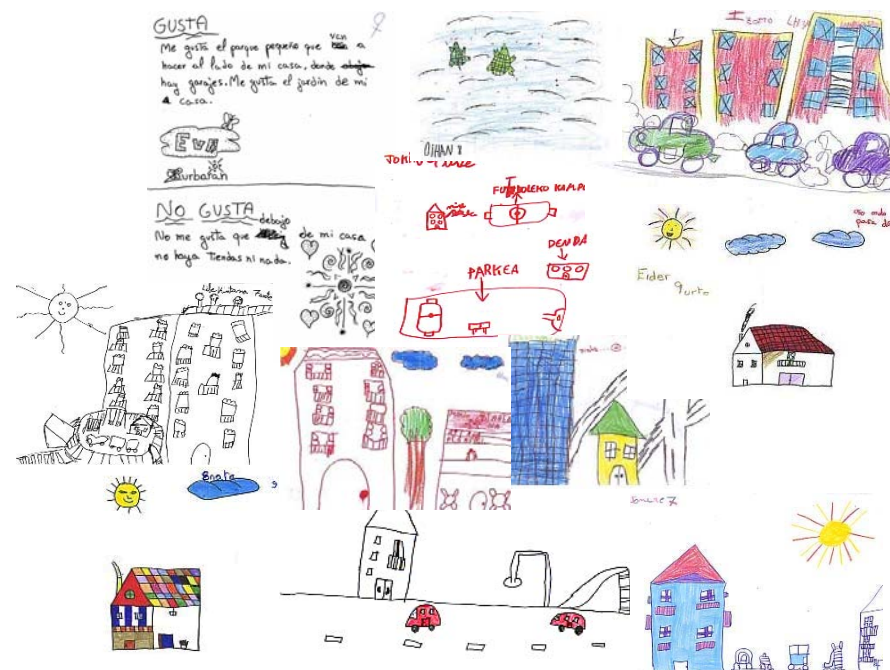


Aproximación a las necesidades y demandas de la infancia y la adolescencia en la CAPV.

Julio 2010



Ikerketa Sozialen Zerbitzua



Servicio de Estudios Sociales

Queremos mostrar un especial agradecimiento a los distintos centros participantes, así como al profesorado y a padres y madres de las AMPAS que nos han ofrecido su visión como agentes directamente vinculados a la infancia y la adolescencia.

Pero sobre todo, queremos dar las gracias a las niñas, niños y adolescentes que nos han acompañado a lo largo del estudio y sin cuya participación sincera y cercana no hubiera sido posible la presente investigación:

Amaia, Jokin, Ana Belén, Iker, Unai, Ane, Olatz, Beñat, Andoni, Irati, Eki, Ania, Lucía, Pablo, Nerea, Mikel, Ainara, Markel, Nerea, Eder, Izaro, Ibai, Joel, Aitor, Julia, Julen, Nicolás, Aimar, Libe, Aitana, Vlad, María, Iñigo, Eva, Onassis, Camila, Maite, Paola, Alex, Ainhoa, Kevin, Iris, Iraide, Nahia, Abel, Estefanía, Aroa, Sergio, Enaitz, Joseba, Jaquin, Jon, Javier, Ane, Itsaso, Izaskun, Cristina, Imanol, Ander, Andrea, Sara, Asier, Nestor, Sonia, Silvia, Iñaki, Paula, Iker, Danel, Malli, Claudia, Itziar, Sofía, Paul, Alberto, Uxue, Ruth, Igor, Natalia, Endika, Aida, Gontzal, Jeni, Jon Ander, Leire, Ainhoa, Enara, Olaia, Maitane, Lorena, Danel, Enekoitz, Kristian, Gaizka, Maitane, Maider, Marta, Edurne, Chaina, Adrian, Marius, Antxon, etc.

A todos y todas ellas,

Muchas gracias.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	3	5.4.-Educación	65
2. CONTEXTUALIZACIÓN Y JUSTIFICACIÓN	4	5.4.1. El sistema educativo: organización y cambios producidos	65
3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN Y DELIMITACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO	7	5.4.2. El centro escolar	70
4. METODOLOGÍA	9	5.4.3. Interacciones dentro del ámbito escolar	74
4. 1- Aspecto generales	9	5.4.4. Motivación y actitud ante el estudio	85
4. 2- Técnicas de Investigación	10	5.5- Recursos Socioeconómicos	89
4. 3- Muestra	12	5.5.1. Nivel adquisitivo de la infancia y la adolescencia	89
4. 4- Las fases de la investigación	14	5.5.2. Tenencia y uso del móvil	92
4. 5- Resumen de la ficha técnica	15	5.5.3. El futuro de la infancia y la adolescencia: perspectivas de emancipación.	95
5. ANÁLISIS	16	5.5.4. Conciliación de la vida laboral y familiar: Valoración de los recursos de atención a la infancia	97
5. 1- Aspectos transversales del análisis	17	5.6- Ocio y tiempo libre	106
5. 2- Familia	24	5.6.1. El tiempo libre disponible en la infancia y la adolescencia.	105
5.2.1 Construcción de familias	24	5.6.2. El tiempo libre de la infancia y la adolescencia: qué hacen y cómo lo valoran	106
5.2.2 Roles de género en la familia	29	5.6.3. El ordenador, Internet y las redes sociales	121
5.2.3 Relaciones familiares	33	5.7- Entorno	125
5.2.4 Pautas educativas: sobreprotección frente a autonomía	43	5.7.1. Mi pueblo/ Mi barrio: la satisfacción de la infancia y la adolescencia con su entorno	125
5.3.- Salud y Sexualidad	47	5.7.2. Participación	138
5.3.1. La existencia de hábitos saludables en la infancia y la adolescencia	47	5.7.3. Relaciones sociales de la infancia y la adolescencia	140
5.3.2. La importancia de la imagen física	53	5.7.4. Los valores de la infancia y la adolescencia	145
5.3.3. Las relaciones afectivo sexuales	57	5.8.- Los retos en la atención de la infancia y la adolescencia	154
5.3.4. Los consumos de alcohol, tabaco y otras sustancias en la adolescencia	62		

6. CAPITULO DE SÍNTESIS	164
7. BIBLIOGRAFÍA	186
8. ANEXOS	188
Anexo I: Herramienta para el alumnado	
Anexo II: Guión para profesorado, padres y madres	
Anexo III: Material para la participación de los centros educativos	
Anexo IV: Desarrollo del trabajo de campo	

1- INTRODUCCIÓN

En la actualidad son numerosos los agentes que trabajan e intervienen con la infancia y la adolescencia y a través de ellos se han desarrollado numerosas investigaciones en torno a la situación de este colectivo o sobre las acciones a poner en marcha con este grupo. Sin embargo, no abundan las investigaciones que abordan de manera directa las necesidades de la infancia a través del propio colectivo, de manera que sean los y las menores quienes definan e interpreten las necesidades, problemáticas o expectativas que definen la realidad de la infancia y la adolescencia.

Sin duda, la participación infantil y adolescente resulta fundamental a la hora de abordar aspectos que atañen a este colectivo. Los artículos 12, 13, 14 y 15 de la Convención sobre los Derechos del Niño¹ aluden a considerar a los y las niñas como sujetos de pleno derecho de manera que cuenten con: *libertad de opinión y derecho a ser oídos* de manera que se garantice la posibilidad de formarse un juicio propio y la posibilidad de ser escuchados ya sea directamente o por medio de un representante o de un órgano apropiado (artículo 12); *libertad de expresión* que incluye la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo (artículo 13); libertad de pensamiento, conciencia y de religión (artículo 14) y la libertad de asociación (artículo 15).

Estos derechos han de ser tomados en consideración y hacer de ellos un eje fundamental en los procesos de decisión y ejecución de aquellas gestiones que atañen a los y las menores, independientemente del ámbito que se aborde. También los principios básicos de entender a los y las niñas

como un sujeto integral con necesidades interrelacionadas y como sujetos de pleno derecho a los que es necesario facilitar cauces de comunicación y participación, son fundamentales a la hora de abordar una investigación en materia de infancia y adolescencia que parte con la participación clave del colectivo de menores.

