podem ser utilizados em pesquisas de estudos. Também foi possível através do projeto, uma experiência com a construção de um gerador de energia heólica na disciplina de Eletrônica pelos alunos do 2º ano. Além disso, foi proporcionado uma pesquisa biológica sobre os danos do manuseio inadequado causado ao organismo humano, em contato direto com as substâncias tóxicas que compoem os eletrônicos. Além desses objetivos já proporcionados pelo projeto, visamos ainda a possibilidade de trabalhar com a disciplina de química, pesquisas e possíveis experiências, com relação as sustâncias que compoem o e-lixo, uma vez que a escola conta com a estrutura de um laboratório de Química e também a possibilidade de utilizar o lixo eletrônico na criação de Artes, bem como objetos de decoração estimulando assim a criatividade e criação do próprio material.

Paulo Freire, em seu livro sobre Pedagogia da Autonomia, onde proporciona reflexões dos saberes necessários às práticas educativas diz que:

É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua existência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir o conhecimento, mas criar as possibilidades para a produção ou a sua construção (FREIRE, Paulo 2010, p.22).

Freire ainda indaga sobre o chamado “curiosidade epistêmica” que é a curiosidade ingênua que resulta “no saber de pura experiência feita”.

A iniciativa, é promover o reuso de equipamentos, aumentando seu tempo de vida e reduzindo a quantidade de lixo eletrônico, além de promover a inclusão digital na escola, incentivar os alunos do ensino médio Técnico na aprendizagem corporativa, instruindo-o na organização, comportamento, ética profissional além de capacitar através da experiência no manuseio dos equipamentos, orientar, conscientizar e assim evitar a contaminação ambiental e a saúde pública devido à disposição incorreta do e-lixo.

Práticas Profissionais

Podemos afirmar que a escola não deve negligenciar em sua prática cotidiana, as condições de oferecer ao educando a oportunidade de desenvolvimento de sua capacidade de descobrir seus recursos possibilitadores ou então de criá-los, de ir ao encontro daquilo que idealiza, com sua consciência expandida, alicerçados em uma base sólida racional. De acordo com Kenia Kodel Cox, autora do livro, “Informática na Educação Escolar”:

É errôneo pensar que o homem, assim como os outros animais, racionais e irracionais, instintivamente lutam para viver, e assim sendo, garantir a sobrevivência é luta fundamental e indispensável para todo e qualquer indivíduo? É válido considerar que o todo apenas será alcançado e se manterá equilibrado, com chances de lutar por condições de vida adequadas, se a cada uma das partes que o compõe também estiver em equilíbrio. Dessa forma, a sociedade – o todo – somente será alcançada e se manterá livre de conflitos e ameaças quando cada indivíduo – unidade componente da sociedade estiver equilibrado? (Kenia Kodel Cox, 2003, p.23)

Ainda, Kenia afirma que sobreviver implica em sermos capazes de interagir com o meio e com o semelhante. Por sua vez, a interação com o entorno e com o próximo exige do ser humano a capacidade interpretar a realidade que o cerca e dela extrair os elementos que garantam seu sustento físico e psicológico, levando em consideração que essa realidade que o homem precisa interpretar é constantemente transformada, reconstruída, atualizada e modificada, por tanto, a capacidade do ser humano de redescobrir e refazer torna-se fundamental.

Ser cidadão é despertar da condição de usufrutuário manobrado, é descobrir-se do meio em que vivemos, perceber-se capaz de conquistar o bem-estar almejado, como cita Moraes em seu artigo “Subsídios para a Fundamentação do Programa Nacional de Informática na Educação”, quando trata da educação para uma cidadania global:

Educar para a cidadania global significa formar seres capazes de conviverem, se comunicarem, dialogarem num mundo interativo e interdependente utilizando os instrumentos da cultura. É preparar o indivíduo para ser contemporâneo de si mesmo, como membro de uma cultura planetária e, ao mesmo tempo, comunitária próxima, que além de exigir sua instrumentação técnica para a comunicação a longa distância, requer também o desenvolvimento de uma consciencia de fraternidade, de solidariedade e a compreensão de que a evolução é individual e, ao mesmo tempo, coletiva. É prepará-lo para compreender que acima do individual deverá sempre prevalecer o coletivo. (Moraes, 1997, p. 12 – 13)

Ainda, Moraes afirma que aceitar que a escola se distancie da necessidade do educando de capacitar-se enquanto cidadão é, portanto, aceitar que a escola negligencie nossa condição de seres gregários e sociais. Conforme Mario Sergio Cortella, no livro “Pensar nos Faz Bem” (2016), “A educação é um tempo muito mais amplo dentro da nossa existência. Educação é tudo aquilo que nos molda, orienta, nos organiza em nossa trajetória, o que inclui também a escola”. Nesse contexto, Cortella explana sobre os temas a serem abordados como matéria de escola, como Trânsito, Doenças Sexuais, ecologia entre outras, enfatizando a necessidade de a escola obter um projeto pedagógico coletivo, dentro do qual esses assuntos caibam e sejam tratados em seu conjunto. Moraes, em seu artigo “Subsídios para a Fundamentação do Programa Nacional de Informática na Educação”, quando fala sobre educar para o desenvolvimento científico e tecnológico afirma:

Um dos grandes problemas da educação nacional é que o desenvolvimento da ciência e da técnica vem gerando um desenvolvimento tecnológico sem precedentes na história da humanidade, mas o nosso cidadão comum não consegue compreender a natureza e nem o funcionamento dessas tecnologias. Continuamos apenas sendo apertadores de botões (Moraes, 1997, P. 12).

Nesse contexto, levando em conta os iniciação científica e os estudos aprofundados diante do verdadeiro papel do educador de tecnologias e da escola na formação de cidadãos, o projeto “Transformar” tem como base receber equipamentos eletrônicos inutilizados pela comunidade, empresas, alunos e amigos da escola, e assim reverter em benefício da instituição de ensino. Hoje, a escola é um ponto de referência para o descarte do lixo eletrônico na cidade e na região, onde são recebidos vários equipamentos diariamente.

O material recebido passa por um processo de triagem, onde os estudantes da disciplina de Práticas Profissionais juntamente com o professor supervisor, verificam quais os danos do equipamento e quais componentes ou

peças são necessárias para a sua recuperação. Após essa identificação, inicia-se o processo de manutenção.

Caso o material recebido não tenha conserto ou utilidade na instituição, é feito o processo de desmontagem do equipamento, e separado cada componente por categoria como ferro, cobre, plástico dentre outros, e armazenado em um local apropriado, devidamente identificados e com o acúmulo, são acionadas empresas competentes devidamente regularizadas com autorização ambiental, para coletarem o material e destina-los a reciclagem.

Os materiais de maior valor, como aço, cobre, placas eletrônicas que não tem utilidade na instituição, são vendidas a empresas regularizadas por órgãos ambientais estadual, e todo valor arrecado é revertido em ferramentas e equipamentos utilizados na manutenção dos materiais recebidos além de ajudar na aquisição de novas tecnologias para a escola.

Conclusão

Atualmente é preciso falar de sustentabilidade, uma vez que a tecnologia cresce a cada hora e avança de forma impactante ao meio ambiente, faz-se necessário a conscientização. Principalmente tratando-se do âmbito escolar, pois é na inicialização da compreensão do estudante, que o papel do professor deve atuar de forma mediadora, inserindo e estimulando o aluno a conhecer os efeitos causados pelo e-lixo, além de malefícios e benefícios da tecnologia.

Conforme Mario Sergio Cortella, no livro “Pensar nos Faz Bem” (2016), “A educação é um tempo muito mais amplo dentro da nossa existência. Educação é tudo aquilo que nos molda, orienta, nos organiza em nossa trajetória, o que inclui também a escola”. Nesse contexto, Cortella explana sobre os temas como matéria de escola, como Trânsito, Doenças Sexuais, ecologia entre outras, enfatizando a necessidade da Escola obter um projeto pedagógico coletivo, dentro do qual esses assuntos caibam e sejam tratados em seu conjunto.

De acordo com Pinto (2003) no que diz respeito ao papel do educador:

O educador deve ser o portador da consciência mais avançada de seu meio, necessita possuir antes de tudo a noção crítica de seu papel, isto é, refletir sobre o significado de sua missão profissional, sobre as circunstâncias que a determinam e a influenciam, e sobre as finalidades de sua ação (Pinto, 2003, p.48).

Pinto ressalta que a educação é também fator de ordem consciente determinada pela consciência social e objetiva do sujeito de si e do mundo. A

alienação educacional como uma característica da atividade pedagógica, alertando para a necessidade imprescindível de que o educador se converta a sua realidade, sendo antes de tudo o seu próprio povo, passando da consciência ingênua á crítica, compreendendo a educação como prática social, intransferível de uma sociedade á outra, servindo aos objetivos e interesses das lutas pelo desenvolvimento e transformação do indivíduo.

Segundo a Organização das Nações Unidas (ONU), o lixo eletrônico cresce três vezes mais do que o lixo convencional. A maior parte desses resíduos não tem destinação adequada, e acaba tornando-se um risco para a saúde e meio ambiente. Assim, levando em consideração o problema do descarte de lixo eletrônico e o impacto que essa ação pode causar para o meio ambiente.

CAPÍTULO N° 12

CREATIVIDAD PARA LA CREATIVIDAD

Xiomara Padilla Palacios

USC - Cali

Introducción

El ser humano es parte fundamental en la construcción del tejido social, en los diferentes espacios de movilización del individuo. La familia como primera forma de organización le permite construir modelos de comunicación y socialización para que posteriormente los ejercite en su convivencia en la escuela. En consecuencia, la escuela se convierte en un excelente contexto de descubrimiento y aprendizaje para la vida. Es la educación la que debe permitirle al estudiante, visto desde ese nivel de importancia, descubrir sus talentos, habilidades, preguntarse desde la clase ¿En qué soy bueno? ¿Qué quiero hacer con mi vida?

Lamentablemente Santiago de Cali es una ciudad con menos evidencias del cumplimiento de ese objeto social. Constantemente a través de los medios de comunicación y las estadísticas que publica el DANE o el Observatorio Social de la ciudad, se identifica que la pandilla ha tomado fuerza y ha subordinado la importancia de la escuela al poder de la violencia, el miedo y el dinero fácil.

Según la personería municipal en Santiago de Cali se han identificado 134 pandillas localizadas en 17 de las 22 comunas que tiene la ciudad; además, el 17.66 % de los homicidios que se registran son resultado de enfrentamientos entre pandillas. El año 2013 representó un periodo de caos al interior del centro de Formación Valle del Lili, el hacinamiento y las condiciones de vida de estos menores infractores en los correccionales agudizaron el problema. En Cali ya no hay espacio para estos jóvenes, y es tan grave la situación que aún se discute qué municipio del Valle construirá el nuevo centro.

Entre menos satisfacción y atractivo encuentren los adolescentes, estudiantes en la escuela, más difícil se hará la tarea de encontrar vocaciones y proyectos de vida en los jóvenes. No obstante, en una cultura de violencia, larga será la lista de crímenes. Hasta el mes de octubre de 2013 la Policía Metropolitana informó que se detuvieron 1.043 jóvenes por hechos delictivos.

El modelo educativo actual tiene un inmenso reto ante la población infantil y juvenil, de no ser lo suficientemente creativa. La situación de violencia no va a disminuir, y eso no depende del incremento de centros de formación o del pie de fuerza de la policía, o de la militarización de las comunas más violentas del municipio.

Esa necesidad latente en la ciudad de un cambio educativo para nuestros jóvenes se evidencia cada día en las instituciones de educación oficiales y no oficiales y es esto lo que finalmente impulsa "*Creatividad para la creatividad*"; una reflexión que nace de un ejercicio investigativo que exigió observación permanente de alumnos dentro y fuera de clase, donde la recolección de información fue vital para generar alternativas en ese estímulo de la creatividad.

Creatividad para la creatividad como se titula este documento requirió de mi disposición inicial, para liberarme de ideas tradicionales en la aplicación de la creatividad desde el colegio, y que se empezara a visualizar un nuevo horizonte metodológico para los estudiantes.

Extensas jornadas de observación cada vez menos agotadoras por el placer de encontrar señales y elementos vitales en el planteamiento de una metodología, horas de grabación, entrevistas, errores, pero finalmente un proceso muy nutrido en experiencias y en información que aporta el desarrollo de una metodología que realmente le sugiere a una sociedad como la caleña, en la que aumentan los desertores del sistema educativo y se incrementan los integrantes de los grupos al margen de la ley, bandas criminales, o delincuencia común, que desde la educación si existe una oportunidad de proyecto de vida.

Antecedentes

Hay trabajos previos que pueden señalar un contexto que ha servido para la investigación acerca del estímulo de la Creatividad desde el colegio. Se han encontrado pocos trabajos locales que se ajusten idénticamente al tema que aquí se ha propuesto. Se pueden reseñar apenas unos cuantos que se acercan a la temática con jóvenes de Colegio: "Referentes para la construcción de proyectos de vida que han apropiado los jóvenes del proyecto de nivelación académica talentos de la cohorte 2009 - 2010 en la transición bachillerato universidad" (Suarez Orejuela y Córdoba Ruiz, 2013), para optar a Profesional en Recreación en la Universidad del Valle. El trabajo de grado consiste en los proyectos de vida de los jóvenes del proyecto de Plan de Nivelación Académica Talentos en la etapa de transición bachillerato-universidad.

“Jóvenes su participación en un proceso de animación sociocultural y su proyecto de vida” de Carolina Hurtado de la Universidad del Valle, 2009, este es un estudio exploratorio para caracterizar el proyecto de vida de siete jóvenes del Distrito de Aguablanca de Cali, quienes participan en un proceso de animación sociocultural e identificar la relación que existe entre ésta y su proyecto de vida.

“Ambiente a escala humana: construyendo el proyecto de vida en el colegio Juan Pablo II” de Alexander Delgado Suarez de la Universidad del Valle, 2010, este trabajo se desarrolla en el Barrio Brisas de Mayo, buscando contribuir en la formación integral del ser en las dimensiones afectivo, social, espiritual, cognitiva y ambiental.

Desde la Facultad de Ciencias Humanas, el artículo “Creatividad: acción fundamental en la educación” publicado en la revista Meridiano Número 35, 2001, de la Universidad de Nariño.

El texto “La creatividad un camino hacia el éxito” de Jorge Devia de la Universidad Eafit, 1996, habla de los procesos del pensamiento, la tormenta de ideas, la creatividad y sus parámetros, la creatividad en la solución de problemas.

Educación Vs. Creatividad

Desde el siglo pasado se habló de la superación de ese modelo tradicional educativo, en el que el eje de la educación era el profesor; pero hoy, desde el Ministerio de Educación en Colombia se habla permanentemente de la calidad educativa, incluso del incremento de la jornada académica como una alternativa que aleje principalmente a los jóvenes de las calles y del accionar criminal como un “proyecto de vida”.

Pero la calidad educativa no depende de la cantidad de horas, sin desconocer el beneficio de dicha medida. Es realmente la calidad en el uso de ese tiempo lo que permitirá darle a la educación el posicionamiento que merece. En esto coinciden muchos analistas como el periodista Andrés Oppenheimer, quien permanentemente enfoca sus artículos y programas en la CNN al tema de la educación.

En su emisión dedicada a la educación en el Salvador, hizo un reconocimiento a la educación como el principal factor de crecimiento para los países latinos, y ubicó al “maestro” como un actor importante en ese crecimiento. De no ser así, seguirán existiendo políticas de gobierno, decretos y leyes que persigan un cambio educativo, pero si el orientador y guía de los procesos en cada salón de clase no se propone ser intensamente creativo para

persuadir a sus pupilos, se seguirá apostando a la militarización como única posibilidad de “construcción social”.

Las cifras entregadas por la personería, las autoridades, el Instituto de Bienestar familiar, son la alerta de la necesidad de un cambio en los modelos educativos en Santiago de Cali. Las necesidades actuales de los estudiantes van más allá de la tiza y el tablero; es importante entender que las tecnologías están cada vez más al alcance de la población vulnerable y que hacer control de las mismas es casi imposible. La creatividad del maestro debe brillar en las alternativas para posicionar el conocimiento como herramienta de poder en la vida.

El Balance General de Educación entregado por la Comisión Vallecaucana por la Educación para el periodo 2008 al 2011, registró 12.685 niños, niñas y jóvenes por fuera del sistema escolar en el Municipio de Cali. Cifra que demuestra la necesidad de asegurar no sólo el acceso sino la permanencia y continuidad con calidad. Así mismo, debemos entender que la disminución de las cifras de deserción en grados avanzados está sujeta a la pertinencia de los contenidos que recibe.

La proximidad del conocimiento que se recibe con el contexto en el que cada estudiante habita, es a su vez la aplicación del saber adquirido en la realidad del joven; entender el beneficio de las matemáticas, las ciencias, el emprendimiento, el lenguaje, la filosofía, las competencias ciudadanas y la química entre otras asignaturas, trasciende la pedagogía tradicional y genera interés y placer al aprender.

El enfoque creativo dentro del salón de clase exige al maestro entender al estudiante desde su individualidad. Muy claro lo planteó Howard Gardner en su *Teoría de las Inteligencias Múltiples* (2000), porque no todos los seres humanos aprenden de la misma forma, el mismo método no genera resultados en todos los estudiantes; porque cada individuo desarrolla inteligencias diferentes dependiendo de su genética y el contexto en el que crece. Es necesario que la educación sea personalizada.

Una educación que forme a los jóvenes de la ciudad con proyectos de vida claros que los vinculen competentemente a la sociedad en beneficio individual y colectivo, debe empezarse a gestar en las instituciones y colegios de la Capital del Valle, de Colombia y del mundo.

Son las instituciones educativas las que diariamente reciben a los jóvenes con inquietudes, ansiosos, ensimismados en el desarrollo de su personalidad con libertad, y es en ese momento fundamental la presencia de un maestro o mentor que siendo excelente observador, analítico, tolerante, y extremadamente creativo, oriente esa energía propia de la adolescencia en el reconocimiento del ser, hacer y tener.

La creatividad + Educación

El concepto de creatividad estuvo tradicionalmente asociado sólo a las actividades vinculadas al arte y la estética. Los científicos y médicos han ubicado la creatividad alrededor de un amplio desarrollo del hemisferio derecho, también hay quienes consideran dentro de la ciencia que la creatividad es el producto del funcionamiento de los dos hemisferios.

“La creatividad es la capacidad humana de responder a necesidades, problemas o situaciones desconocidas de una forma original y novedosa” (Bronstein y Vargas, 2001). Desde la psicología se define la creatividad como una capacidad inherente al ser humano, especificando que para ser creativo se debe tener un campo o disciplina específica. La creatividad a disposición de la educación debe ser el potencializador prioritario del educador para repensarse cada día su pedagogía de forma original y novedosa, y a su vez promover ese desarrollo de la creatividad en sus estudiantes.

La creatividad es una capacidad inherente al ser humano, que debe ser estimulada desde la infancia, permitida en espacios desde el hogar y validada en la pedagogía. Desde la psicología se reconocen factores que inciden para que una persona sea más creativa que otra. La genética le aporta una información al individuo, es decir aquellos factores hereditarios, también son importantes los factores ambientales, el espacio en el que se mueve el individuo desde su niñez, esas características del hogar, de la escuela, los espacios en los que convive permanentemente el individuo y finalmente sus emociones, sentimientos, necesidades que se reflejan desde la infancia.

La creatividad puede ser desarrollada a través del proceso educativo, favoreciendo potencialidades y consiguiendo una mejor utilización de los recursos individuales y grupales dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Educar en la creatividad es educar para el cambio y formar personas ricas en originalidad, flexibilidad, visión futura, iniciativa, confianza, amantes de los riesgos y listas para afrontar los obstáculos y problemas que se les van presentado en su vida escolar y cotidiana, además de ofrecerles herramientas para la innovación (Betancourt, s.f.).

Es la creatividad la que separa los tradicionales modelos de educación de la educación contemporánea, de la educación para la toma de decisiones, la educación para la vida. Sólo un educador creativo y atento a las señales de sus educandos identifica las habilidades de cada joven y las potencializa en el aprendizaje de cada asignatura. De ahí la importancia de entender la individualidad de los estudiantes en un salón de clase. Es muy probable encontrar un joven habilidoso en el momento de resolver un

problema matemático, y a ese mismo joven se le puede dificultar, la explicación de ese conocimiento a sus compañeros, no ser capaz de comunicárselo a los demás.

En el proceso pedagógico es posible encontrar una joven que disfrute de la lectura y de compartir con los demás sus aprendizajes en cada nuevo libro, pero en el momento de aplicar una fórmula química experimenta la frustración de no entenderlo tan rápido como sus habituales lecturas.

Y es que lo anterior traslada al educador al reconocimiento de las inteligencias en sus estudiantes, en consecuencia, hay que tener muy claro que no aprenden de la misma forma y que cada uno se diferencia en sus talentos, habilidades e intereses, que cada educando tiene sus inteligencias y eso puede facilitarle ciertos aprendizajes.

La creatividad no es sólo una habilidad que una persona pueda emplear en cualquier actividad, la creatividad no es una especie de fluido que pueda manar en cualquier dirección. La vida de la mente se divide en diferentes regiones, que yo denomino “inteligencias”, una determinada persona puede ser muy original e inventiva, incluso iconoclastícamente imaginativa, en un área, sin ser particularmente creativa en ninguna otra (Gardner, 2000).

El acompañamiento del educador en los momentos de estimulación creativa, que deben ser permanentes y transversales en todas las áreas del conocimiento, debe superar ese rol autoritario, desconfiado y de vigilancia, que limita los espacios en los que se desenvuelven los niños con libertad. Por el contrario, bienvenida sea la observación que fluye de la confianza en el niño.

En este orden de ideas, la competencia en el salón de clase sólo ha demostrado que en la medida en la que todos deben aprender igual, hay unos muy inteligentes y otros que no lo son, pero esta postura descarta de tajo, el reconocimiento que hace Gardner de la individualidad de los estudiantes. Por lo tanto, la medida no es en masa, debe ser la medida de cada individuo, personalizado, pero a conciencia, con realismo de lo que se puede lograr, con el mayor esfuerzo y todo el potencial. Buscando siempre el redescubrimiento creativo desde su rol en la escuela, con los aprendizajes que le servirán para la vida.

El entrenamiento de los estudiantes en la toma de decisiones, debe tener su origen en la formación desde el colegio, la identificación de problemas en su propia vida, así como el realismo con el que interprete y analice las situaciones que experimenta, deben ser los lineamientos de entrenamiento de orientación desde la escuela, de esta forma el conocimiento adquiere su relación con el contexto real de los sujetos y la creatividad toma fuerza en la existencia de los educandos.

Por otro lado, este educar en la creatividad implica el amor por el cambio. Es necesario propiciar, por medio de una atmósfera de libertad psicológica y un profundo humanismo, que se manifieste la creatividad de los alumnos. Al menos, el sentido de ser capaces de enfrentarse con lo nuevo y darle respuesta. Además, hay que enseñar a no temer el cambio, sino que más bien, el cambio puede provocar gusto y disfrute. Podemos afirmar, sin miedo a equivocarnos, que una educación creativa es una educación para el desarrollo y la auto-realización. En ésta no solamente resulta valioso el aprendizaje de nuevas habilidades y estrategias de trabajo, sino también el des-aprendizaje de una serie de actitudes que en determinados momentos nos llenan de candados psicológicos para ser creativos o para permitir que otros lo sean (Betancourt, s.f.).

El detectar en los estudiantes sus inteligencias permite al educador estimular su creatividad y acercarlo de esta forma a la construcción de su proyecto de vida, más allá de un documento escrito, una perspectiva realista y potencializadora de amplios alcances en el corto, mediano y largo plazo. Permitiéndole fijarse metas y cumplirlas, como resultado de una orientación planificada bajo herramientas concretas de ejecución, evaluación y control de lo que se va alcanzando y un interesante proceso de auto evaluación que lo fortalece espiritual y afectivamente.

Es necesario que los docentes del presente se comprometan más en hacer uso de la creatividad, proporcionando conocimientos y desarrollando habilidades sobre la creatividad y su proyección en la educación; considerando al docente como profesional de la educación creativo e innovador (Betancourt, s.f.).

El proyecto de vida en cada estudiante debe ser orientado desde la escuela, de forma permanente y creativa, a través de una comunicación activa, que posibilite la interacción desde los procesos pedagógicos para que el estudiante identifique qué quiere ser, hacer y tener en su vida.

Es importante que la educación propicie a través de sus propios espacios académicos, el desarrollo de dichos interrogantes en el estudiante para que construya a través de su autoconocimiento, un proyecto de vida que lo motive, estimule en la ejecución de tareas enmarcadas en sus intereses creativos y en la prolongación de dichas metas a lo largo de su vida, trascendiendo el concepto académico de “proyecto vida” y potencializando en su máxima definición y aplicación.

Educación + Creatividad: Proyecto de vida

Las implicaciones del enfoque de los proyectos de vida, para la práctica pedagógica, podrían resumirse en la consideración cotidiana en el

aula de clases de los siguientes aspectos. La formación de los proyectos de vida para el desarrollo integral y profesional de la persona y del grupo.

-Transformación del currículo y procedimientos para la (re)**construcción** reflexiva-**creativa** sistemática de los proyectos de vida desde el contexto escolar-comunitario.

La formación de competencias de proyección de los escenarios futuros de la vida individual y social. El papel de la dirección de futuro como síntesis actualizadora de la persona en las condiciones de complejidad e incertidumbre de la sociedad actual. Educación integral para el desarrollo en la diversidad y la complejidad social, basada en la creatividad, la solidaridad y la dignidad humanas. La persona como sujeto crítico en su contexto grupal, escolar, comunitario y social.

La autodirección creadora de la persona y la problematización de la vida cotidiana. Sus implicaciones para el aprendizaje social y la acción moral.

-Mecanismos atribucionales, tensiones, conflictos, frustraciones y defensas en la construcción de niveles de armonía personal-colectiva en el trabajo grupal educativo.

El desarrollo de proyectos de vida de los actores del proceso educativo como problema pedagógico, psicológico y social. El maestro como investigador-transformador y la co-gestión creadora de la comunidad educativa. La escuela y la comunidad como espacios de investigación, construcción y ensayo de proyectos vitales para la autorrealización personal y colectiva.

El fortalecimiento creativo de los espacios pedagógicos fundamentados en una comunicación efectiva y reflexiva, facilita el auto reconocimiento del estudiante en sus valores, gustos y afectos, direccionados en la aplicación útil de los conocimientos en sus proyecciones futuras, pero protagonizadas desde el espacio académico.

Conclusiones

El proyecto de vida debe ser transversal en cada una de las asignaturas de la escuela, para practicar permanentemente la toma de decisiones en pequeños ejercicios con contenidos curriculares, pero inspirados desde la cotidianidad del joven. Esto unido a la hábil observación del educador, son las mejores herramientas para que en cada una de sus clases superen los esquemas tradicionales tan cuestionados no sólo en la educación colombiana sino en el mundo, y trasciendan a la escuela real que necesita la sociedad actual.