La Dirección de Política Familiar y Comunitaria -Viceconsejería de Asuntos Sociales del Departamento de empleo y asuntos sociales de Gobierno Vasco- asume dichos principios impulsando el papel de los y las menores como sujetos activos ofreciéndoles la posibilidad de expresarse, de ser escuchados y escuchadas y que sus planteamientos formen parte de las futuras líneas de actuación que se establezcan en materia de infancia y adolescencia.

Para ello en 2010 toma la iniciativa de llevar a cabo un estudio de corte cualitativo con el que aproximarse a las necesidades y demandas de la población infantil y adolescente de la CAPV. El desarrollo del proyecto es asumido por el Servicio de Estudios de Fundación EDE y el presente documento recoge los resultados del mismo.

¹ OFICINA DEL ALTO COMISIONADO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LOS DERECHOS HUMANOS. Convención sobre los Derechos del Niño. 20 de noviembre de 1989

2- CONTEXTUALIZACIÓN Y JUSTIFICACIÓN

En diciembre del año 1990 España ratificó la Convención de los Derechos de la Infancia, adoptada unánimemente por la Asamblea de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) el 20 de Noviembre de 1989.

La Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, establece un marco jurídico de carácter estatal, acorde con la condición de los menores de edad como sujetos de derechos y con el reconocimiento de una capacidad progresiva para ejercerlos.

Junto a ello es preciso señalar que, de conformidad con la estructura territorial y administrativa del Estado español, las Comunidades Autónomas, dotadas de potestad legislativa, han desarrollado ampliamente la legislación autonómica en materia de protección y promoción de los derechos de los menores.

En el ámbito internacional, además de la Convención de las Naciones Unidas citada anteriormente, y que constituye el marco universal de la defensa de los derechos de la infancia y la adolescencia, conviene tener presente la existencia de diversos tratados internacionales ratificados por España -impulsados por organizaciones internacionales como Naciones Unidas, Organización Internacional del Trabajo, Consejo de Europa, la Conferencia de la Haya de Derecho Internacional Privado, entre otras- en materias sectoriales que afectan a los menores: trabajo infantil, sustracción de menores, explotación sexual, adopción internacional, etc., así como la normativa comunitaria aplicable en España por nuestra condición de Estado miembro de la Unión Europea, y las abundantes Resoluciones y Recomendaciones emanadas de estos organismos internacionales, que

inspiran, orientan y completan el reconocimiento, el respeto y la aplicación de los derechos de los niños y las niñas en España.

Desde 1989, tras aprobarse la Convención sobre los Derechos del Niño, la situación de los niños y las niñas no solo de España, sino de todo el mundo, ha mejorado considerablemente, ya que el reconocimiento de los derechos de la infancia y adolescencia ha producido numerosas modificaciones legislativas y se ha incrementado considerablemente la sensibilidad social a favor de este colectivo más vulnerable.

El avance alcanzado por España en el desarrollo de las políticas de promoción de los Derechos de la Infancia en los últimos años ha sido objeto de reconocimiento expreso por parte del Comité de los Derechos del Niño en las Observaciones finales formuladas al II Informe presentado por España en relación con la aplicación de la Convención.

A pesar de ello, habitualmente los derechos de la infancia se asocian, casi de forma exclusiva, a la necesidad de proteger a los niños y niñas por su especial condición de vulnerabilidad. De esta forma se pone en evidencia no sólo el desequilibrio entre los tres principios básicos recogidos en la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989 (en adelante Convención): protección, provisión y participación, sino también el desconocimiento de la Convención y la resistencia que generan algunos derechos recogidos en la misma. En este sentido, la infancia, como parte de la ciudadanía, en ocasiones puede ver mermada sus posibilidades de estar presente de manera activa en los diferentes entornos en los que se desarrolla su vida, tal y como se reconoce en la Convención.

La Comunidad Autónoma del País Vasco tiene competencia exclusiva en las siguientes materias: *Asistencia Social; Desarrollo Comunitario, Condición Femenina, Política Infantil y Juvenil y de la Tercera Edad...*

(Artículo 10. del Estatuto de Autonomía del año 1979); *la enseñanza en toda su extensión, niveles y grados, modalidades y especialidades...* (Artículo 16. del Estatuto de Autonomía del año 1979).

La Ley de Territorios Históricos (de 25 de noviembre de 1983) establece también que corresponde a los Territorios Históricos la ejecución dentro de su territorio de la legislación de las Instituciones Comunes en las siguientes materias: *Asistencia social, sin perjuicio de la acción directa de las Instituciones Comunes del País Vasco; Desarrollo comunitario, condición femenina, política infantil, juvenil, de la tercera edad, ocio y esparcimiento, sin perjuicio de la acción directa en estas materias por parte de las Instituciones Comunes del País Vasco* (artículo 7, apartado C).

La Ley de Servicios Sociales 5/1996 viene a promover y garantizar en la CAPV el *derecho de toda la ciudadanía a un sistema de Servicios Sociales de responsabilidad pública* y distribuye las competencias entre los Ayuntamientos y los Órganos Forales de los Territorios Históricos. Posteriormente se ha aprobado la Ley 12/2008, de 5 de diciembre, de Servicios sociales.

La Ley 3/2005, de 18 de febrero, de Atención y Protección a la Infancia y la Adolescencia tiene por objeto: *Garantizar a los niños, niñas y adolescentes que residan o se encuentren en territorio de la Comunidad Autónoma del País Vasco el ejercicio de los derechos que les reconocen la Constitución, la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño, la Carta Europea de los Derechos del Niño y el ordenamiento jurídico en su conjunto; Establecer el marco de actuación en el que deben ejercerse las actividades de fomento de los derechos y del bienestar de la infancia y la adolescencia, así como las intervenciones dirigidas a su atención y protección, en orden a garantizar su desarrollo en los ámbitos familiar y social; Definir los principios de actuación y el marco competencial e*

institucional en el ámbito de la protección a niños, niñas y adolescentes en situación de riesgo o de desamparo, así como en el de la intervención con personas infractoras menores de edad.

En la actualidad, existen múltiples agentes que intervienen en la atención a la infancia y la adolescencia (Administración del Estado, CCAA, ámbito local, organizaciones sociales de ámbitos diversos – territorio y área de actuación, profesionales...etc.). Muchas de estas instituciones y organizaciones han desarrollado planes de actuación, estudios y publicaciones entorno a la situación de la infancia y de la adolescencia, abordando dimensiones concretas del fenómeno (pobreza y exclusión, adopciones internacionales,...etc.) o elaborando planes de acción territoriales.

Cabe citar el *Plan Estratégico Nacional de Infancia y Adolescencia (2006-2009)*, que recoge “un esquema común de planificación integral, mediante el que se definen de forma consensuada las grandes líneas estratégicas de desarrollo de las políticas de infancia y adolescencia. Se trata de un instrumento integrador, a medio plazo, para lograr el pleno desarrollo de los derechos, la equidad inter-territorial y la igualdad de oportunidades para la infancia y la adolescencia, dentro de un marco común y flexible que respete las singularidades y la capacidad de autogobierno de cada Comunidad Autónoma”.

Por otro lado, también representa una referencia el *II Plan Interinstitucional de la Comunidad Autónoma del País Vasco, de Apoyo a Familias con Hijos e Hijas*, vigente desde 2006, con el que se pretende responder a problemáticas y fenómenos emergentes, mejorando programas y servicios dirigidos a las familias y otorgando ayudas económicas para facilitar la conciliación laboral y familiar. Pretende ser una respuesta interinstitucional

ante los cambios detectados en el entorno familiar: diversidad de núcleos familiares, reducción en el número de hijos, desajustes entre el proyecto familiar y su realización, fragilidad en la convivencia, reducción de las discriminaciones por género o la concienciación de la vida laboral y familiar. Sin embargo, a pesar de la proliferación de planes y estudios, no son muchos los que han incorporado el análisis de la calidad de vida de la infancia y la adolescencia, partiendo de las dimensiones que este concepto incorpora. Fundamentalmente en lo que respecta a adoptar una perspectiva multidimensional en el análisis de la situación y a considerar al niño, la niña o adolescente como sujeto de pleno derecho en su condición de ciudadano o ciudadana, y no como meras personas destinatarias de nuestros cuidados y atención.

Es en este contexto en el que se enmarca el estudio de investigación desarrollado entre 2008 y 2009 por Fundación EDE en colaboración con Fundación Pere Tarrés y Fundación Koiné-Aequalitas para la Defensoría de la Infancia y la Adolescencia del País Vasco: *estudio sobre la situación de la infancia y la adolescencia en la Comunidad Autónoma del País Vasco desde la perspectiva de los derechos y la calidad de vida (julio de 2009)*.

Con dicho estudio se consiguió, por un lado, una sistematización de datos clave para el diagnóstico de la realidad de la infancia y la adolescencia que posibilita además un seguimiento periódico de la misma. Y por otro lado, se consiguió recoger, a través de diversos agentes que están desarrollando acciones, información sobre las posibles respuestas a los retos a abordar referentes a la calidad de vida de este colectivo y a la aplicación de sus derechos. De este mismo trabajo derivan advertencias en relación al escaso protagonismo que se concede al colectivo en distintas de las iniciativas llevadas a cabo. Así, entre los mayores déficit de información específica disponible se apuntan los datos relativos a su participación en distintos ámbitos y los datos sobre su satisfacción con distintas cuestiones

que les afectan. Además, el análisis de distintos planes autonómicos lleva a advertir la falta en la CAPV de un plan específico dirigido a la infancia en concreto, y no como el existente que abarca a las familias, ya que ésta queda relegada a un segundo término e impide profundizar en el análisis de las posibles problemáticas que giran en torno a este colectivo, así como el marcar unos objetivos a cumplir.

Con todo, la Dirección de Política Familiar y Comunitaria se plantea en 2010 seguir avanzando en el trabajo desarrollado con el primer estudio sobre la situación de la infancia y la adolescencia para conseguir ampliar la recogida de pistas que puedan arrojar luz a la hora de afrontar la elaboración de un futuro Plan. Se pone en marcha un trabajo, el que aquí se presenta, con el que superar la insuficiente prioridad asignada al colectivo y acercarse a él para conocer sus inquietudes de primera mano desde una perspectiva cualitativa. Además de la consulta a la población infantil y adolescente el proyecto considera también la recogida de información a través de profesorado y familiares como agentes clave de referencia en la vida de niños, niñas y adolescentes.

3- OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN Y DELIMITACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

Esta investigación pretende realizar una aproximación a las necesidades y demandas de la infancia y la adolescencia de la CAPV a través de la visión del propio colectivo y también del profesorado y padres y madres de la población infantil y adolescente. El conocimiento e instrumentos de análisis desarrollados en esta investigación servirán para sentar las bases del desarrollo de posteriores estudios que incorporen mayor dimensión territorial y exhaustividad, así como ofrecer información de peso que ayude a dibujar las claves de un futuro Plan.

Cuando en este trabajo se hace referencia a la infancia y la adolescencia se está considerando a la población de entre 0 y 18 años, asumiendo lo establecido por la *Ley 3/2005, de 18 de febrero, de Atención y Protección a la Infancia y la Adolescencia*.

Teniendo en cuenta las limitaciones propias de cualquier investigación y las características de esta misma, se ha optado por realizar una delimitación operativa que considera al alumnado de educación infantil (0- 6 años), educación primaria (6-12 años) y educación secundaria obligatoria (12-16 años) de la CAPV, a sus padres y madres y a sus profesores y profesoras.

En términos generales, podría decirse que interesa llegar a la definición que los y las menores hacen de la *situación* pero recogiendo, sobre todo, información sobre su *satisfacción* (valoración de la realidad) en relación a distintos aspectos, lo cual constituye hoy una de las mayores lagunas de información sobre el colectivo. Para llegar a conocer las necesidades sentidas por el colectivo, se propone identificar aquellos *aspectos que*

pueden estar preocupando en mayor medida (prioritarios) a los y las menores actualmente en relación a distintos ámbitos y conseguir al mismo tiempo que maticen el *por qué* de dicho malestar e incluso hagan aportaciones en torno a los *cambios que desearían*.

Pero además, a nivel más concreto, a partir de una revisión de algunos de los trabajos recientes que han aportado información cuantitativa sobre la situación del colectivo, se han identificado *algunos aspectos clave sobre los que parece importante profundizar*, indagar en los motivos, contrastar con *la visión del colectivo*, etc. Con este trabajo se quiere invertir en escuchar las explicaciones que los y las menores dan con el último fin de conocer y comprender mejor su punto de vista.

Debe considerarse también que la consulta propuesta en este trabajo abarca el ámbito de la CAPV y por tanto, con ella no se aspira a recoger información con el nivel de concreción que requerirían los planes de carácter local, sino que se orienta a:

- describir en líneas generales el sentir de la infancia y la adolescencia en relación a algunos de los ámbitos básicos a partir de los cuales se vertebra su vida –familia, escuela, ocio, entorno... (qué cuestiones les satisfacen más, qué otras desearían cambiar y en qué dirección, etc.).
- examinar la propia opinión del colectivo en relación a aquellos aspectos a los que actualmente mayor atención prestan los distintos agentes implicados (cómo explican los y las menores aquellas cuestiones que en mayor medida preocupan a educadores, madres, padres..., qué opinión tienen, etc.).

En suma, pueden resumirse los OBJETIVOS de la investigación de la siguiente manera:

- 1- Profundizar en el análisis de la situación de la infancia y la adolescencia prestando especial atención a los motivos y razonamientos que ofrece el colectivo.
- 2- Incorporar al análisis la perspectiva del colectivo y su propia descripción de la realidad.
- 3- Conocer las prioridades del colectivo en relación a distintas cuestiones que le atañen.
- 4- Integrar las distintas visiones del conjunto de agentes implicados.
- 5- Arrojar pistas que permitan diseñar de forma más adecuada futuras iniciativas de trabajo como puede ser un Plan Estratégico identificando los principales retos de la intervención.

En el siguiente cuadro se recogen los OBJETIVOS ESPECÍFICOS vinculados a cada uno de los agentes consultados:

Niños, niñas y adolescentes	Profesorado	Familiares
<input checked="" type="checkbox"/> Conocer la visión que la propia población infantil y adolescente tiene en torno a algunas cuestiones relevantes que atañen a su realidad. <input checked="" type="checkbox"/> Indagar en la satisfacción e insatisfacción de los y las menores en relación a los aspectos más significativos de su vida, concretando intereses o preocupaciones que muestre el colectivo. <input checked="" type="checkbox"/> Buscar propuestas de mejora de mano de la población infantil y adolescente.	<input checked="" type="checkbox"/> Identificar las principales preocupaciones que advierte el profesorado en torno a la población infantil y adolescente. <input checked="" type="checkbox"/> Reflexionar sobre las dificultades ante las que se encuentra el profesorado a la hora de trabajar y convivir con el colectivo. <input checked="" type="checkbox"/> Determinar propuestas de mejora en torno a las preocupaciones identificadas por el profesorado así como sobre las dificultades ante las que se encuentra el profesorado en su labor pedagógica.	<input checked="" type="checkbox"/> Identificar las principales preocupaciones que advierten padres y madres en torno a la población infantil y adolescente. <input checked="" type="checkbox"/> Reflexionar sobre las dificultades ante las que se encuentran padres y madres en el cuidado y atención de sus menores. <input checked="" type="checkbox"/> Determinar propuestas de mejora en torno a las preocupaciones identificadas por padres y madres así como sobre las dificultades ante las que se encuentran en su tarea del cuidado.

4- METODOLOGIA

4.1- Aspectos generales

La presente investigación es una investigación aplicada que pretende, como fin último, ayudar en la mejora de la intervención con el colectivo. Se trata de una investigación exploratoria de carácter descriptivo.

Con este proyecto se propone superar la insuficiente prioridad asignada al colectivo en otros estudios y acercarse a él para conocer sus inquietudes de primera mano. Además, se trata de una investigación que se orienta a la interpretación y comprensión de los fenómenos que influyen en la realidad desde la vertiente cualitativa de modo que resulte útil para complementar la información recogida previamente por otros trabajos de corte más cuantitativo.

Esto último también quiere decir que no se ha tratado de “encuestar” a la población menor para diagnosticar la frecuencia con la que se dan determinados hechos, etc. sino que a partir de algunos datos ya recogidos en este sentido por otros estudios se ha propiciado una reflexión con la población menor.