CAPÍTULO N° 13

IGUALDAD EN LAS ENTRADAS ECONÓMICAS DESDE UN ENFOQUE DE GÉNERO

Lilián Marisa Méndez Ravina

Gabriel Alberto Aviña Solares

Galia Alexandra Gutiérrez Delgado

Instituto Politécnico Nacional-Escuela Superior de Turismo

Introducción

La inequidad de género es un fenómeno de dimensiones múltiples, que se expresa en una reducida participación de las mujeres en la toma de decisiones públicas y en pautas culturales que dificultan el ejercicio de sus derechos de ciudadanía en igualdad de condiciones con respecto a los hombres (Gustá y Caminotti, 2010). Considerando que los pueblos de las Naciones Unidas han reafirmado en la Declaración de los Derechos Humanos su fe en los derechos fundamentales del hombre, en la dignidad y el valor de la persona humana y en la igualdad de derechos de hombres y mujeres, y se han declarado resueltos a promover el progreso social y a elevar el nivel de vida dentro de un concepto más amplio de la libertad (Unidas, 2015), considerando que así mismo comprender el género es el conjunto de características culturalmente específicas que identifican el comportamiento social de las mujeres y de los hombres y la relación entre ellos; se asume que el género no se refiere simplemente a mujeres u hombres, sino a la relación entre ellos y a la forma en que ésta se establece socialmente. Es decir, la igualdad entre los géneros se refiere a todos los niveles educativos, laborales, distribución de los recursos y la participación igualitaria y justa de hombres y mujeres en la vida política y pública de las naciones (Sernam, 2002).

Al conocer estos conceptos generales y adentrarnos en el estudio, se localizó un problema que radica en la carencia de información referente al gasto de los recursos económicos entre hombres y mujeres, en investigaciones internacionales, específicamente el libro de Sandra Dema Moreno (2008), se elaboró a partir de entrevistas realizadas a parejas de doble

ingreso. Lo novedoso de esta obra es que, por un lado investiga el vínculo entre el dinero y la desigualdad en el caso español, y por el otro, se centra en aquellas parejas que supuestamente podrían ser más igualitarias, dado que en éstas varones y mujeres tienen un empleo y, por tanto, ingresos propios. En esta obra se abordan fundamentalmente tres cuestiones. La primera, es el significado del dinero y cómo los recursos económicos se constituyen o no en elementos de poder dentro de las relaciones de pareja; la segunda cuestión, son los procesos a través de los cuales se produce y reproduce el poder en la pareja, tales como los modelos de gestión y administración del dinero en el hogar y el uso del dinero por parte de varones y mujeres; y la tercera, son las fórmulas de negociación y la toma de decisiones dentro de las parejas.

Hombres y mujeres desempeñan roles diferentes tanto en el ámbito familiar como en el ámbito social y laboral. Es común escuchar y leer que en el hogar a las mujeres las siguen viendo tan sólo como garantes del bienestar familiar, por lo cual se espera que sus ingresos sean destinados a mantener ese “bienestar”, mientras que a los hombres se les “permite” destinar parte de sus ingresos a la recreación propia o con amigos.

Las desigualdades económicas que se generan en el hogar son el resultado de una amplia combinación de factores tales como, la discriminación laboral que sufren las mujeres como reflejo de la brecha salarial en el interior de las familias, el tipo de políticas públicas, en particular las relativas a la conciliación de la vida laboral y personal, y a la oferta de atención a las personas dependientes, junto con la pervivencia de una cultura que asocia los varones a lo monetario y las mujeres al cuidado. Comprender en qué medida las desigualdades de género subsisten en las parejas de doble ingreso y si la diferente aportación económica de cada miembro de la pareja tiene un aumento perceptible en el incremento o disminución de la igualdad en el interior de los hogares (Martínez, Moreno, y Finkel, 2013).

Adentrándose más al tema relacionado con el consumo y las preferencias en los bienes materiales que mujeres y hombres poseen, autores como Botero, Gutiérrez, Manjarrés y Torres (2008), ponen en evidencia las diferencias existentes entre el género y la relación con los objetos que tienen, en el cual las mujeres tienen mayor preferencia a bienes con una carga de valor sentimental, mientras que los hombres objetos referentes al ocio y las finanzas.

Por otra parte Elson (2000), menciona que “el tema de la inseguridad es especialmente importante para las mujeres, porque típicamente y en última instancia, tienen la responsabilidad del bienestar de los hijos. La aptitud de las mujeres para estirar los recursos menguantes, a menudo a costa del propio bienestar, es una red de seguridad para los niños y hombres”.

En ese sentido, el enfoque de desarrollo humano hace hincapié en que los mercados deben regularse socialmente, estableciendo normas y reglas que limiten las conductas mercantilistas de las empresas e individuos y brindando incentivos que apoyen los objetivos del desarrollo humano.

Tradicionalmente, las mujeres no han participado en el ámbito laboral y económico del mismo modo que lo han hecho los hombres, sino que por el contrario, se observa que a lo largo de la historia se han reproducido y perpetuado determinados rasgos en relación a la situación laboral de ambos sexos, lo que ocasiona diferencias laborales importantes entre hombres y mujeres.

Mujeres y hombres no ocupan el tiempo de la misma forma ni realizan las mismas tareas: el rasgo básico reside en que el trabajo doméstico recae fundamentalmente sobre las mujeres. Pero las mujeres que acceden al mercado laboral tampoco lo hacen en la misma igualdad de condiciones que los hombres, sino que las personas de uno y otro sexo trabajan en diferentes sectores y ocupaciones, no ocupan los puestos directivos de una forma equitativa y no perciben los mismos salarios por el trabajo realizado. Estas situaciones repercuten directamente en la situación económica y social de las mujeres e incluso en su estado físico y emocional, es decir, en su estado de salud. De este modo, las mujeres quedan en una situación de desventaja muy importante que conlleva a desigualdades e injusticias sociales graves. Este tema es especialmente preocupante en la medida en que son las mujeres quienes generalmente se ocupan de los hijos, por lo que sí su situación familiar, laboral y económica es precaria, se enfrentan a dificultades importantes para atenderles adecuadamente.

Dadas estas diferencias, se debe considerar que también la utilización de los ingresos que se obtienen es diferente y no se encuentra en la literatura referencia sobre este aspecto, por lo que es un tema importante de investigar. Ante la imposibilidad de comenzar la investigación en todo el universo, se realizará inicialmente entre el grupo de docentes de la Escuela Superior de Turismo, estableciendo la relación no solamente de la aplicación del ingreso, sino también, cuál es la diferencia entre hombres y mujeres dependiendo su estado civil.

Variables de la investigación

En la presente investigación se abordan dos variables, las mismas que se conceptualizan y operacionalizan en la siguiente tabla:

Tabla 1.
Variables de estudio

Variable	Definición Conceptual	Definición Operacional
Género	<p>El género es el conjunto de características culturalmente específicas que identifican el comportamiento social de las mujeres y de los hombres; así como la relación entre ellos, no se refiere simplemente a mujeres u hombres, sino a la relación entre ellos y a la forma en que ésta se establece socialmente. Es decir, la igualdad entre los géneros se refiere a todos los niveles educativos, laborales, distribución de los recursos y la participación igualitaria y justa de hombres y mujeres en la vida política y pública de las naciones.</p> <p>(Servicio Nacional de la Mujer en Chile, SERNAM, 2002).</p>	<p>Género son las características que culturalmente forman a mujeres y hombres y que definen sus roles dentro de la sociedad, así como la manera en que interactúan entre ellos dentro de los grupos sociales.</p>

Ingresos	<p>Los ingresos, en términos económicos, hacen referencia a todas las entradas económicas que recibe una persona, una familia, una empresa, una organización, un gobierno, etc.</p> <p>El tipo de ingreso que recibe una persona o una empresa u organización, depende de la actividad que realice (un trabajo, un negocio, una venta, etc.). El ingreso es una remuneración que se obtiene por realizar dicha actividad (Subgerencia Cultural del Banco de la República, 2015).</p>	<p>Es la remuneración económica que obtiene un individuo, empresa, organización, familia, etc. Por alguna actividad que realiza, prestación de un servicio o venta del mismo y/o producto.</p>
-----------------	--	--

Metodología

La investigación fue mixta, ya que incluyó una parte cuantitativa en la que se recabaron datos sobre el estado civil, edad, sexo, categoría asignada dentro del tabulador docente, número de horas en propiedad y en interinato, ingresos mensuales, distribución de los ingresos en los gastos mensuales del hogar.

Después de analizar los datos y de encontrar diferencias en la utilización de los ingresos, se realizaron encuestas a una muestra representativa de hombres y mujeres para conocer la causa de las diferencias y determinar si el género es el motivo de las discrepancias encontradas.

La presente investigación considera una perspectiva exploratoria, mediante entrevistas, debido a la generación de nueva información para determinar la diferencia de ingresos entre mujeres y hombres, y si ésta difiere debido a la condición de cada sexo. A la par del desarrollo de la presente investigación, se sientan las bases para investigar nuevos problemas y se fijan prioridades para investigaciones futuras.

De la misma manera, se considera que esta investigación concierne a la perspectiva descriptiva y a los fundamentos relacionados con la diferencia entre mujeres y hombres, y sus roles dentro del hogar y su función como docente.

El eje que marca el desarrollo de la investigación, radica en la diferencia de los ingresos totales que obtienen las y los docentes de la Escuela Superior de Turismo. Si éste difiere debido al género de los profesores de la institución, analizando el sueldo e hipotetizando si estos obtienen recursos económicos por medio de otro trabajo.

Ahora bien, la población determinada para este estudio es de 55 docentes de la Escuela Superior de Turismo, 37 mujeres y 18 hombres. Debido a lo reducido del universo de estudio, no se realizó el proceso de muestreo, sino que se recolectaron datos mediante la encuesta aplicada a la totalidad de la población estudiada.

La validez se obtuvo de la implementación del método de expertos para el diseño del instrumento de medición utilizado, que se trata de un método de pronóstico cualitativo. Este procedimiento utiliza un grupo de expertos para el análisis, quienes se mantienen aislados con objeto de minimizar el efecto de presión social y otros aspectos del comportamiento de pequeños grupos. Para tal efecto se eligieron cinco expertos en el área de género, a quienes se les invitó a participar en el proyecto. El método de expertos fue elegido para esta investigación porque permite consultar a un conjunto de personas expertas en su área, para validar una propuesta de instrumento de medición, sustentado en sus conocimientos, investigaciones, experiencias y estudios bibliográficos.

Con relación a la creación del instrumento cuantitativo, se realizó una encuesta con 26 preguntas, para determinar los gastos de los docentes y sus ingresos, así como las actividades que realizan en sus hogares y los roles que desempeñan. Estas preguntas fueron elaboradas con asesoría de expertos de la Unidad Politécnica de Gestión con Perspectiva de Género. Esta dependencia politécnica, según lo establecido en el Reglamento Orgánico del IPN (2016),

“tiene por objeto desarrollar una cultura de equidad en el Instituto Politécnico Nacional que promueva y fomente la igualdad de oportunidades y de trato entre los géneros, así como la erradicación de cualquier manifestación de violencia, y de manera particular la que sufren las mujeres, con el propósito de contribuir en una formación integral de su comunidad”.

De esta manera, su validez se sometió a juicio de expertos en el tema, siendo revisada por más de 5 profesionales.

En cuanto al instrumento cualitativo, se determinó mediante la observación de los resultados y el cruce de información obtenida.

Resultados

En este trabajo de investigación se estudió el uso de los ingresos económicos propios del personal docente de la Escuela Superior de Turismo del Instituto Politécnico Nacional, con la finalidad de corroborar que el gasto se prioriza de diferente manera según el género.

Analizando algunos de los resultados más sobresalientes y que ayudan al objetivo de la investigación, resalta que el 67.9% de las respuestas obtenidas fueron proporcionadas por mujeres (37) y sólo un 32.1% por hombres (18). También se observa que el promedio de edad de los hombres es de 51 años y el 88% son casados; para el caso de las mujeres, la edad promedio es de 45 años y el 34% casadas.

En cuanto a los hijos, cabe destacar que el 88% de los docentes hombres tiene en promedio 1.8 hijos; en cuanto a las docentes mujeres, el 84% tiene en promedio 1.7, en donde la edad promedio, respectivamente, es de 25 y 16 años. Sin embargo, cabe resaltar que el 66% de los hijos de los docentes hombres viven con ellos y en el caso de las mujeres la cifra aumenta al 75%.

A partir de aquí, las respuestas arrojan resultados significativos que ayudan a corroborar la diferencia de gastos de acuerdo al género ya que, comenzando con los gastos de la educación, el 38% de los hombres con hijos no aportan en absoluto a la educación de sus hijos, es decir al pago de las colegiaturas, y en las mujeres este porcentaje no cambia demasiado, al ser solamente el 35%. Sin embargo, en cuanto a la alimentación de los hijos, el 45% de los docentes cubren el 100% de alimentación.

No obstante, los gastos del hogar se dividen en 2 personas, en donde el 88% de los hombres considera que el gasto es proporcional y el 67% de mujeres lo considera así. A pesar de esto, el 45% de ellos y el 34% de ellas indican que aportan del 75-100% de los gastos mensuales del hogar.

Sin embargo, los resultados en la repartición de las actividades domésticas demuestran que éstas se dividen entre 2 personas promedio, en donde sólo el 17% de hombres dicen cubrir el 100% de las actividades domésticas, mientras que las mujeres un 24%; así mismo, un 21% de hombres dijo no aportar en estos menesteres.

Por otra parte, de acuerdo a las salidas mensuales con amigos o parejas, un 86% dijo salir un promedio de 3 veces al mes, y el 39% de éstos gasta más de \$1500.00 en salidas o recreación mensual, pero sólo un 28% de las mujeres gasta esta cantidad.

En cuanto a los ingresos mensuales, la siguiente tabla muestra de manera más clara las diferencias entre género, en porcentajes:

Ingresos mensuales	Hombres	Mujeres
\$1,000 a \$4,000	0%	5.5%
\$4,000 a \$8,000	6%	22.5%
\$8,000 a \$12,000	0%	13%
\$12,000 a \$16,000	16%	19%
\$16,000 a \$20,000	13%	8%
\$20,000 a \$24,000	12%	5%
\$24,000 a \$30,000	16%	16%
Más de \$30,000	37%	11%

Elaboración propia con datos obtenidos de la encuesta realizada a docentes de la EST.

Lo anterior demuestra que el 37% de los hombres percibe un ingreso mayor a los \$30,000 comparado con sólo un 11% de las mujeres, en cuyo caso, la mayoría de ellas (22.5%) percibe entre \$4,000 a \$8,000 al mes.