Por tanto, se ha optado por una metodología cualitativa porque lo que más interesa es comprender a fondo la situación, profundizar en los diagnósticos de los y las implicadas, entenderlos e interpretar los significados inter subjetivos de sus ideas sobre los procesos, sus causas...

El valor de la metodología cualitativa reside en que se orienta a la búsqueda de significado y una vez ha sido cuidadosamente diseñada y programada, permite acercarse al centro de la cuestión que se analiza, a

través de la distinción y descripción de todos aquellos procesos que no aparecen a simple vista, que subyacen a la interpretación de la realidad que los y las protagonistas intercambian con el equipo investigador.

Cabe destacar que el proyecto se aborda desde una perspectiva que tiene en cuenta al colectivo de la población infantil y adolescente en su conjunto y que trasciende la perspectiva de la exclusión o desprotección. Sin embargo, tomar como objeto de estudio al colectivo en su conjunto no significa considerarlo un colectivo homogéneo ya que tanto la edad como otras variables sociodemográficas (sexo, nacionalidad...) pueden tener un peso significativo en la visión que se pretende conocer. Conscientes de ello el trabajo procurará recoger las diferencias que puedan deducirse en este sentido - las conclusiones se clasificarán principalmente en función de que se trate de alumnado de primaria o alumnado de secundaria pero incluirán también cuantas otras matizaciones se consideren oportunas tras el análisis de la información-.

El equipo investigador ha estado acompañado, desde el comienzo, por un **grupo motor** especializado en infancia y adolescencia, relevante por su conocimiento en la materia y su intervención con el colectivo². El grupo motor ha posibilitado orientar la investigación, delimitar el análisis, diseñar las herramientas y dinámicas pertinentes para trabajar en los grupos de discusión y contrastar la información obtenida a lo largo de todo el proceso de investigación.

² El equipo motor ha estado configurado por el equipo investigador del Servicio de Estudios de Fundación EDE, miembros del Área de Bakeola -*Centro para la Mediación y Regulación de Conflictos*- de Fundación EDE y miembros del Área de Programas Socioeducativos de Suspergintza Elkarte.

4.2- Técnicas de investigación

La técnica fundamental de recogida de información ha sido el **grupo de discusión** o grupos focales, si bien se ha recurrido además al vaciado bibliográfico y búsqueda documental con el fin de obtener referencias de apoyo para el análisis.

VACIADO BIBLIOGRÁFICO

La consulta de distintas publicaciones especializadas en materia de infancia y adolescencia permite ampliar el conocimiento en la materia analizada, así como recabar las teorías y explicaciones que actualmente se barajan. El vaciado bibliográfico asienta el contexto de la investigación y constituye el soporte a partir del cual iniciar la reflexión y la selección de los aspectos sobre los que indagar.

El grupo de discusión o grupos focales, consiste en reunir a un número de personas para que expresen sus opiniones. Opiniones que, aunque sólo sea en cierta medida, no podrán escapar de la influencia del grupo y estarán condicionadas por éste. De manera que podemos decir que se trata de una dinámica que se mueve entre dos niveles de realidad e influjos mutuos, donde lo que se expresa no es ni reflejo de la opinión de cada individuo por separado, ni tampoco reflejo de lo que el grupo expresa o valora únicamente.

Estos grupos de trabajo ofrecen oportunidades de conocimiento y de análisis que otras técnicas no puede ofrecer. En el grupo “se multiplican las reacciones individuales y se intercambian más puntos de vista”. Los sujetos individuales se encuentran más abrigados entre el resto de las personas del grupo, y se “lanzan” a contestar preguntas que individualmente ignorarían. Se trata de romper las barreras de la comunicación y dar rienda suelta a las opiniones.

Por lo general, las personas desarrollamos una escasa capacidad de autoobservación y autoanálisis con lo que no se nos hace fácil expresar claramente las ideas que son resultado de esas reflexiones que nos exige el o la entrevistadora. La tarea del grupo es potenciar y facilitar ese trabajo de reflexión, dando pie a un intercambio de ideas. Además, ha venido considerándose una excelente técnica para generar y recoger nuevas ideas, perspectivas, posibilidades de solución, etc.

GRUPOS DE DISCUSIÓN CON ALUMNADO DE PRIMARIA Y SECUNDARIA

El grupo de discusión persigue recoger información, a través de población de primaria y secundaria sobre su propia situación, necesidades y demandas.

GRUPOS DE DISCUSIÓN CON PROFESORADO Y GRUPOS DE DISCUSIÓN CON AMPAS: INFANTIL, PRIMARIA Y SECUNDARIA

El grupo de discusión persigue complementar, a través del profesorado, el análisis de la situación, necesidades y demandas del colectivo objeto de estudio. Además, persigue recoger información sobre la situación y necesidades del colectivo de población infantil (menores de 0 a 6 años) -no consultado directamente-.

Los grupos de discusión se han llevado a cabo a través de distintas dinámicas³, adaptadas a cada tipo de agente consultado, que han permitido reflexionar y conocer la visión de cada uno de ellos en relación a distintas cuestiones.

En el caso de la consulta a la población infantil y adolescente se ha trabajado por separado con cuatro grupos: alumnado de 6-9 años y 9-12

³ En el anexo pueden consultarse los distintos guiones utilizados.

años en primaria y con alumnado de 12-14 años y 14-16 años en secundaria. Los objetivos de las sesiones son comunes (definir la situación de la realidad, conocer su satisfacción, preocupaciones, aspectos a mejorar...) por lo que se ha partido de un solo guión-base semiestructurado para todos los grupos, si bien algunas cuestiones se han abordado de distinta forma con el fin de profundizar en cada uno de ellos en aquellos aspectos que atañen especialmente a cada grupo de edad haciendo uso de materiales adaptados a cada uno.

La estructura y principales contenidos de las sesiones con alumnado han sido:

TABLA 1: ESTRUCTURA Y CONTENIDO DE LAS SESIONES CON EL ALUMNADO

Dinámica 1: familia	
▶ A partir de fichas con imágenes de personas diferentes, los y las menores configuran distintos tipos de familia...	▶ La dinámica posibilita reflexionar sobre los distintos tipos de familia existentes y sobre el reparto de tareas del hogar dentro de las familias.
Dinámica 2: ocio y tiempo libre, salud, sexualidad, recursos económicos...	
▶ Los y las menores señalan a través de distintos murales aquellas actividades que les gusta o no les gusta hacer en su tiempo libre una vez finalizado el horario escolar. También se reflexiona sobre aquello que les gustaría hacer...	▶ La dinámica posibilita conocer la satisfacción de los y las menores con su tiempo libre, la valoración que hacen de éste, las diferencias por sexo, los espacios en los que se desarrollan las distintas actividades, con quién las realizan, su valoración de la oferta de ocio, su grado de autonomía y participación, la paga de la que disponen y en qué la invierten, el uso del teléfono móvil, el uso de las TIC, sus hábitos de alimentación, sus relaciones afectivo sexuales, su percepción y consumo de drogas, etc.
Dinámica 3: educación	
▶ Los y las menores visualizan un fragmento de vídeo de una serie conocida popularmente ("La banda del patio" en el caso de menores de primaria y "Física y Química" en el caso de menores de secundaria). El fragmento narra situaciones que se viven en el centro sobre las que los y las menores reflexionan. Además se lleva a cabo la dinámica de "Los tres deseos del genio" que posibilita que los y las menores propongan tres deseos en relación a aquellas cuestiones que les gustaría cambiar en su centro escolar y debatan hasta ponerse de acuerdo en las prioridades...	▶ Las dinámicas posibilitan reflexionar sobre situaciones que se suceden en el centro o sobre aquellas cuestiones que los y las menores desearían cambiar en el ámbito escolar. También permiten indagar en la valoración que hacen de los conflictos, conocer sus valores y actitudes, su grado de motivación para el estudio, perspectivas de futuro, vías de participación, etc.
Dinámica 4: entorno	
▶ A través de los dibujos en el caso de los y las menores de primaria y mediante una lluvia de ideas que los y las menores escriben en manteles ideados para ello en el caso de los y las menores de secundaria, se reflexiona sobre el entorno más cercano de los y las menores (pueblo, barrio, ciudad...)...	▶ La dinámica posibilita conocer la visión que los y las menores de edad tienen sobre su entorno, sobre aquello que les gusta y lo que no, sobre las cuestiones que desearían cambiar, sobre sus vías de participación, sobre sus relaciones sociales...

Los grupos de discusión con profesorado y con padres y madres se han adaptado a la metodología del World Café⁴ que posibilita crear redes informales de conversación que favorecen la comunicación y el intercambio de experiencias entre un grupo de personas en relación a distintas cuestiones de interés. Las personas participantes se dividen en grupos pequeños, de modo que el proceso se enmarca en un ambiente acogedor y cercano similar al de un espacio de café, y se establecen rondas de conversación. La gente cambia de mesa entre las rondas, permitiendo la creación de una red densa de conexiones que se tejen en un corto período de tiempo. Se favorece el desarrollo de la inteligencia colectiva y la polinización de ideas en los diferentes círculos de conversación y las conversaciones se empiezan a mover a niveles más profundos hasta una posterior puesta en común.

El guión que orienta la reflexión de la consulta a profesorado y familias repasa los mismos contenidos expuestos en el caso del alumnado pero incidiendo en aquellos que cada agente considera oportuno destacar.

Las preguntas clave han sido: *¿Cuáles consideráis que son las principales preocupaciones vinculadas a la infancia de 0 a 6 años/6-12 años/12 a 16 años? Y ¿Cómo creéis que se pueden abordar cada una de las preocupaciones identificadas? ¿Que soluciones identificáis? ¿Qué se podría hacer? ¿A quién le correspondería?*

⁴ La conversación del World Café es una forma intencional de crear una red viva de conversación en torno a asuntos que importan. Una conversación de Café es un proceso creativo que lleva a un diálogo colaborativo, en donde se comparte el conocimiento y la creación de posibilidades para la acción en grupos de todos tamaños. El World Café es una metáfora. Es una imagen que sirve como guía, un escenario de posibilidades y un conjunto innovador de herramientas y métodos para desarrollar inteligencia colectiva y futuros creativos. Como imagen guía, el World Café nos ayuda a apreciar la importancia y conexión de las redes informales de conversación y el aprendizaje social a través de los cuales: descubrir el significado compartido, tener acceso a la inteligencia colectiva e impulsar el futuro hacia delante. THE WORLD CAFÉ COMMUNITY FOUNDATION. "Café To Go." Traducción: María de los Ángeles Cinta.

La duración de los grupos de discusión ha sido de dos horas en el caso de los y las menores de edad y de una hora y media o dos horas en el caso del profesorado y de padres y madres.

4.3- Muestra

La muestra de personas seleccionadas para participar en el proyecto no ha sido probabilística sino que se ha optado por un muestreo de tipo opinático, en el que el equipo investigador selecciona aquellas que por su mayor conocimiento o significatividad en el problema a investigar son consideradas las más idóneas.

También suele denominarse muestra razonada, dado que en ella no entran los cálculos estadísticos, no es estadísticamente representativa, pero constituye la forma ideal de cara a trabajar con técnicas cualitativas y que requieren de una consulta a un reducido número de personas, aquellas que se identifican como mejores informantes.

Se ha decidido acceder a la población objeto de estudio a través de los centros educativos. Se ha seleccionado una muestra de centros⁵ de entre aquellos que actualmente imparten educación infantil, primaria y/o secundaria en la CAPV teniendo en cuenta los siguientes criterios: Territorio Histórico (Bizkaia, Gipuzkoa y Álava), tamaño del municipio (más⁶ o menos de 10.000 habitantes) y titularidad del centro (público y privado o concertado).

⁵ Se ha tomado como punto de partida el Directorio general de centros docentes no universitarios del Departamento de Educación de Gobierno Vasco para el año académico 2009/2010.

⁶ Se ha optado por seleccionar las tres capitales vascas para cubrir la cuota de municipios de más de 10.000 habitantes.

Se han realizado un total de 32 grupos de discusión participados por una media de 10 personas: 8 grupos con alumnado de primaria (4 grupos con alumnado de 6 a 9 años y 4 grupos con alumnado de 9 a 12 años); 8 grupos con alumnado de secundaria (4 grupos con alumnado de 12 a 14 años y 4 grupos con alumnado de 14 a 16 años); 8 grupos con profesorado; y 8 grupos con padres y madres (con estos dos agentes se ha procurado mantener la representación de infantil, primaria y secundaria).

La selección de las personas participantes de cada grupo la ha llevado a cabo cada uno de los centros bajo las orientaciones del equipo investigador. Se han utilizado mecanismos distintos para seleccionar al alumnado participante: en algunos centros se han realizado sorteos aleatorios para determinar quiénes serían las y los participantes, y en otros centros, se ha hecho una selección de informantes clave a partir de criterios de selección muestral de tipo opinático identificando a aquellos con mayor predisposición a hablar, etc.

Para poder cubrir los grupos previstos finalmente ha sido necesaria la colaboración de 14 centros educativos⁷ distintos. A continuación se expone la distribución de la muestra final en función de los distintos criterios y variables señalados anteriormente:

TABLA 2: DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA FINAL

ÁMBITO	TITUL.	BIZKAIA	GIPUZKOA	ÁRABA
MUNICIPIO CARÁCTER URBANO	PÚBLICO	Centro 1: <i>1 grupo 9-12</i> Centro 2: <i>1 grupo 14-16 años</i> Centro 3: <i>1 grupo profesorado</i>	Centro 7: <i>1 grupo 6-9+</i> <i>1 grupo AMPA</i> Centro 8: <i>1 grupo 12-14 años+</i> <i>1 grupo profesorado</i>	
	PRIVADO	Centro 4: <i>1 grupo 6-9+</i> <i>1 grupo 12-14+</i> <i>1 grupo AMPA+</i> <i>1 grupo profesorado</i> Centro 5: <i>1 grupo AMPA</i>	Centro 9: <i>1 grupo 9-12+</i> <i>1 grupo 12-14+</i> <i>1 grupo profesorado+</i> <i>1 grupo AMPA</i>	Centro 12: <i>1 grupo 6-9 años+</i> <i>1 grupo 14-16 años+</i> <i>1 grupo profesorado+</i> <i>1 grupo AMPA</i>
MUNICIPIO CARÁCTER RURAL	PÚBLICO		Centro 10: <i>1 grupo 6-9 años+</i> <i>1 grupo AMPA</i> Centro 11: <i>1 grupo 14-16 años+</i> <i>1 grupo profesorado</i>	Centro 13: <i>1 grupo 9-12 años+</i> <i>1 grupo profesorado+</i> <i>1 grupo AMPA</i> Centro 14: <i>1 grupo 12-14 años</i>
	PRIVADO	Centro 6: <i>1 grupo 9-12+</i> <i>1 grupo 12-14 años+</i> <i>1 grupo profesorado+</i> <i>1 grupo AMPA</i>		

⁷ En la selección inicial de centros se incluyeron algunos centros "suplentes" para cada una de las cuotas que han posibilitado el desarrollo de la investigación cuando algunos centros han declinado la invitación a participar en el estudio. Se realizaron visitas presenciales a todos los centros seleccionados con el fin de trasladar los objetivos del estudio, motivar su participación y establecer en función de las posibilidades de cada uno de ellos las fechas y horas para los grupos. Puede consultarse la información detallada sobre los centros educativos participantes y el tipo de consulta realizada en cada uno de ellos en el anexo.

En total han participado 369 personas: 194 alumnos y alumnas de primaria y secundaria, 84 profesores y profesoras (78% mujeres) y 91 madres y padres (78% mujeres). A continuación se detalla la distribución por sexo y edad de las personas participantes:

TABLA 3: PERSONAS PARTICIPANTES

	Total	Hombres	Mujeres
<i>Menores de edad</i>	194	96	98
<i>De 6 a 9 años</i>	50	25	25
<i>De 9 a 12 años</i>	48	24	24
<i>De 12 a 14 años</i>	46	23	23
<i>De 14 a 16 años</i>	50	24	26
<i>Profesorado</i>	84	18	66
<i>De infantil</i>	20	4	16
<i>De primaria</i>	24	5	19
<i>De secundaria</i>	40	9	31
<i>Padres y madres</i>	91	20	71
<i>De infantil</i>	25	4	21
<i>De primaria</i>	47	12	35
<i>De secundaria</i>	19	4	15
TOTAL	369	134	235

4.4- Las fases de la investigación

FASE 1

1- Vaciado bibliográfico de información vinculada con la infancia y la adolescencia.