Conclusiones

Al inicio de la investigación se ha indagado en estudios previos realizados por parte de instituciones privadas relacionadas con el gasto entre hombres y mujeres (principalmente empresas de marketing), otorgando un primer acercamiento a la información real del tema, en el cual la diferencia entre el uso de los ingresos propios difiere por género, donde los hombres gastan más en objetos de ocio y finanzas, mientras que las mujeres en productos y/o servicios con mayor carga sentimental.

Hay más docentes hombres que gastan cantidades mayores que las mujeres en salidas con amigos o parejas. Existe una brecha en la percepción de los gastos en el hogar, ya que hay más mujeres que están en desacuerdo con el gasto en el hogar, indicando que éste no es proporcional. Por otro lado, son más los hombres que están de acuerdo con el ingreso económico que se realiza entre las personas que habitan en el hogar.

También, se aborda el tema de la diferencia entre los ingresos que obtienen mujeres y hombres dependiendo de su puesto laboral, donde se infiere una desigualdad en contra de las mujeres, dado que ocupan menos puestos directivos y el sueldo es menor aun cuando el trabajo que realizan es igual al de un hombre.

Durante el desarrollo de la investigación, se mantuvo en todo momento la convicción de contribuir al conocimiento de una manera válida y estructurada.

CAPÍTULO N° 14

TURISMO RURAL SOSTENIBLE CON BASE EN LAS TRADICIONES LOCALES

Galia Alexandra Gutiérrez Delgado

Lilián Marisa Méndez Ravina

Marisa Alonso Marbán

Gabriel Alberto Aviña Solares

Instituto Politécnico Nacional – Escuela Superior de Turismo y Área Central

Introducción

La Organización Mundial de Turismo (1999), menciona que al turismo se le concibe como una alternativa para el desarrollo y forma parte de la nueva política económica para incorporar nuevas actividades a zonas marginadas como opciones de desarrollo y con ello hacer frente a la pobreza.

Las comunidades rurales que no tienen la posibilidad de cultivar la tierra por la calidad del suelo y las condiciones geográficas, encuentran en la pesca y la agricultura actividades que dejan pocos ingresos, son de alto riesgo y no existen condiciones para poder desarrollarlas. Esta situación lleva a pensar en otras opciones, elaboradas a partir de su riqueza natural, cultural, de su historia, de la diversidad geofísica y ecológica que caracteriza a las microrregiones (Monterroso y Zizumbo, 2010).

Según Panosso y Lohman (2015), en turismo, el concepto de demanda comprende a los individuos cuyas necesidades incluyen el consumo y la experiencia de lugares, siendo su principal motivación el destino turístico en sí, queriendo experimentar la atmósfera que ahí existe y convertirse en parte de la comunidad local. El consumo de lugares turísticos se manifiesta como una experiencia subjetiva.

Por otro lado, ante la paulatina pérdida de usos y costumbres, ya sea por la migración masiva de mexicanos a los Estados Unidos o por la transculturización acelerada, se encontró la oportunidad de que a través de la práctica del turismo rural se logre mejorar el bienestar comunitario y así

apoyar la labor trascendental que las mujeres tienen en la práctica de sus tradiciones.

Por lo que la presente investigación es de gran conveniencia para la relación intrínseca entre cultura y turismo, ya que ésta es la principal garantía de que la calidad y la derrama económica podrán ser recíprocas entre comunidad visitante y comunidad anfitriona (Unidad de Apoyo a las Comunidades Indígenas, 2011).

Marco teórico

Rescate de tradiciones locales

En 1989 se adopta en la UNESCO la “Recomendación sobre la salvaguardia de la cultura tradicional y popular”; en ella se define el patrimonio oral y el llamado desde entonces “patrimonio inmaterial” (González, 2016), estableciendo una sinonimia con términos como cultura tradicional y popular, de la siguiente forma:

“El conjunto de creaciones que emanan de una comunidad cultural fundada en la tradición, expresada por un grupo o por individuos y que reconocidamente responden a las expectativas de la comunidad en cuanto a expresión de su identidad cultural y social; las normas y los valores se transmiten oralmente, por imitación o de otras maneras...”

Por lo que se habrá de señalar que las tradiciones son costumbres, ritos, usos sociales, ideas, valores, normas de conducta históricamente formados y que se transmiten de generación en generación, elementos del legado sociocultural que a lo largo del tiempo se mantienen en distintos grupos sociales. La tradición, es la expresión de una actividad que se ha repetido de generación en generación y que se convierte en un elemento de participación cultural, sensibilidad y sentimiento de pertenencia (Reyes, 2012).

Artes, tradiciones, culturas populares, festividades, ritos, costumbres, riqueza gastronómica, disfrute de la naturaleza, constituyen un acervo cuya pervivencia no puede ser dejada a los caprichos del azar (Morales, 2003). Los llamados pueblos originarios o grupos indígenas constituyen sociedades milenarias. Sin embargo, esto no significa que la cultura e identidad han permanecido estáticas con el paso del tiempo; esto supondría una estructura rígida en riesgo de entrar en un franco proceso de desaparición (Garduño, 2014).

La tradición sería, entonces, la permanencia del pasado vivo en el presente, implicando tasas de transformación, en términos de adaptación sociocultural, para su reproducción y mantenimiento (Marcos, 2004).

De esta manera, se entiende por “salvaguardia” a la medidas encaminadas a garantizar la viabilidad del patrimonio cultural inmaterial, comprendidas la identificación, preservación, protección, promoción, valorización, transmisión, básicamente a través de las enseñanzas formal y no formal y revitalización en sus distintos aspectos (UNESCO, 2003).

Por lo que, en términos de tradición, el rescate puede consistir en: conservar antes de que desaparezca la cultura, visibilizar para llamar la atención del Estado con el fin de que coadyuve en su rescate y/o estimular entre los miembros de los grupos aludidos la práctica de sus tradiciones, con el objeto de que ellos mismo sean los que rescaten del desuso dichas prácticas (Garduño, 2014).

Otro impacto de tipo sociocultural es el generado por la llegada masiva de pobladores foráneos, ocasionando la introducción de nuevas costumbres (Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento & Banco Mundial, 2008). La adopción de estas nuevas costumbres por parte de los pobladores locales no es reprochable, pero con el tiempo las costumbres y tradiciones van desapareciendo.

Turismo rural sostenible

La Organización Mundial del Turismo (OMT, 2014), considera al turismo rural como el conjunto de actividades que se desarrollan en un entorno rural, excediendo el mero alojamiento, y que pueden constituirse, para los habitantes del medio, en una fuente de ingresos complementarios a los tradicionalmente dependientes del sector primario, convirtiéndose en un rumbo productivo más de la empresa agropecuaria.

El turismo comunitario es un concepto que se ha venido implementando en los últimos años en América Latina, pero impulsado principalmente por países europeos, se caracteriza por su principio de corresponsabilidad entre los diferentes actores que se involucran en el turismo. Se determina por la participación de la población local en todas las etapas del proceso, por la repartición consensuada de beneficios económicos a la comunidad, por la posibilidad de establecer un verdadero diálogo intercultural y un conocimiento mutuo turista-comunidad, por el respeto al ambiente y valoración de la biodiversidad, así como por la preservación de la identidad cultural de los pueblos, culminando con el fortalecimiento de las sociedades locales (Hernández, 2015).

Ibáñez y Rodríguez (2008), señalan al respecto que el turismo rural “es aquel tipo de turismo que se realiza en zonas no urbanas, realzando la cultura, los valores y la identidad de la población local, a través de su directa y activa participación en la prestación de los servicios turísticos”. Este tipo de

turismo complementa las actividades económicas tradicionales y permite el intercambio positivo entre visitantes y receptores.

Según la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2001), el turismo en el medio rural favorece la sustentabilidad, siendo una actividad de baja intensidad, pues la mayoría de las instalaciones aprovechables ya existen y generalmente forman parte del atractivo turístico.

Todo este tipo de actividades pueden ser practicadas a lo largo del país debido a la gran riqueza cultural, ya que cabe destacar que el 10% de los mexicanos son indígenas, compuestos por más de medio centenar de etnias, cada una con lenguas distintas. Sin embargo, sólo 10 de ellas son las más utilizadas en el país y se prevé que alrededor de las 363 variantes lingüísticas, 64 están en muy alto riesgo de desaparecer.

Es un turismo de bajo impacto ambiental y socio-cultural, facilita vivencias y experiencias que enriquecen el desarrollo de la personalidad, la recuperación del equilibrio físico y psicológico del turista, hace accesible la comprensión de la realidad de las comunidades anfitrionas mediante la convivencia auténtica y espontánea con sus anfitriones, así como una derrama económica que llegue más íntegra a los anfitriones (Universidad Interamericana para el Desarrollo, s.f.).

El papel de la mujer en la práctica de las tradiciones

Es bien sabido el importante papel que ha representado y representa la mujer en la conservación y transmisión de todo tipo de tradiciones: agrícolas, artesanales, culinarias, religiosas, culturales, rituales, etc., y que han sido y serán objeto de numerosos trabajos de investigación (Roda, 2004).

Actualmente, se identifican algunas de las actividades que emprendían hombres y mujeres en el pasado prehispánico, entre las cuales se aprecia una clara diferenciación de lo que correspondía a lo masculino y a lo femenino. Uno de muchos ejemplos es la actividad textil en el pueblo Teenek, en donde la confección y el uso de las vestimentas de origen prehispánico y la tradición oral, a través de la cual se transmite esta memoria estética, son estudiadas en un periodo genealógico contemporáneo que comprende tres generaciones de mujeres teenek. Esta actividad femenina ha tenido importantes modificaciones a través de la historia; sin embargo, en la actualidad permanece vigente el uso de la vestimenta ritual, contrariamente a lo que sucede con el atuendo de los varones, quienes mestizaron más rápido su indumentaria (Rocha, 2013).

Otro ejemplo, es el análisis de las fuentes históricas escritas respecto al proceso de trabajo en torno al maíz, donde se comprobó que las fuentes omiten el papel de la mujer en las diversas fases y prácticas culturales del cultivo. Sin embargo, la tradición oral sí confiere importancia a ese papel y

ésta es una tendencia que se mantiene a lo largo de los siglos (Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura, 2001).

Si ubicamos en el centro del análisis el concepto de cultura que utilizan las mujeres indígenas en sus "discursos de género y etnia" (Alberti, 2004), es posible identificar un uso variado y diverso mas no contradictorio de tal noción. Las mujeres indígenas parten de su cultura (cosmovisión) para definir demandas de género, colocan la cultura (etnia) en la base de sus luchas, junto a los hombres, por la autonomía de sus pueblos, y proponen cambios en aquellos elementos de su cultura (tradición o usos y costumbres) que las excluyen o discriminan.

De este modo, las mujeres indígenas plantean modificaciones en la cultura como tradición, demandas de género desde la cultura como cosmovisión, y reivindican, junto a sus compañeros, su cultura como etnia (Rodríguez, 2011).

Un ejemplo de ello son las voladoras del municipio de Cuetzalan del Progreso, Puebla, México; las cuales participan en la danza desde muy jóvenes, en algunos casos, de una manera sorprendentemente precoz. Otro argumento afirma que las mujeres han ido ganando un espacio al cual tienen derecho o, al menos, deberían tenerlo. Ellas rompen con la tradición excluyente y demuestran con su ejemplo que se puede mantener la tradición con cambios que la democratizan y dignifiquen (Rodríguez, 2011).

El medio rural es muy importante, no sólo por su labor productiva, sino porque realiza otras funciones:

- De carácter social: ya que la actividad productiva ha permitido la permanencia de la población en este ámbito.
- La función cultural: mantiene las tradiciones y culturas populares del dicho entorno.
- La función medioambiental: su actividad es responsable de los paisajes y biodiversidad de nuestro medio (Fernández, 2002).

El papel desarrollado por la mujer en todas y cada una de estas funciones es clara, pero no por esto reconocida (Fernández, 2002). Su participación se sitúa en distintas posiciones socio-profesionales con diferentes niveles de empleo y grado de dedicación a la misma. Por lo tanto, no hay que olvidar que dentro del actual sistema económico, que facilita la flexibilidad en el mercado de trabajo, muchas de ellas recorren distintos itinerarios, según sus ciclos y estrategias familiares y económicas, que contribuyen a su pluriactividad (Martínez y De Miguel Gómez, 2009).

Mejora del bienestar comunitario

El Secretario General de la OMT, Talef Rifai (2014) afirmó que cada vez que se viaja, se usa el transporte local en un destino turístico o se compra

un producto en un mercado local, se está contribuyendo a una larga cadena de valor que crea empleo, proporciona medios de vida, empodera a las comunidades locales y, en última instancia, se abren nuevas oportunidades para un futuro mejor. Asimismo, recalcó que el turismo sólo puede prosperar si integra a la población local incentivando valores sociales, como la participación, la educación y la mejora de la gobernanza local. Además, resaltó que no puede haber un verdadero desarrollo del turismo si ese desarrollo obra de algún modo en detrimento de los valores y la cultura de las comunidades receptoras o si los beneficios socioeconómicos que genera no llegan a percibirse directamente en las comunidades.

En la reunión de Mondiacult, organizada por la UNESCO, se definió con precisión el papel central de la cultura en los procesos de desarrollo y sentó las bases para el programa “Decenio Mundial del Desarrollo Cultural (1988-1997)” proclamado por la UNESCO (1990), cuyos objetivos principales eran: tener en cuenta la dimensión cultural del desarrollo, afirmar y enriquecer las identidades culturales, ampliar la participación en la vida cultural, promover la cooperación cultural internacional.

Metodología

Se realiza una investigación de carácter exploratorio-descriptivo, en donde primeramente se identificó el área y la situación de estudio y posteriormente se buscó identificar las propiedades y las características de las unidades de estudio; mediante la recopilación, organización y análisis de información de fuentes fehacientes, con la finalidad de mostrar la dimensión del fenómeno de interés y así visualizar y justificar las implicaciones positivas de la práctica del turismo rural en la mejora del bienestar de una sociedad, impactando la calidad de vida de las mujeres y las familias que viven en zonas rurales, así como el fenómeno del rescate de las tradiciones como detonante de desarrollo comunitario.