2- Elaboración de las herramientas y dinámicas pertinentes para el desarrollo de los grupos de discusión con menores de edad, profesorado y padres y madres.

FASE 2

3- Contactos y visitas a los centros educativos seleccionados con el fin de obtener su participación y establecer los criterios para el desarrollo de los grupos.

4- Consulta a menores a través de grupos de discusión con el fin de conocer su visión e indagar en sus necesidades y su satisfacción en los distintos ámbitos que conforman su vida.

5- Consulta a profesorado y a padres y madres a través de grupos de discusión con el fin de identificar las necesidades detectadas por estos agentes y las propuestas de mejora a las problemáticas destacadas.

FASE 3

6- Análisis y elaboración del informe⁸ definitivo que aglutine las distintas ideas planteadas a lo largo de la recogida de información.

⁸ Además del informe final con el análisis del conjunto de la información, en paralelo al desarrollo del trabajo de campo se ha elaborado un acta por cada uno de los grupos de discusión que resume el desarrollo de la sesión y las ideas expuestas en cada grupo.

4.5- Resumen de ficha técnica

Objeto de estudio	Menores de edad de 0 a 16 años de la CAPV	
Período de desarrollo de la investigación	<i>Diseño y concreción del estudio</i>	Febrero y Marzo
	<i>Trabajo de campo</i>	Abril y Mayo
	<i>Desarrollo del informe</i>	Junio
Metodología	<i>Grupos de discusión:</i> TOTAL 32 GRUPOS	➤ 16 grupos con menores de 6 a 16 años <ul style="list-style-type: none"> • 4 grupos con menores de 6 a 9 años • 4 grupos con menores de 9 a 12 años • 4 grupos con menores de 12 a 14 años • 4 grupos con menores de 14 a 16 años
		➤ 8 grupos con profesorado
		➤ 8 grupos con padres y madres
Muestra	<i>Número de personas participantes</i>	➤ Menores: 194 ➤ Profesorado: 84 ➤ Padres y madres: 91
	<i>Número de centros participantes</i>	14 centros
	<i>Distribución por ámbito geográfico</i>	Bizkaia (Bilbao y Ortuella): 6 centros; 3 grupos primaria; 3 grupos secundaria; 3 grupos profesorado; 3 grupos AMPA.
		Gipuzkoa: (Donostia, Lezo y Legazpi): 5 centros; 3 grupos primaria; 3 grupos secundaria; 3 grupos profesorado; 3 grupos AMPA.
	Araba (Vitoria, Agurain y Murgia): 3 centros; 2 grupos primaria; 2 grupos secundaria; 2 grupos profesorado; 2 grupos AMPA.	

5- ANÁLISIS

El análisis de la información recogida para este estudio se ha estructurado a partir de 6 ámbitos: Familia, Salud y Sexualidad, Educación, Recursos Económicos y Vivienda, Ocio y Tiempo Libre, y Entorno e Integración social. Los ámbitos se corresponden con los que guiaron el diagnóstico cuantitativo del *estudio sobre la infancia y la adolescencia desde la perspectiva de sus derechos y la calidad de vida (2009)* (citado anteriormente), el cual constituye la principal referencia para la investigación que aquí se presenta.

Cabe recordar que en el análisis se ha dado prioridad a trasladar la visión de niños, niñas y adolescentes con respecto a los distintos aspectos que incluye cada uno de los 6 ámbitos, si bien la información recogida a través de ellos y ellas se ha complementado con información que deriva de la reflexión del profesorado, padres y madres.

Además, de estos 6 apartados el capítulo de análisis está compuesto también por un primer apartado introductorio llamado “transversales” en el que se han tratado de recoger aquellas ideas claves que pueden orientar una adecuada interpretación de la información ofrecida en los apartados de los ámbitos. Y por un último apartado llamado “de las preocupaciones a los retos” en el que se han recogido específicamente las ideas principales trasladadas por profesorado y padres y madres en relación a las cuestiones que debieran abordarse con mayor prioridad.



5.1.- Una introducción al análisis: cuestiones a tener en cuenta

IDEAS CLAVE

- A. *Algunas claves evolutivas sobre la infancia y la adolescencia*
- B. *Variables transversales al análisis de la información proporcionada por la infancia y la adolescencia*
- C. *Actitudes, discursos y comportamientos de los grupos de niños, niñas y adolescentes*
- D. *Sobre los grupos de madres, padres y profesorado*

A. Algunas claves evolutivas de la infancia y la adolescencia

Muchas y muy variadas son las teorías existentes sobre el desarrollo evolutivo de la infancia y la adolescencia. No pretendemos aquí, hacer una relación de las mismas, ni siquiera, exponer las principales corrientes existentes al respecto o desarrollar exhaustivamente las variables y dimensiones a tener en cuenta. Nuestra pretensión es más humilde y consiste en ofrecer al lector o lectora, algunas **claves del desarrollo evolutivo de la infancia y la adolescencia**, con el objetivo de facilitar la comprensión del análisis de la información que hemos recogido en los grupos realizados con niños, niñas y adolescentes.

Para ello, a continuación expondremos algunos **aspectos¹ que se identifican**, entre otras dimensiones, **en el desarrollo cognoscitivo, moral, emocional y social de la infancia y la adolescencia**. Esta información está desagregada por etapas evolutivas, a saber: etapa preoperacional (2-7 años), etapa operaciones concretas (7-11 años), preadolescencia (a partir aproximadamente de los 9-11 años) y

adolescencia (a partir aproximadamente de los 12-13 años)². Estas etapas no se corresponden exactamente con la configuración de los grupos de discusión realizados (que se relacionan con los niveles educativos de primaria y secundaria), aunque en términos generales, mantienen las fronteras definidas en los mismos.

A continuación, presentamos la información resumida en los siguientes cuadros.

¹ Fuente: Construcción propia a partir de la revisión de documentación que aparece recogida en el apartado de Bibliografía y de diversa documentación interna del Centro para la Mediación y regulación de Conflictos (Bakeola) perteneciente a la Fundación EDE

² Los grupos de edad se presentan a modo orientativo ya que en el caso de la preadolescencia y adolescencia existen diversidad de opiniones en función de autores y autoras consultadas

	ETAPA PREOPERACIONAL (2-7 años)	ETAPA OPERACIONES CONCRETAS (7-11 años)
DESARROLLO COGNOSCITIVO	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidad de representar las cosas - No pueden realizar razonamientos abstractos por lo que no pueden comprender el significado de las normas generales - Ven cosas concretas imposibles de variar - Normas exteriores e impuestas - No tienen capacidad para pensar de manera lógica, lo hacen de manera simbólica o por medio de representaciones - Juego simbólico, a los 5-6 años, con otros y otras niñas - Razonamiento transductivo: avanzar de lo particular a lo particular sin generalizar - Egocentrismo - Pueden reconocer falsas creencias - Empiezan a comprender el parentesco 	<ul style="list-style-type: none"> - Las normas empiezan a basarse en el respeto mutuo - Aprende a no exteriorizar todo, aflora la interioridad - Paso del egocentrismo a la cooperación - Son tremendamente imitativos e imitativas - Son más objetivos y objetivas - Mayor capacidad para el razonamiento lógico basado en la experiencia - Son capaces de realizar tareas de clasificación y seriación
DESARROLLO MORAL	<ul style="list-style-type: none"> - Descubrimiento progresivo del medio y de sí mismo o misma como una unidad autónoma y diferenciada - Comunicación, cada vez, más rica y compleja con el medio y las otras personas - Paso del lenguaje egocéntrico a un lenguaje socializado, instrumento de expresión y comunicación - Establecimiento de afectos y primeras valoraciones de los demás - Inicio de las relaciones con el grupo de iguales - Progresivo descentramiento de perspectivas para ir descubriendo las sensaciones y pensamientos de otras personas como diferentes a los propios 	<ul style="list-style-type: none"> - Paso de reglas inmodificables, procedentes del mundo adulto, a las reglas como convenios sociales, pactos - El respeto a las normas se deriva del respeto al grupo - Surgen sentimientos morales como la honestidad o la justicia - Los juicios morales basados en el resultado de la acción (una acción es mala porque tiene consecuencias malas) van teniendo en cuenta la intención de la persona (algo es malo si se pretende dañar a alguien) - La idea de justicia evoluciona desde la pura aplicación de las normas familiares a una visión preocupada por lo equitativo - La imagen de las sanciones también cambia desde una idea expiatoria (independiente de la gravedad) a la idea de proporcionalidad - El motivo de las acciones pasa progresivamente del interés exclusivo por la satisfacción propia a preocuparse por las necesidades de las demás personas
DESARROLLO EMOCIONAL	<ul style="list-style-type: none"> - Disminución de la conducta de apego, mayor independencia y madurez y reconocimiento de sus propios estados emocionales 	<ul style="list-style-type: none"> - Adquiere un comportamiento más firme sobre sus realidades emocionales
DESARROLLO SOCIAL	<ul style="list-style-type: none"> - Se percibe como ser en relación a otras personas - Busca compañía de otras personas con independencia del género - La escuela contribuye a entender las relaciones sociales que son más incidentes sobre la personalidad 	<ul style="list-style-type: none"> - Se percibe como ser en relación a otras personas con los que, cada vez, tiene más interacciones

PREADOLESCENCIA	
DESARROLLO COGNOSCITIVO	<ul style="list-style-type: none"> - Puede imaginar lo que podría ser - Usa con mayor facilidad procedimientos lógicos (análisis, síntesis) - Desarrollo del espíritu crítico - Construye teorías y las prueba de manera científica y lógica considerando varias variables - Capacidad para ser flexibles - Son versátiles en sus pensamientos - Es capaz de construir muchas interpretaciones de un resultado observado sin basarse en ideas preconcebidas - Capacidad para orientarse hacia lo abstracto y habilidad para generar nuevos pensamientos - Introspección: reflexión acerca del propio pensamiento - Pensamiento lógico y razonamiento hipotético - Idealismo y sociocentrismo: concentrar la atención en los problemas sociales y los intereses de la sociedad - Discrepancia entre el idealismo y la conducta
DESARROLLO MOTIVACIONAL	<ul style="list-style-type: none"> - Tiene la necesidad de seguridad, pero a la vez, una necesidad de independencia de su padre y su madre. Necesita libertad, para ello utiliza la desobediencia como una necesidad
DESARROLLO AFECTIVO	<ul style="list-style-type: none"> - Gran intensidad de emociones y sentimientos y desproporción entre el sentimiento y su expresión. - Manifestaciones externas poco controladas. - Pasa con facilidad de la agresividad a la timidez
DESARROLLO SOCIAL	<ul style="list-style-type: none"> - Busca la independencia y, a la vez, la protección familiar - Necesidad de valorarse y autoafirmarse constantemente
DESARROLLO SEXUAL	<ul style="list-style-type: none"> - Tendencia a la separación entre chicos y chicas - Gran curiosidad por todo lo relacionado con la sexualidad
DESARROLLO MORAL	<ul style="list-style-type: none"> - Van pasando de la heteronomía³ a la autonomía - Aquí influye la moral de la familia como testimonio.

³ RAE: 1. f. *Fil.* Condición de la voluntad que se rige por imperativos que están fuera de ella misma

ADOLESCENCIA	
DESARROLLO COGNOSCITIVO	<ul style="list-style-type: none"> - Madura el pensamiento lógico formal. Su pensamiento es más racional. - Es capaz de raciocinar de un modo hipotético deductivo, es decir, a partir de hipótesis llegar a conclusiones que pueden contradecir los datos de la experiencia. - Es también la edad de la fantasía y la época de los ideales
DESARROLLO MOTIVACIONAL	<ul style="list-style-type: none"> - Necesidad de seguridad: Se funda en un sentimiento de certeza en el mundo interno (estima de sí, de sus habilidades, de su valor, equilibrio emocional, etc.) y externo (económica, sus estatus en la familia y en el grupo) - Puede sufrir inseguridades por los cambios fisiológicos, la incoherencia emotiva o la falta de confianza en los juicios propios - Necesidad de independencia y autoafirmación, de experiencia, de afecto y de mostrar y sentir ternura
DESARROLLO AFECTIVO	<ul style="list-style-type: none"> - La sensibilidad avanza en intensidad, amplitud y profundidad - Cambios de humor
DESARROLLO SOCIAL	<ul style="list-style-type: none"> - Mayores y más variadas experiencias sociales - Conocimiento más real de la sociedad - Mayor conciencia de las y los demás así como una progresiva conciencia de pertenencia a una clase social - Búsqueda de estatus en el grupo y emancipación de la familia - Oscilación entre excitación y depresión; entre sociabilidad e insociabilidad; entre confianza y desconfianza en si mismo o misma, etc. - Rivalidades y luchas para obtener el poder y ejercerlo sobre las demás personas - Agresividad contra si mismos y mismas y contra las cosas - Gran importancia del grupo de iguales - Relación ambivalente con la familia
DESARROLLO SEXUAL	<ul style="list-style-type: none"> - Los valores, costumbres y controles sexuales de la sociedad en la que vive determinan su actitud y comportamiento sexual - Comienzan las primeras atracciones - La tensión sexual en la adolescencia es producto de la interacción completa de tres tipos de estimulantes: la acción del mundo exterior, la influencia de la vida psíquica y la acción del organismo
DESARROLLO MORAL	<ul style="list-style-type: none"> - La moral en la adolescencia es un comprometer todo su ser a la búsqueda de la imagen ideal de sí mismo o de sí misma.

B. Variables transversales al análisis de la información proporcionada por la infancia y la adolescencia

A lo largo del análisis que de la información obtenida en la consulta, hemos realizado, han sido detectadas una serie **de variables que afectan de manera transversal** a los posicionamientos que niños, niñas y adolescentes mantienen sobre los distintos ámbitos analizados. Así, hemos visto como algunas afectan a la manera en que niños, niñas y adolescentes entienden su entorno o perciben los peligros y desarrollan su sentimiento de seguridad, por poner algunos ejemplos.

A continuación, queremos presentar **las variables que hemos definido como transversales** y que, consideramos, condicionan en cierta medida el posicionamiento de la infancia en los distintos ámbitos analizados. Nos limitaremos a mencionarlas ofreciendo un breve apunte sobre su incidencia, ya que a lo largo de este informe se analiza exhaustivamente la manera en que influyen en las opiniones y actitudes que niños, niñas y adolescentes muestran en cada una de las dimensiones analizadas:

- **Género:** tal y como ocurre al analizar las actitudes, comportamientos y opiniones de cualquier colectivo que se convierta en objeto de estudio, las atribuciones de género y el proceso de tipificación sexual por el cual se estimula un sistema de diferenciación de valores y normas entre ambos sexos, condicionan la manera en que las personas conciben el mundo y las expectativas que depositan en otros actores y agentes sociales, así como los juicios morales que se emiten para valorar el comportamiento o las actitudes de otras personas.
- **Edad:** tal y como ha quedado expuesto en el apartado anterior, en el desarrollo de la infancia y la adolescencia, cada etapa se corresponde con un momento concreto en el desarrollo cognoscitivo, motivacional, afectivo, social, sexual y moral, entre otras.
- **El ámbito rural y el urbano:** la procedencia de las y los niños y adolescentes y en concreto, el lugar en el que desarrollan la mayor parte de su vida, condiciona la manera que tienen de percibir el entorno, los peligros existentes y de desarrollar su sentimiento de seguridad, por citar algunas de sus expresiones. También condicionan los mayores o menores miedos familiares y las posibilidades de independencia y autonomía de la infancia y la adolescencia.
- **Tipo de centro escolar:** nos hemos encontrado con una gran diversidad de centros escolares, desde aquellos que introducen elementos innovadores en su modelo de enseñanza hasta los que se basan en modelos más tradicionales, el abanico de realidades es muy amplio y heterogéneo. El tipo de centro parece que tiene cierta influencia, entre otras, en la orientación y actitud que muestran las y los niños y adolescentes hacia el estudio o el tipo de juicios que emiten en las valoraciones que realizan.
- **Entorno socioeconómico:** el entorno socioeconómico de la infancia y la adolescencia viene determinado por el entorno del centro escolar al que acuden y también, por el estatus socioeconómico familiar. En ocasiones, ha sido destacado por los diversos agentes consultados como una dimensión que influye de

manera transversal en las actitudes de la infancia y la adolescencia y en sus posibilidades de futuro.