Resultados

En este trabajo investigativo se estudió el turismo rural a partir del impacto que la labor de las mujeres tiene en el rescate de tradiciones, en donde se destaca la importancia de su papel diario en la preservación y transmisión de generación en generación, de los conocimientos y prácticas concernientes a cada una de las actividades alrededor de las cuales gira el turismo rural.

Sin embargo, es importante señalar que el turismo rural no es una solución a los problemas del desarrollo rural, sino, un complemento. Deberá ser concebida como una fuente de ingresos más, que es importante promover

en los territorios rurales interesados en generar actividades alrededor de ésta y así fortalecerlas, creando nuevas oportunidades de empleo, especialmente para las mujeres, y así permitir una nueva generación de ingresos no agrícolas, además de ayudar a preservar las tradiciones e interesar a las nuevas generaciones en su práctica; combatiendo el desinterés que se presenta por sus raíces, ya sea por la urbanización del territorio donde habitan en aras de la modernidad, y por la migración en busca de mejores oportunidades económicas y sociales, entre otras.

Conclusión y propuesta

Los resultados demuestran que las actividades turísticas orientadas al rescate de tradiciones, a través de la práctica del turismo rural, son impulsoras de beneficios comunitarios, encauzadas a mejorar la calidad de vida de la comunidad en general, fomentando la inclusión de las mujeres a las actividades alrededor de ésta, fungiendo como generadoras de bienestar en la entidad donde se empleen, ya sea en materia económica, social, cultural y ambiental.

De esta manera, la salvaguarda de las tradiciones conlleva al rescate de prácticas ancestrales, que permitirá a la comunidad, además de conservar su identidad cultural, generar empleos incluyentes y equitativos.

Las limitaciones de la presente investigación son los retos sociales a los que se enfrenta al querer tener acceso a los conocimientos que, en ocasiones, la gente guarda con recelo. Así como la labor de convencimiento para integrar voluntariamente a la comunidad en las actividades turísticas que, a pesar de estar planeadas para su beneficio, se llega a mostrar cierta resistencia.

Por lo que, a los investigadores interesados en realizar un tipo de investigación de esta naturaleza, se recomienda tener un acercamiento con la comunidad para ganar su confianza y dialogar con ellos claramente sobre los objetivos a perseguir.

CAPÍTULO Nº 15

BIBLIOTECA E TERRITÓRIO: UM ESPAÇO DE ARTICULAÇÃO E SENSIBILIZAÇÃO COMUNITÁRIA

Vivian Dantas Novais de Oliveira

CEU das Artes Camila da Silva Rossafa
Biblioteca Camila da Silva Rossafa

Mistérios

*Um fogo queimou dentro de mim, que não tem mais jeito de se apagar,
Nem mesmo com toda a água do mar.*

Preciso aprender os mistérios do fogo para te incendiar.

Um rio passou dentro de mim que eu não tive jeito de atravessar.

Preciso um navio pra me levar.

Preciso aprender os mistérios do rio pra te navegar.

Vida breve Natureza,

Quem mandou, coração?

Um vento bateu dentro de mim que eu não tive jeito de segurar,

A Vida passou pra me carregar,

Preciso aprender os mistérios do mundo pra te ensinar.

Milton Nascimento

Introdução

Com o desenvolvimento industrial e exponencial crescimento populacional, aliados a padrões de consumo e produção, que utilizam a exploração irracional dos recursos naturais em nome do crescimento econômico, produzimos mudanças indesejáveis em nosso planeta, alterações climáticas, destruição de habitats, desflorestamento, perda de solo, extinção de espécies, poluição, escassez de água potável dentre outros.

Segundo VIOLA (1995), a questão ambiental vem sendo considerada cada vez mais urgente e importante para a sociedade, pois o futuro da humanidade depende da relação estabelecida entre a natureza e o uso pelo homem dos recursos naturais disponíveis.

Em virtude dos fatos mencionados, a preocupação com as questões ambientais permeia o cotidiano da Biblioteca Camila da Silva Rossafa, que observa essa demanda no território, em distintas problemáticas desde descarte

inadequado de resíduos sólidos em terrenos baldios e córregos, cachorros abandonados no bairro, carência de limpeza urbana e responsabilidade socioambiental.

Cidade de Osasco

A Cidade de Osasco está localizada na Região Metropolitana da capital de São Paulo, surgiu em consequência da descentralização de atividades industriais da capital, segundo o Censo Demográfico IBGE (2010) é composta por 691.651 habitantes, o que colocou Osasco no posto de sexta maior cidade do Estado de São Paulo em termos populacionais e 24º no Brasil.

Na infraestrutura urbana, segundo IBGE (2010), do total de domicílios, 21.505 deles apresentavam condições precárias de infraestrutura urbana, com carência de serviços públicos. Esta população, quando destacada pelas zonas da cidade por meio de agregações territoriais de acordo com Censo Demográfico IBGE (2010), estão distribuídas principalmente nas regiões sul 271.696 habitantes, norte 270.944 e centro 149.011. Uma porcentagem significativa da população de Osasco, está localizada em áreas sujeitas a inundações, esse risco é de conhecimento da população e do poder público, cabe salientar que os habitantes das áreas de risco, integram, uma parcela da população em maior vulnerabilidade econômica e social.

Tendo em vista o crescimento de grupos de pessoas marginalizados nas áreas periféricas de Osasco, concentrados na região Sul, devido ao processo de expansão urbana que ocorreu indiferente às limitações e potencialidades de seu sítio natural, a qualidade de vida desses habitantes ficou intimamente relacionada aos aspectos sociais e ambientais.

Jardim Conceição

A história do Jardim Conceição começa em 1987, quando moradores do Jardim São Vitor maioria migrantes nordestinos membros do MTMO (Movimento por terra e moradia de Osasco) ocuparam uma região do município conhecida por estar abandonada e servir de depósito de cadáveres e carros abandonados. A Região do Jardim Conceição está localizada na zona sul da Cidade de Osasco, é uma região periférica com 30.898 habitantes, que comportam duas áreas surgidas de ocupações de terra e quatro assentamentos de remanejamento de favelas. Durante seu surgimento aconteceram duas realocações a de moradores da região do Jardim dos trabalhadores e moradores da favela do buraco quente localizada na vila da Justiça.

A segunda ocupação ocorreu perto do campo de futebol, realizada por 320 famílias retiradas do bairro Veloso e bairros entorno, essas família

construíram seus barracos e casas, mas por falta de pagamento dos impostos o prefeito Rossi e a tropa de choque tentaram a desocupação do terreno, após resistência e protestos os moradores permaneceram no local, com a posse do Prefeito Parro as famílias passaram a receber o apoio da Prefeitura. A Partir da ultima ocupação a prefeitura iniciou a política de remanejamento de locais inadequados de moradia para a região do Jardim Conceição. Porém, este remanejamento não foi planejado nem pautado em medidas urbanísticas e ações sociais adequadas para a comunidade, os moradores foram simplesmente jogados na região.

A ausência de políticas públicas e crescimento desordenado provocaram problemas típicos de periferia como falta de saneamento básico e iluminação nas ruas, descarte inadequado de resíduos, ausência de transporte e equipamentos públicos de educação e saúde. Com o passar do tempo o bairro passou a sofrer com o envolvimento de crianças e jovens com o tráfico de drogas o que aumentou a violência e a mortalidade de jovens na região. Em 1993 nasceram os primeiros movimentos em resposta ao comércio de drogas e violência, o Movimento Nova Vida passou a organizar caminhadas para denunciar as injustiças, através dos movimentos conseguiram rede de água e esgoto e uma base comunitária no bairro.

Associação Camila em Defesa e Valorização da Vida História

A Associação Camila foi idealizada a partir da tragédia que chocou a comunidade de Osasco: o assassinato da jovem Camila Rosaffa, de 16 anos moradora do jardim Conceição. Camila foi mais uma vítima da violência urbana, baleada por presenciar o assassinato de um rapaz em abril de 1997, permaneceu internada por quarenta dias no hospital, vindo a falecer em 12 de maio de 1997.

Nessa mesma época aconteceram vários assassinatos de jovens na região, e com a repercussão da morte de Camila, filha de pessoas ativas na comunidade osasquense, ocorreu grande sensibilização da sociedade com mobilização social, surgindo as caminhadas pela paz unificando famílias vítimas de violência na região. Formação da rede de prevenção as violências, visando medidas de segurança, implantação de políticas públicas para a prevenção das criminalidades.

Não conformada que sua filha fosse considerada mais um número nas estatísticas de violência, com o apoio dos amigos, a mãe de Camila, Gilma Maria Rossafa, que participava ativamente na comunidade em prol da construção de uma sociedade mais justa e fraterna, voltou aos estudos, escolheu o curso de Serviço Social, e em 2003, formou-se Assistente Social.

Foi nesse contexto que o sonho de organizar uma Organização Não Governamental para atuar na prevenção da violência começou a se tornar

realidade. Em 2004 a Associação Camila em Defesa e Valorização da Vida, foi legalmente constituída.

Em 2004, a Associação Camila, se uniu a outra instituição local, o Centro Social Nossa Senhora das Graças no desenvolvimento de projetos de atendimento a criança e adolescentes no Jardim Conceição e região.

O seu primeiro projeto foi o Brincando e Aprendendo. Em 2004, junto com o Centro Social Nossa Senhora das Graças, a cidade Escola Aprendiz firma parceria através da Fundação Bradesco para implantar o Projeto Intel Computer ClubHouse, um projeto idealizado pelo Museu de Ciências de Boston e (Massachussets Institute of Tecnology), no Jardim Conceição, projeto que está em regular funcionamento desde aquela época.

Missão

Atuar na defesa dos direitos humanos de Criança, adolescentes e jovens, desenvolvendo processos educativos que incorporem a cultura de Paz; defender os princípios da ética, liberdade, democracia, equidade e cidadania.

Marco legal

Os marcos legais que norteiam a atuação da instituição são: o Estatuto da Entidade, a constituição federal do Brasil; A Lei 8069/90- Estatuto da Criança e do Adolescente; A Lei 8.142/92 – Lei Orgânica da Assistência Social; O Sistema único de Assistência Social; A Lei de Diretrizes Básicas da Educação; o Plano Nacional dos Direitos Humanos; O Plano Decenal de Direitos Humanos e convenções e tratados internacionais em que o Brasil é signatário em Direitos Humanos.

Experiências: Projetos Implantados

Projetos Implantados desde 2004: Brincando e Aprendendo, Computer Clubhouse, Sons da Alegria: Canto, Coral e Violão, Comunidade Camila um olhar Criativo, Telhado Cultural.

A Associação Camila em sua metodologia participativa e de envolvimento de crianças, jovens, familiares, lideranças comunitárias, equipe de trabalho e diretoria, desde sua fundação, participa de espaços de luta de defesa dos direitos da Criança e do Adolescente; na luta contra as violações de direitos, como, erradicação do trabalho infantil, exploração e abuso sexual; adolescentes em conflito com a lei. É membro do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e Adolescente- CMDCA; do conselho

Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente - CONADECA; do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente - CONANDA; do Conselho Estadual da Defesa da Pessoa- CONDEPE. Desde 2008 a Associação Camila participa do programa social Bloco a Bloco o Brasil que Queremos em parceria com a Lego Educacion.

Prêmios Dessa Trajetória

Dentro das ações de integralidade, fortalecimento da participação e incentivo ao protagonismo infanto juvenil, a Associação Camila, através do Projeto Computer Cluhouse, participou de eventos de Robótica educacional e festivais de vídeo.

Em 2008, campeonato Regional do Sudeste no Guarujá – Prêmio destaque de participação

Em 2009 no I Festival de animação com o vídeo “reciclagem sua atitude é fundamental” No II Encontro, outro troféu na categoria Júri técnico com o vídeo “Faça é sua parte” com o tema: Energias Renováveis e destaque de organização em 2010. Nesse destaque a equipe foi convidada para recepcionar a Princesa da Dinamarca Marie no lançamento do programa PUPA da Lego.

Em 2014 recebe o título de instituição de Utilidade Pública Municipal.

Em 2015 recebe, Moção de Reconhecimento e Congratulações pelos serviços prestados e ao protagonismo das crianças e juventudes na XVI Conferência municipal dos Direitos da criança e adolescente de Osasco.

Em 2015 Homenagem à memória de Camila Rossafa, como patrona do Equipamento Público CEU das Artes, do Jardim Primeiro de Maio e região.

CEU Centro de Artes e Esportes Unificados

O CEU das Artes Camila da Silva Rossafa integra em um mesmo espaço programas e ações culturais, práticas esportivas e de lazer, formação e qualificação para o mercado de trabalho, serviços socioassistenciais, políticas de prevenção à violência e de inclusão digital, para promover a cidadania em territórios de alta vulnerabilidade social das cidades brasileiras. Por meio da parceria entre União e municípios. A gestão do CEU das Artes Camila da Silva Rossafa é compartilhada entre Prefeitura do Município de Osasco, Associação Camila em Defesa e Valorização da Vida e a comunidade através do Grupo Gestor.

Atualmente 1361 pessoas estão inscritas, em 22 modalidades. As atividades ocorrem em três períodos: manhã, tarde e noite.

Biblioteca e Centro de Inclusão Digital

A biblioteca é integrada ao centro de inclusão digital e tem por objetivo manter, em um mesmo espaço físico, programas e ações culturais, formação e qualificação para o mercado de trabalho e inclusão digital, de modo a promover a cidadania no território.

Projetos

A Biblioteca desenvolve projetos de estímulo a leitura e a produção textual: Semana do livro e leitura, Parada Poética e Oficina faça seu livro artesanal. Faz parte da nossa grade de programação:

- Café com Poesia: atividade que visa estimular a reflexão sobre o gênero textual poema, tem como objetivo a produção de poesias a partir do repertório individual ou coletivo, acontece todas as quartas-feiras.
- Contos do CEU: Momento de Brincar com histórias da literatura infantojuvenil, utilizando diversas linguagens para despertar o interesse pela leitura, ocorre às sextas e sábados.
- Brincando com Lego: Atividade que estimula a criatividade e imaginação através do trabalho em equipe

Projeto Nosso Meio Ambiente: Educação Ambiental para a cidadania

Introdução

Conjunto de atividades que visa informar e sensibilizar os frequentadores do CEU das Artes Camila sobre a complexa temática ambiental, através da mediação de leitura, vivências lúdicas, rodas de conversa, oficinas e ações de conscientização em parceria com atores da região e instituições.

Tem o intuito de estimular hábitos menos prejudiciais de interação do homem com a natureza, além de fomentar a reflexão sobre o papel do cidadão em relação meio ambiente.

“Uma das metas básicas da educação ambiental é conseguir que as pessoas e as comunidades compreendam o caráter complexo do meio ambiente natural e artificial, resultante da inter-relação de seus aspectos biológicos, físicos, sociais, econômicos e culturais e adquirir o conhecimento, os valores, as atitudes e as aptidões práticas que permitam participar, de forma responsável e eficaz, no trabalho de prever e de resolver problemas ambientais e de uma gestão qualitativamente apropriada do meio ambiente” (UNESCO, 1999).

O Público alvo do projeto são crianças e jovens moradores do bairro Jardim Primeiro de Maio, Conceição e Santa Maria que frequentam as oficinas e atividades do Ceu das Artes Camila.

Objetivo Geral

Sensibilizar os moradores dos bairros Jardim Primeiro de Maio, Jardim Conceição e Santa Maria sobre os problemas ambientais existentes na região.

Objetivo Específico

Contribuir para adoção de novas posturas individuais e coletivas relacionadas ao meio ambiente

Mapear memórias históricas do bairro

Fomentar uma rede de agentes ambientais

Justificativa

Visando catalisar ações que contribuam com a sensibilização dos moradores do Jardim Primeiro de Maio, Santa Maria, Jardim Conceição e bairros entorno do CEU das Artes Camila que somam aproximadamente 85 mil moradores, as ações elaboradas neste projeto tem como objetivo suscitar a reflexão e a intervenção coletiva na resolução dos problemas referentes a ausência de limpeza urbana, descarte inadequado de resíduos sólidos não recicláveis nos aterros do bairro e grande volume de cachorros abandonados.

As ações planejadas foram pautadas nas demandas apresentadas pela comunidade. Será criada a campanha de conscientização sobre a coleta seletiva e ação promocional na Praça Primeiro de Maio e Campo de Futebol Conceição em parceria com atores do território, EMEF Monsenhor e UBS Lia Buarque, que estimulará a reflexão e tomada de atitude referente a falta de conservação e limpeza das praças do bairro. Todos os processos são pautados na manutenção da qualidade de vida em comunidade e preservação do meio ambiente.

Cronograma de Atividades - 2016

Atividades	AGO	SET	OUT	NOV	DEZ
Articulação com as oficinas	x	x	x	x	x
Mediação de Leitura	x	x	x	x	x
Oficina Faça seu Livro Artesanal			x	x	

Ação na Praça do Conceição com			x	x	
UBS Lia Buarque, EMEF Monsenhor e EMEF Fiuza Teles					
Elaboração do Fanzine e mural		x			
Roda de Conversa: memórias do bairro com Associação Jardim Conceição	x	x	x		
Exposição Fotográfica criada pelas crianças	x	x	x	x	x

Resultados Obtidos

Realização de atividades interdisciplinares na biblioteca, em parceria com os educadores das oficinas oferecidas no CEU Camila da Silva Rossafa;

Realização de 9 eventos;

Atendimentos realizados em 2016; 19.995 média mensal 2.221 atendimentos;

Aumento do número de usuários na biblioteca;

Fortalecimento dos vínculos afetivos e comunitários;

Fortalecimento dos vínculos familiares;

Crescimento do número de empréstimo de livros para os usuários do CEU;

Ações em parceria com instituições públicas e escolas, para fomentar o hábito de leitura consciência socioambiental.

Considerações Finais

Durante a realização das ações, foi possível articular com atores e instituições do bairro, surgiram desafios na execução do projeto, falta de estudos embasados nas demandas do bairro e ausência de público em algumas mediações de leitura.

O Processo de conscientização ambiental atende a necessidade atual de sensibilizar em massa. Transformar-se como individuo nos seus costumes e hábitos é um processo que exige tempo, persistência e amor.

O Projeto propiciou o intercâmbio de informações no território, a criação de ambientes educativos não formais, a construção coletiva de saberes, o resgate e reflexão sobre a memória histórica da região do Jardim Conceição.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad L. V. (2005). Inmigración y cooperación al desarrollo. En VV. AA. *Codesarrollo: Migraciones y Desarrollo Mundial*. CIDEAL, pp. 19-46. Madrid.
- Ait, M. (2009). *Egalité au coeur de l'Agenda Politique au Maroc*.
- Albert, M. y Gadea, E. (2009). Reflexiones sobre las organizaciones de inmigrantes en la Comunidad Valenciana: cuatro décadas de flujos migratorios y asociacionismo. *Arxius de Ciències Socials*, 20, (pp. 5-20).
- Alberti, P. (2004). Discurso polifónico acerca de las mujeres indígenas en México: académicas, gobierno e indígenas. En S. Pérez Gil, & P. Ravelo, *Voces disidentes. Debates contemporáneos en los estudios de género en México*. México: Porrúa.
- Álvarez Barrientos, J. (2013). Sobre la ‘construcción’ de la imagen de Goya: algunos usos y abusos. Madrid, CISC. En: VV.AA. *Seminario Internacional sobre Goya y su contexto. Colección de actas*. Zaragoza. Institución “Fernando el Católico” (CSIC), pp. 115-174.
- Andreu, A., Guzmán, S., Vera, E., Pizarro, N., Torres, D.I y Gallego, S. (2013). *Informe de sostenibilidad corporativa: ser más sostenible*. Corporación telefónica, S.A. Madrid.
- Aparicio, R. y Tornos, A. (2001). *Estrategias y dificultades características en la integración social de los distintos colectivos de inmigrantes llegados a España*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales: Madrid.
- Arias Zuluaga, R. (2001) Creatividad: acción fundamental en la educación. *Revista Meridiano*, 36, 71.
- Aronson, E., Blaney, N., Stephin, C., Sikes, J., & Snapp, M. (1978). *The Jigsaw Classroom*. Beverly Hills, CA: Sage Publishing Company.
- Arpí, C., Ávila, P., Baraldés, M., Benito, H., Gutiérrez, M. J., Orts, M., Rostan, C. (2012). El ABP: origen, modelos y técnicas afines. *Aula de Innovación Educativa*, 216, 14-18.

- Atienza, J. (2004). Codesarrollo e inmigración: sin receta fija. En InterMón-Oxfam (ed.) *La realidad de la ayuda 2004-2005*. Intermón-Oxfam, (pp.78-79). Barcelona.
- Augustina, J. R. (2010). ¿Menores infractores o víctimas de pornografía infantil? *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología*, (12-11).
- Aubarell, G. (2000). *Una propuesta de recorrido bibliográfico por las migraciones femeninas en España*. Edición: Instituto Catalán de la Mediterránea. España.
- Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Bach, E., Darder, M., y Darder, P. (2010). *Sedúctete para seducir vivir y educar las emociones*. Madrid (España): Paidos.
- Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento & Banco Mundial. (2008). *Evaluación ambiental estratégica del sector turismo en México*. En Evaluación, México.
- Banco Mundial (2017, mayo). *Datos del Banco Mundial*. Recuperado de <https://datos.bancomundial.org/pais/marruecos?view=chart>
- Bauman Z. (1999). *La globalización consecuencias humanas*. Fondo de cultura económica. México.
- Bauman, Z. (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Benlloch, C., Tovar, J. C y Villegas, M. (2015). Perfil de los colectivos y características organizativas de las asociaciones encuestadas, en *Diásporas y codesarrollo desde España*. Comares (pp. 29-33). Granada.
- Berg, L.-E. (1999). Developmental play stages in child identity construction: An interactionist theoretical contribution. *International Journal of Early Childhood*, 31(1), 11-24.
- Betancourt, J, (s.f). *Educación para transformar. Neuronilla*. Recuperado el 17 de noviembre de 2007, en <http://www.neuronilla.com>

- Borja, J. y Castells M. (2001). *La ciudad Multicultural*. España.
- Botero, M. M., Manjarrés, L. K., K., M. G., & Torres, T. (2008). La Relación del SELF con el consumo en hombres y mujeres entre 18 y 24 años, estudiantes de la Universidad del Norte. *REDALYC Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, 1-31.
- Bradshaw, J. et al (2007): An index of child wellbeing in the European Union. *Social Indicator Research* 80. Pp. 133- 177.
- Bronstein V. y Vargas R. (2011). *Niños Creativos*. Editorial RBA.
- Brown, H. D., & Lee, H. (2015). *Teaching by Principles*. White Plains, NY: Pearson.
- Bustelo, P. (1992). *Economía del desarrollo un análisis histórico*. Editorial Complutense: Madrid.
- Byram, M., & Morgan, C. (1994). *Teaching-and-learning language-and culture*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Cano, S., Galvés, L., Giraldo, P. E., Collazos, C. A., & Fardaun, H. M. (2016). Sistema Interactivo para la Enseñanza de la Lectoescritura para niños con Implante Coclear. *Revista Iberoamericana de Informática Educativa*, 24, 21-29.
- Cantara Montenegro, J (1989). El pícaro en la pintura barroca. *Anales de Historia del Arte*, 1, 209-222.
- Carevic, J. M. (2006). *Psicología on line. "la creatividad"*. Santiago de Chile 2006. Disponible en: <http://www.psicologia-online.com/articulos/2006/creatividad.shtml>.
- Carneiro, R. (2002). *Informática na Educação: Representações sociais do cotidiano*. São Paulo: Coleção da Nossa Época
- Carstensen, H. V., & Bason, C. (2012). Powering Collaborative Policy Innovation: Can Innovation Labs Help? *The Innovation Journal: The Public Sector Innovation Journal*, 17(1). Retrieved from http://www.innovation.cc/scholarly-style/christian_bason_v17i1a4.pdf

- Casebourne, J., & Armstrong, K. (eds.) (2014). *Digital Social Innovation. Second Interim Study Report*. Retrieved from <https://goo.gl/FK0S8Q>
- Castell, M. (1996). La era de la información. Económica, sociedad y cultura. *Siglo XXI. Volumen I* (pp. 1, 9-18). México.
- Castell, M. (1999). La era de la información. Económica, sociedad y cultura; el poder de la identidad. *Siglo XXI, Volumen II* (pp. 47,91-99). México.
- Castell, M. (2000). *Internet y la sociedad en red*. Lección inaugural del programa de doctorado sobre la sociedad de la información y el conocimiento. Madrid. Disponible en <http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/106.pdf>
- Castell, M. (2001). *La galaxia internet*. Plaza & Janes: Barcelona
- Castell, M. (2012). *Redes de indignación y Esperanza: Los movimientos sociales en la era de internet*. Alianza: Madrid.
- Castro, G., Casas, F., Ramírez, V., Creus, J., Etxezarreta, M., & Narberhaus, M. (2015). *El bienestar, una conversación actual de la humanidad. Col. Cambio social y Cooperación (IV)*. Ed. UB-Educo-Icaria Editorial. Barcelona.
- Cavalcanti, L.; Faria, R. (2003). *Capacitação do educador acerca do abuso sexual infantil*. Universidade Federal de Sao Carlos.
- Celce-Murcia, M. (1991). Language Teaching Approaches: an overview. In Celce-Murcia, M. (Ed.) *In Teaching English as a Second or Foreign Language* (2nd Ed). Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers.
- Cerizara, A. & Rousseau, B. (1990). *A Educação na Infância*. São Paulo: Scipione.
- Chafai, L. (1997). Las mujeres sujeto de marginación en Marruecos. *Anales de Historia Contemporánea*, 13, 35-55.
- Cian, L. (2001). *El sistema educativo de Don Bosco*. Madrid: CCS.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2001). *Encadenamientos Generados por el Sector Turismo*. Reunión de Expertos sobre el turismo en Centroamérica y el Caribe: Una visión

conceptual. Disponible en:
<https://www.cepal.org/publicaciones/xml/3/9563/r815.pdf>

Congreso mundial contra la explotación sexual comercial de los niños. (1999). Declaración y Programa de Acción: Primer Congreso Mundial contra La Explotación Sexual Comercial de los Niños. Estocolmo: Disponible en <
https://www.unicef.org/lac/Prevencion_de_la_ESC_esp.pdf> acceso en 01 de abril de 2017.

Consejo de Europa (2017) Recuperado el 22 de Mayo de 2017 de <http://www.coe.int/t/dg3/socialpolicies/socialcohesiondev/source/Conf%202011/Charter%20en.pdf>

Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas. (2001). *La pobreza y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. 10/05/2001, E/C.12/2001/10. Ginebra: ONU.

Cornell, J. (1996). *Brincar e aprender com a natureza: guia de atividades infantis para pais e monitores*. São Paulo: Ed. SENAC.

Cornell, J. (1997). *A alegria de aprender com a natureza: atividade na natureza para todas as idades*. São Paulo: Companhia Melhoramentos.

Costa, I. E. T. (2002). *Internet em sala de aula*. São Paulo: Artmed.

Cox, K. K. (2003). *Informática na Educação Escolar: Polêmicas do Nosso Tempo*. São Paulo: Autores Associados.

Cruz, O., Cruz, C., Mejías, M., & Machado, Y. (2015). Estrategia para el bienestar emocional en niños escolares hospitalizados Villa Clara 2013. *Gaceta Médica Espirituana*, 17(1), 01-13.

Delgado Suarez, A. (2010). *Ambiente a escala humana: construyendo el proyecto de vida en el colegio Juan Pablo II*. Trabajo de Grado. Cali: Universidad del Valle.

Devia, J. (1996). *La creatividad un camino hacia el éxito*. Trabajo de investigación. Medellín: Universidad Eafit.

- Dias, G. F. (2006). *Atividades interdisciplinares de educação ambiental*. São Paulo: Gaia.
- Dias, G. F. (2000). *Educação ambiental: princípios e praticas* (6a ed.). São Paulo: Gaia.
- Díaz Barriga, F. (2005). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, México: McGraw-Hill,.
- Díaz-Bustamante-Ventisca, M., & Llovet-Rodríguez, C. (2017). ¿Empoderamiento o empobrecimiento de la infancia desde las redes sociales? Percepciones de las imágenes de niñas sexualizadas en Instagram. *El profesional de la información*, 26(1), 77-87.
- De la Torre, Á., Bastarrica, M., de la Torre, R., & Sainz, M. (2004). *Cochlear Implant Simulation* (Version 2.0) [software]. Recuperado de http://www.ugr.es/~atv/web_ci_SIM/es/ci_sim.htm
- Delval, J. (1994). *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI.
- Durán Ayago, A. (2013): Repatriación de menores marroquíes no acompañados, en *Crónica de Legislación (enero-junio 2013) Extranjería*. *Ars Iuris Salmanticensis*, vol. 1, diciembre 2013, pp.151-226. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Egido, I., Aranda, R., Cerrillo, R., de la Herrán, R., de Miguel, S., Gómez, S.,...Pérez, M. (2006). Aprendizaje basado en problemas (ABP). Estrategia metodológica y organizativa del currículum para la calidad de la enseñanza en los estudios de Magisterio. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20, 137-149.
- Elkonin, D.B. (2003). *Psicología del juego*. Madrid: Ed. Pablo del Río.
- Elson, Diane (coord.) (2000). *El progreso de las mujeres en el mundo 2000. Informe Bienal de UNIFEM* (Fondo de Desarrollo de las Naciones Unidas para la Mujer). UNIFEM.
- European Commission (2013a). *Social economy and social entrepreneurship - Social Europe guide - Volume 4*.
- European Commission (2013b). *Guide to Social Innovation*. Retrieved from <https://goo.gl/W9moUD>

- European Union / The Young Foundation (2010). *Study on Social Innovation*. Retrieved from <https://goo.gl/dfY1gA>
- Fernández Aguerri, M. (2002). *Retos y problemática de la mujer en el ámbito rural. El papel de las agrupaciones de este sector de población en el desarrollo rural*. Jornada Temática sobre Políticas de relevo generacional e incorporación de la mujer al mundo rural. Disponible en: https://www.nodo50.org/mujeresred/rural_pdf/problematika.pdf
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo, Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2004). *Extensión o Comunicación 19, edición 23, 2004*. Bogotá: Siglo XXI Editores
- Fundación renacer. (2011). Disponible en <http://fundacionrenacer.org/>. Acceso: 21 de marzo de 2017.
- Gaceta Politécnica. (2016). *Reglamento Orgánico del Instituto Politécnico Nacional*. Número extraordinario 1226.
- Gardner, H. (2000). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Crítica.
- Garduño Ruiz, E. (1 de Febrero de 2014). El riesgo y el rescate. La tradición y la innovación como factores de identidad. *Revista digital universitaria*, 15(2).
- Goleman, D. (2000). La investigación de la doctora Amabile sobre los principales asesinos de la creatividad. En Goleman, D., Kaufman, P., y Ray, M. *El espíritu creativo*. Madrid: Esperia.
- González, A. (2016). *México tradicional. Literatura y costumbres*. México: El Colegio de México, A.C.
- Global Child Development Group, (2011). Child Development Lancet Series: Executive Summary. Recuperado de <http://www.ecdgroup.com/pdfs/2011-Lancet-Exec-Summary-Final.pdf>

- Gustá, A. L., & CAmínotti, M. (2010). Políticas públicas de equidad de género: las estrategias fragmentarias de la Argentina y Chile. *SAAP*, 85-110.
- Gutiérrez, F. (1975). *Pedagogía de la comunicación*. Costa Rica: Editorial Costa Rica.
- Hadjab Boudiaf, H. (2011). Entender el fenómeno de los llamados “menores extranjeros no acompañados”, en F. J. García Castaño y N. Kressova. (Coords). *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía* (pp. 925-934). Granada: Instituto de Migraciones.
- Hammes, V. (2007). *Construção da proposta pedagógica*. (Vol.1, 2a ed.). (Coleção Educação ambiental para o desenvolvimento sustentável). São Paulo: Jaguariúna.
- Hassan, Z. (2014). *The social labs revolution: A New Approach to Solving our Most Complex Challenges*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Hernández González, G. B. (2015). Análisis del turismo rural a través de la medicina tradicional. Una propuesta de desarrollo turístico en la comunidad de Tampate, Municipio de Aquismón, S.L.P. *Revista TECTZAPIC, de divulgación científica y tecnológica* (1). Obtenido de <http://www.eumed.net/rev/tectzapic/2015/01/turismo.html>
- Helmut C. J. (2011). Los comentarios del siglo XIX a los caprichos: ¿Desvíos o clave de interpretación del sentido oculto de los grabados? En: *Seminario Internacional sobre Goya y su contexto*. Zaragoza, Ed. Instrucción “Fernando el Católico”, pp. 115-174.
- Himmelfarb, G. (1984). *The idea of poverty. England in the Early industrial age*. Londres, Faber y Faber.
- Humanium, juntos por los derechos del niño (s.f.). Prostitución Infantil. Disponible en: <http://www.humanium.org/es/prostitucion-infantil/>, acceso en: 20 de mayo de 2017.
- Hurtado, C. (2009). *Jóvenes su participación en un proceso de animación sociocultural y su proyecto de vida*. Trabajo de grado. Cali: Universidad del Valle.

- Instituto Interamericano del Niño - IIN. (2003). *La Explotación Sexual de Niños, Niñas y Adolescentes en América Latina*. Montevideo.
- Jiménez Bautista, F. (2007). Menores marroquíes que emigran: la búsqueda de un sueño en la ciudad de Granada (España), *Revista Equidad y Desarrollo* Nº 7.
- Juárez, J., & Ramírez, B. (2007). El turismo rural como complemento al desarrollo rural en zonas indígenas de México. *Script Nova, Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, XI(236). Recuperado de <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-236.htm>
- Juárez, J., Ramírez, B., & Galindo, M. (2009). Turismo rural y desarrollo territorial en espacios indígenas de México. *Investigaciones Geográficas*(48), 189-208.
- Kieboom, M. (2014). *Lab Matters: Challenging the Practice of Social Innovation Laboratories*. Amsterdam: Kennisland.
- Kilpatrick, W. H. (1918). The project method. *Teachers College Record*, 19, 319-335.
- Lipman, M. (2011). *Thinking in education*. New York: Cambridge University Press.
- Lineros Quinteros, R. (2014). El método comunicativo en la enseñanza de español segunda lengua. *Contraclave. Revista Educativa*. Consultado por Internet el 27 de agosto de 2014. Dirección de Internet: <http://www.contraclave.es/espanolex/comunicativo.pdf>
- Loizos, C. (1967). Play Behaviour in Higher Primates. A Review. In D. Morris (Ed.): *Primate Ethology*. Chicago: Aldine.
- López Álvarez, J.; Lombardía Fernández, C. Y Trinidad, F. (Col.) (2001). *Valentín Vega. Fotógrafo de Calle (1941-1951)*. Xixón, Ed. Fundación Municipal de Cultura, Educación y Universidad Popular, Ayuntamiento de Gijón y Muséu del Pueblu d' Asturias.
- López Perea, E. y Fernández Hawrylak, M. (2016). *La participación familiar en las ludotecas: Proponiendo una guía de indicadores de calidad*. Comunicación presentada al II Seminario Internacional "Investigación

en Educación para el siglo XXI”, Segovia (pp.93-109). Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/22768>

López Torrijos, R. (1979). El tema de la picaresca en la pintura española del Siglo de Oro. En: CRIADO DEL VAL, M. (Coord.): *La picaresca: orígenes, textos y estructura: actas del I Congreso Internacional sobre la Picaresca*. Madrid, Fundación Universitaria, pp. 167-190.

Luco, D. S. (2002). *SERNAM*. Obtenido de SERNAM: http://app.sernam.cl/pmg/documentos_apoyo/GuiaincorporarperspectivaageneroformulacionestudiosMINVU.pdf

Magni, A. C. C., & Correa, J. J. (2017). Infância e Violência sexual: Um Olhar sobre a Vulnerabilidade da Criança. *Revista Pleiade*, 10(19), 53-60.

Majoral, R., & Sánchez Aguilera, D. (2002). *Las mujeres en el sector agrario y en el medio rural español*. Libro Blanco de la Agricultura y el Desarrollo Rural. Disponible en: http://www.cesmuamfar.com/pdf/Libro_Blanco_de_la_Agricultura_y_el_Developmento_Rural._Las_Mujeres_en_el_sector_agrario_y_en_el_medio_rural_espa%C3%B1ol.pdf

Manresa-Yee, C., Mas-Sansó, R., & Cano, S. (2017). *Juego Serio para entrenar la Discriminación y la Identificación Auditiva en Niños con Discapacidad Auditiva*. Paper presented at Interacción 2017, 18th edition of the International Conference promoted by the Spanish Human Computer Interaction Association. Cancún, México

Marcos Arévalo, J. (2004). La tradición, el patrimonio y la identidad. *Revista de estudios extremeños*, 60(3), 925-956.

Martínez, C. D. (2008). Reseña de "Una pareja, dos salarios. El dinero y las relaciones de poder en las parejas de doble ingreso". *REDALYC Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, 203-206.

Martínez, C. D., Moreno, S. D., & Finkel, L. (2013). Desigualdades de género en la distribución de los recursos económicos en las parejas. *Papers*, 53-73.

- Martínez, J. P. & Gómez (2010). La técnica puzzle de Aronson: descripción y desarrollo. En P. Arnaiz, M. D. Hurtado, & Soto, F. J. (Eds.), *25 años de integración escolar en España: Tecnología e inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Martínez León, I., y De Miguel Gómez, M. (2009). *La importancia de la mujer en el medio rural español*. Disponible en <http://www.upct.es/~economia/PUBLI-INO/IMPORTANCIA%20DE%20LA%20MUJER%20EN%20EL%20MEDIO%20RURAL.pdf>
- Martínez Martínez, A. (2011). Menores marroquíes no acompañados: análisis de la legislación socio-legislativa del sistema de protección andaluz, en F. J. García Castaño y N. Kressova. (Coords.). *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía* (pp. 935-942), Universidad de Granada: Instituto de Migraciones.
- Mattos, N. S. & Granado, S. F. (2006). *Lixo: problema nosso de cada dia: cidadania, reciclagem e uso sustentável*. São Paulo: Saraiva.
- Minc, C. (2005). *Ecologia e cidadania*. (2a ed.). São Paulo: Moderna.
- Monterroso, N., & Zizumbo, L. (2010). *Contra la domesticación del turismo. Laberintos del Turismo Rural*. México: Porrúa.
- Monroy, A. y Saez, G. (2012). Las ludotecas, importancia y funciones en el desarrollo de la actividad física del niño. *Revista Digital EFDeportes.com*. Buenos Aires, 164. Recuperado el 15 de mayo de 2017 de <http://www.efdeportes.com/efd164/las-ludotecas-importancia-y-funciones.htm>.
- Morales, G. L. (2003). *Patrimonio cultural y turismo*. Recuperado el 2016, de Portal Iberoamericano de Gestión Cultural: <http://www.gestioncultural.org>
- Moreno Mendoza, A. (2004). Murillo, la *santificación* de la pobreza. Pandora: revue d'études hispaniques, 4, pp.: 19-34.
- Murillo, S. (2008). Producción de pobreza y construcción de subjetividad. En: *Producción de Pobreza y desigualdad en América Latina*. VV.AA. Bogotá. Ed. Siglo del Hombre, CLACSO, pp. 41-77.

- Naciones Unidas. Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. (2000). *Observación General 14. El derecho al disfrute del más alto nivel posible de salud*. Ginebra: ONU
- Nysenbaum, J. J. (2017). *Direct and Indirect Parent-Child Sex Communication: Associations with Condom Use Self-Efficacy and Condom Use Among Black and White College Students*. Doctoral dissertation, The George Washington University.
- OCDE (2017, mayo). *Query Wizard for International Development Statistics* (Página web). Recuperado de <http://stats.oecd.org/qwids/>
- Organizacao Childhood Brasil. (2010). *Professor: como agir diante de um possivel caso de abuso sexual*. Disponible en: <http://www.childhood.org.br/professor-como-agir-diante-de-um-possivel-caso-de-abuso-sexual> Consultado el 21 de marzo de 2017.
- Organización Internacional del Trabajo - OIT. (2007). *Directrices para el diseño de estrategias de acción directa para combatir la explotación sexual comercial infantil*. Suiza: Oficina Internacional del Trabajo.
- OIT. (2016). *Normlex – Ratifications pour Bangladesh. Organisation Internationale du Travail*. Disponible en: <https://www.odi.org/publications/10654-child-labour-and-education-survey-slum-settlements-dhaka> Acceso el 19 de mayo de 2017.
- OMT. (2014). *Glosario de términos turísticos*. Obtenido de UNWTO: <http://cf.cdn.unwto.org/sites/all/files/Glossary+of+terms.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura. (2001). *El Papel de la Mujer en la Conservación de los Recursos Genéticos del Maíz*. Obtenido de Depósito de documentos de la FAO: <http://www.fao.org/3/a-y3841s.pdf>
- Organización Mundial del Turismo. (2014). *Día Mundial del Turismo 2014: Turismo y desarrollo comunitario*. Obtenido de <http://media.unwto.org/es/press-release/2014-06-23/dia-mundial-del-turismo-2014-turismo-y-desarrollo-comunitario>
- Orozco, E., Arana, L., y Esquivel, J., (2000), *la cátedra Paulo Freire del ITESO*. [Cinta cinematográfica] Brasil: ITESO.

- Ovidio S. D. y Hernández A. (1982). *Proyecto de Vida como categoría básica de interpretación de la identidad individual y social*. Edit. Pueblo y Educación, Habana.
- Ozanne, L. K., y Ozanne, J. L. (2011). A child's right to play: the social construction of civic virtues in toy libraries. *Journal of Public Policy & Marketing*, 30(2), 264-278.
- Panosso Netto, A., y Lohmann, G. (2015). *Teoría del turismo. Conceptos, modelos y sistemas*. México: Trillas.
- Pelicioni, M. C. F. & Philippi Junior, A. (2007). *Educação ambiental em diferentes espaços* (Vol.3). (CEPA. Coleção estudos e pesquisas ambientais). São Paulo: Signus Editora.
- Pérez, J. G. (2003). ¿El patrimonio de la cultura popular tradicional es realmente inmaterial o intangible? *El Catoblepas* 19, 10.
- Peréz Moreda, V. (1980). *La crisis de mortalidad en la España interior (siglos XVI-XIX)*. Madrid, siglo XXI.
- Perinat, A. (1980). Contribuciones de la etología al estudio del desarrollo humano y socialización. *EL BASILISCO*, 11.
- Piaget, J. (1946). *La formación del símbolo en el niño*, 1ª ed. en castellano. México: Ed. Fondo de Cultura Económico.
- Pinto, A. V. (2003). *Sete Lições sobre Educação de Adultos*. Editora Cortez, 13ª edição. SP
- PNUD (2015). *Informe sobre Desarrollo Humano 2015*. Recuperado de http://hdr.undp.org/sites/default/files/2015_human_development_report_overview_-_es.pdf
- Reyes, R. M. (2012). *El trabajo sociocultural comunitario, fundamentos epistemológicos, metodológicos y prácticos para su realización*. Málaga, España: Fundación Universitaria Andaluza Inca Garcilaso.
- Rizo García, M. (2013). Comunicación e interculturalidad. Reflexiones entorno a una relación indisoluble. *Global Media Journal*, 10(19), 26

- Rocha Valverde, C. (2013). Las herederas contemporáneas de la Madre Tierra. Ser mujer indígena Teenek, disyuntivas y desafíos de las tradiciones femeninas en la Huasteca Potosina. *Revista de El Colegio de San Luis*, III(5), 146-162.
- Roda Alcantud, C. (2004). El papel de la mujer en la conservación y transmisión de las tradiciones en el campo de Cartagena: el encaje de bolillos. *Revista murciana de antropología*, 10, 169-176.
- Rodríguez, E. (2009). *Género, cultura y desarrollo: límites y oportunidades para el cambio cultural pro igualdad de género en Mozambique*. Instituto Complutense de Estudios Internacionales, ICEI, Universidad Complutense de Madrid.
- Rodríguez Blanco, E. (2011). Las mujeres que vuelan: género y cambio cultural en Cuetzalan. *Perfiles Latinoamericanos*, 19(38), 115-143.
- Rodriguez, C. L., Ventizca, M. D. B., & Alves, B. P. (2016). The sexualization of children through advertising, fashion brands and media. *Revista Prisma Social*, 156-189.
- Romero-Frías, E., & Robinson-García, N. (2017). Laboratorios sociales en Universidades: Innovación e impacto en medialab UGR, *Comunicar*, 51(2). DOI: 10.3916/C51-2017-03
- Salas C., J. M. (2013). *La Masculinidad y la Explotación Sexual Comercial. Una problemática actual*. Disponible en Instituto WEM: <http://institutowemcr.org/>
- Salinas De Frías, A. (s.f.). *La protección internacional de los menores migrantes*, p. 9. Texto completo en <http://www.observatoriodeconflictos.uma.es/wpcontent/uploads/2015/06/ASalinas-menores-migrantes.pdf>. (Fecha de consulta, 20 de julio de 2017)
- Sandholtz, J. H. (1997). *Ensinando com Tecnologia: Criando Salas de Aula Centradas nos Alunos*. Porto Alegre: Artes Medicas.
- Secretaria da Educação Estado de Santa Catarina: <http://www.sed.sc.gov.br/>
- Secretaría de Turismo. (2004). *Turismo alternativo una nueva forma de hacer turismo*. Obtenido de <http://www.entornoturistico.com/wp->

<content/uploads/2017/03/Turismo-Alternativo-una-nueva-forma-de-hacer-turismo.pdf>

- Sergio Cortella, M. (2016). *Pensar nos faz bem*, 1ª Ed. Vol 1. Rio de Janeiro: CBN.
- Sergio Cortella, M. (2016). *Pensar nos faz bem*, 1ª Ed. Vol 2. Rio de Janeiro: CBN.
- Sergio Cortella, M. (2016). *Pensar nos faz bem*, 1ª Ed. Vol 3. Rio de Janeiro: CBN.
- Sergio Cortella, M. (2016). *Pensar nos faz bem*, 1ª Ed. Vol 4. Rio de Janeiro: CBN.
- Slavin, R. (2002). *Aprendizaje cooperativo: teoría, investigación y práctica*. Buenos Aires: Aique
- Suarez, B. y Córdoba, P. (2013). *Referentes para la construcción de proyecto de vida que han apropiado los jóvenes del proyecto de nivelación académica talentos de la cohorte 2009 - 2010 en la transición bachillerato universidad. Trabajo de grado*. Cali: Universidad del Valle.
- Sutton-Smith, B. (1978). *Die dialektik des spiels*. Deutschland: Schondorf.
- Tajra, S. F. (2011). *Informática na Educação*. São Paulo: Érica.
- Tanaka, A. (2011). Situating within Society: Blueprints and Strategies for Media Labs. In A. Tanaka & al. (Eds.), *A Blueprint for a Lab of the Future* (pp. 12-20). Eindhoven: Baltan Laboratories.
- UNESCO. (1990). *Decenio Mundial para el Desarrollo Cultural 1988-1997*. Obtenido de UNESDOC Database: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000852/085291sb.pdf>
- UNESCO. (1996). *Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo - Nuestra Diversidad Creativa*. Obtenido de UNESDOC Database: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001055/105586sb.pdf>
- UNESCO. (2003). *Convención para la salvaguardia del patrimonio cultural*. Recuperado el 2016, de <http://www.unesco.org/culture/ich/doc/src/01852-ES.pdf>

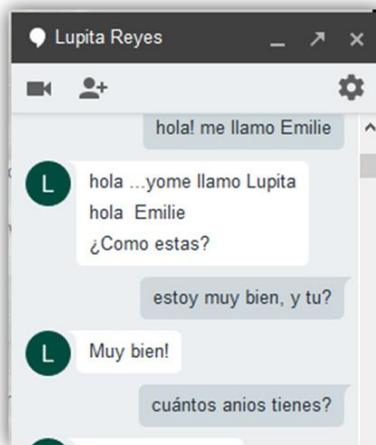
- UNESCO. (2013). *Enfoque estratégico sobre Tics en Educación en América Latina y el Caribe*. UNESCO.
- UNESCO (2015). *Replantear la Educación, hacia un bien común universal*. Recuperado de:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232697s.pdf>
- UNESCO (2016). Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2016. Recuperado de
<https://es.unesco.org/gem-report/node/2?q=node/2>
- UNICEF (s.f.). Protocolo Facultativo Sobre la Venta de niños, la prostitución infantil y la utilización de niños en la pornografía. Disponible en:
https://www.unicef.org/spanish/crc/index_30204.html. Acceso en 25 de mayo de 2017.
- Unicef, & Español, C. (Eds.). (1989). *Convención sobre los derechos del niño: 20 de Noviembre de 1989*. UNICEF-Comité Español.
- Unidas, O. D. (2015). *UN*. Obtenido de UN:
<http://www.un.org/es/documents/udhr/>
- Unidad de Apoyo a las Comunidades Indígenas. (2011). Medicina tradicional indígena: efectividad a prueba. *Tukari*, 3(16).
- Universidad Interamericana para el Desarrollo. (s.f.). *Turismo Rural*. Obtenido de UNID Educación:
http://moodle2.unid.edu.mx/dts_cursos_md/lic/AET/TR/S01/TR01_Lectura.pdf
- Valderrama, C. (2004) *Medios de comunicación y globalización*. México: Gedisa.
- Vasconsellos, C. S. (2002) *Planejamento: Projeto de ensino-Aprendizagem e Projeto Político Pedagógico*. São Paulo: Libertad
- Vidal Galache, F. y B. (1995). *Bordes y bastardos. Una historia de la Inclusa de Madrid*. Madrid, Compañía Literaria.
- VV.AA. (1979). *Informe sobre el desarrollo mundial*. Washington. Banco Mundial.

Vygotsky (1979). *Mente en sociedad*. En M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, *El desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Barcelona: Critica.

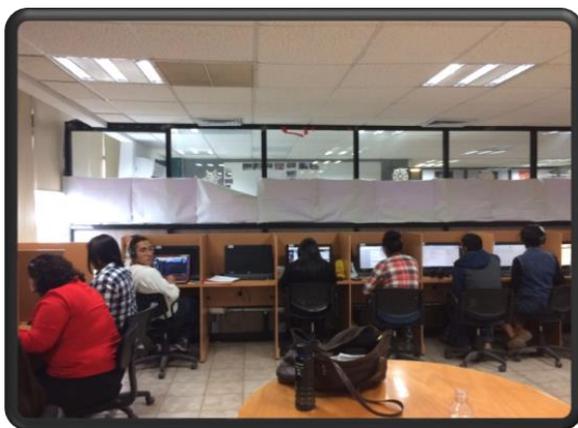
Whitebread, D., Basilio, M., Kuvalja, M., & Verma, M. (2012). *The importance of play: A report on the value of children's play with a series of policy recommendations*. Brussels, Belgium: Toys Industries for Europe. Recuperado el 28 de diciembre del 2014 en http://www.importanceofplay.eu/IMG/pdf/dr_david_whitebread_the_importance_of_play.pdf

ANEXOS

Anexo 1. Ejemplos de chats



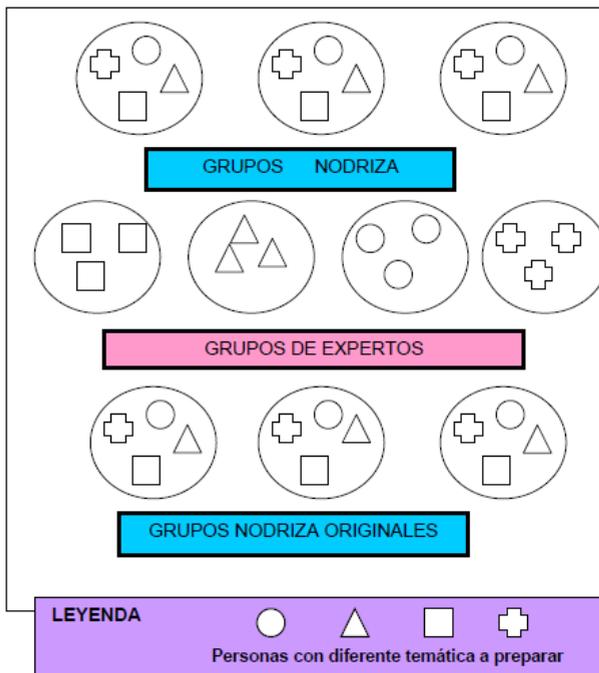
Anexo 2. Universidad Tecnológica, México



Anexo 3. Highbury



Anexo 4. Diagrama de la Técnica Puzle de Aronson et al. (1978). Tomado de Martínez y Gómez (2010)



Anexo 5

Foto 1

Blitz educativa “Projeto Transformar”

Conscientização do descarte correto do lixo eletrônico:



Foto 2

Blitz educativa “Projeto Transformar”

Conscientização do descarte correto do lixo eletrônico:



Foto 3

Entrevistas em mídia Local sobre problemática do Lixo Eletrônico

SEMA 02 - Junho de 2019 << Página 1 Página >> Contato Edições Anteriores

COMUNIDADE 02/06/2019, 6 DE JUNHO DE 2019 FOLHA 03

RECICLAGEM

PROJETO PROPORCIONA NOVA UTILIDADE PARA LIXO ELETRÔNICO

Alunos do ensino médio com técnico integrado consertam os equipamentos e tornam novamente possível o uso

Opinão Especial

A Escola de Educação Básica Professora Valdeir Inês Pereira Zinola, localizada no Centro da municipalidade, desenvolve desde o mês de maio um projeto que emprega a lixo eletrônico arrecatado pela escola. Os materiais servem de equipamentos para os alunos do Ensino Médio com Técnico em Eletrônica. São duas turmas, somando total 35 alunos que estudam no período integral para se aperfeiçoar ao mercado de trabalho. De acordo com a professora de informática, Denise Silvestre, a ideia surgiu com o objetivo de habilitar a crise econômica vivida atualmente. "As empresas estão contratando pouco e isso dificulta a inserção dos estudantes no ramo", explica. Agora, o estágio obrigatório é realizado na própria instituição.

Para a professora de informática Karen Anderson de Carvalho o acesso às práticas de aprendizagem facilita a absorção do conhecimento. "Antes eles ficavam em salas de aula, apenas assistindo o pessoal no manuseio dos computadores. Com os materiais recolhidos, eles entendem o funcionamento, a montagem e os erros comuns ao operar", exemplifica. Os alunos já consertaram e revitalizaram equipamentos que foram inseridos no acervo da escola. "Nos arrumamos um triturador de papéis e passamos a utilizá-lo aqui, aproveitando o gancho para chamar atenção a reciclagem desse item também", ressalta o professor de eletrônica, Adilson Pina.

O lixo eletrônico vem sendo encaminhado pela comunidade para a escola, que faz a triagem e o empacote. A ideia dos tutores do projeto é montar um computador para cada sala de aula com a reciclagem de aparelhos. Batizando do 9º ano, Nathan Cardozo Barcelos, de 16 anos, comenta que o novo método facilita o alinhamento da prática com a teoria e estimula ainda mais o projeto.



Fazem parte da proposta aproximadamente 35 estudantes, divididos em duas turmas

SEMA 02 - Junho de 2019 << Página 1 Página >> Edições Anteriores