- **Tipo de familia:** como veremos a lo largo de este informe, en ocasiones, el tipo de estructura familiar de la que procede el o la niña y adolescente también influye en la concepción que tienen de las formas familiares o en su participación en las tareas domésticas, por citar algunos ejemplos.

C. Actitudes, discursos y comportamientos de los grupos de niños, niñas y adolescentes

En la configuración de los grupos y el espacio y en las actitudes mantenidas a lo largo del trabajo realizado en grupos de primaria, hemos detectado **diferencias significativas en función del género:**

- se han configurado grupos distribuidos en el espacio de niños y niñas por separado (los chicos se sientan junto a los chicos y las chicas con las chicas).
- el comportamiento de los niños ha sido más inquieto e incontrolable (principalmente en primaria).
- por lo general, las niñas estaban más atentas e interesadas y cumplían, en mayor medida y con más tranquilidad, con los juegos y dinámicas planteadas.
- hemos advertido una mayor madurez en los discursos liderados por las niñas tanto en primaria como en secundaria.

En los grupos, los y las participantes han mantenido **comportamientos respetuosos entre ellos y ellas** (se han respetado las ideas, se han

defendido entre sí, no ha habido un rechazo por relacionarse con alumnos y alumnas de menor edad, etc.).

En general, tanto en primaria como en secundaria, muestran un **discurso rígido con una concepción bastante diferenciada en los polos de lo que está “mal” y lo que está “bien”** sin embargo, en la práctica resultan ser más tolerantes, comprensivos y comprensivas y muestran actitudes abiertas ante situaciones que se escapan de la normalidad o apelan a la libertad individual para justificar dichas situaciones. Es decir, en un primer momento las concepciones y valoraciones morales son claras y no admiten excepción, sin embargo, a medida que se profundiza en la reflexión y se requiere de ejemplos concretos para valorar las dimensiones que se analizan, sus actitudes se muestran más abiertas y comprensivas con las diversas situaciones que pueden estar afectando a un fenómeno en concreto

Por otra parte, manifiestan un **sistema moral muy claro** o relativamente rígido en relación a la manera en que los **conflictos deben resolverse**, pero después, tienen serios problemas para adaptar dicho sistema a la práctica y detectamos la tendencia a evitar el conflicto o relativizar la situación.

En diversas ocasiones nos hemos encontrado con **discursos “aprendidos” en la infancia y la adolescencia**. Sobre todo en primaria, cuando las y los niños no tienen construida una opinión sobre algún fenómeno o variable planteada, tienden a apropiarse de discursos del entorno, principalmente de las familias y de los medios de comunicación que resultan sencillos de detectar porque el tipo de vocabulario utilizado y las frases vertidas no se corresponden con su edad.

En el caso concreto de **las y los niños de primaria**, al analizar los discursos sobre la seguridad o la inseguridad del entorno, se evidencia la presencia de discursos que no son vividos como propios. Cuando hablamos de los conflictos en el entorno, algunos de los que señalan no les afectan directamente y no se corresponden con ninguna de las prioridades que han ido planteando a lo largo del trabajo realizado en grupo

Aunque en este caso no se trata de una tendencia general, un ejemplo llamativo en este sentido han sido algunos discursos sexuales entre las y los más pequeños que, creemos, que no se corresponden con un deseo real y personal. Es decir, en ocasiones realizan afirmaciones explícitamente sexuales pero su actitud y comportamiento no se corresponde con dichas manifestaciones. Son los niños los que mencionan realizar actividades con contenido explícitamente sexual (ver videos porno, por ejemplo) sin embargo, nuestra intuición es que no se corresponde con un deseo personal, si no que está más relacionado con un "deber ser" masculino.

En el caso de **las y los adolescentes que cursan secundaria**, el ejemplo más claro lo hemos visto al tratar el tema del rendimiento académico, y del proceso de ayudar a otro u otra compañera que obtiene peores calificaciones o resultados académicos. Así, detectamos una cierta contradicción entre los mensajes que recibe el alumnado, a través de sus familias o del entorno (ideas preconcebidas, presión por los resultados, miedo a empeorar al ayudar a personas con dificultades, a no aprender de las y los que van mejor en clase, etc.) y la realidad que ellos y ellas mismas comprueban cuando intercambian ayuda con alguien. Lo realmente curioso es comprobar que solo a través de un

debate profundo en el que las y los adolescentes se han visto en la obligación de revisar sus propios ejemplos de experiencia, han podido trasladar una opinión propia, algo más libre de prejuicios.

D. Sobre los grupos de madres, padres y profesorado

El **profesorado** de infantil que ha participado en este estudio, tiene un perfil muy concreto, en su mayoría mujeres con una edad aproximada de 40-50 años. En primaria, también hay una presencia mayoritaria de mujeres que hemos comprobado, no sólo en la realización de los grupos con el profesorado, también las y los niños y adolescentes, nos han constatado esta realidad cuando nos hablaban sobre el profesorado y sus relaciones con el, destacando la poca presencia de hombres en educación infantil y primaria. A partir de secundaria, la presencia masculina entre el profesorado aumenta.

Otra de las cuestiones detectadas, en algunos de los grupos con profesorado, es un cierto **hartazgo y sentimiento de desmotivación** y de estar "*quemados y quemadas*", "*nos sentimos exprimidos*" lo que puede estar incidiendo en algunos de los discursos en los que si bien se advierte la importancia de tender puentes entre la familia y el profesorado con el fin de superar el desencuentro o conflicto existente, a veces, el propio profesorado no se muestra nada proactivo a la hora de establecer estos canales de comunicación.

En la consulta realizada a padres y madres, la presencia mayoritaria de mujeres es un hecho incontestable, y la presencia de padres ha sido totalmente anecdótica. **Los padres y las madres consultadas, pertenecen a la AMPA**, por lo que, podemos suponer, que se trata de

un perfil de padre y madre que se involucra en mayor medida que otros y otras en la educación de sus hijos e hijas.

El planteamiento que hacemos del estudio a padres, madres y profesorado, se concreta en realizar una aproximación a las necesidades y demandas de la infancia lo que, en general, ha podido condicionar, de alguna manera, hacia la tendencia a emitir discursos con un cierto halo negativo sobre este fenómeno. Sin embargo, no dejan de ser sorprendentes, las dificultades que han mostrado para destacar aspectos positivos de estas generaciones con respecto a otras, centrándose, principalmente, en discursos y argumentos planteados en negativo. En cualquier caso, aunque esta tendencia ha sido generalizada, **el profesorado es quien ha mostrado una imagen más pesimista de la infancia y la adolescencia.**

5.2- Familia

5.2.1 Construcción de familias

AGENTES
CONSULTADOS

Menores que cursan primaria
Menores que cursan secundaria

IDEAS CLAVE

A. Qué entienden por familia y qué familias crean
B. Tienden a configurar familias con características similares
C. Algunas familias les parecen excepcionales

A. Qué entienden por familia y qué familias crean

Tienden a crear modelos familiares típicos.
A mayor edad se visibilizan formas familiares diferentes

La familia es un **entorno que aporta seguridad y confianza**. Niños, niñas y adolescentes definen la familia como un espacio en el que te quieren pero que no tiene por qué ser el lugar en el que has nacido. Los elementos que constituyen un modelo de familia "ideal" son: el respeto, la confianza, el amor y la ausencia de peleas y violencia. Parece que consideran que las familias no tienen por qué estar compuestas por personas que tienen lazos de consanguinidad y que los elementos que definen a una familia tienen que ver con la seguridad, el respeto, el amor y la confianza.

Tienden a crear **modelos familiares típicos** identificándolos como el ideal de familia compuesta por una pareja (hombre y mujer) y por hijos e hijas y, en ocasiones, otros miembros de la familia más extensa. Mayoritariamente las personas que integran las familias que crean comparten características sociodemográficas, de raza y condición social y, en los casos en los que esto no puede mantenerse, se identifica al nuevo miembro como "adoptado o adoptada".



Familia creada en primaria



Familia creada en secundaria

A mayor edad mayores facilidades para identificar modelos familiares diferentes. Así, las y los más pequeños -quienes cuentan con menos de 8 años- configuran por lo general, familias ideales que se corresponden con el tipo de familia más común compuesta por una pareja de hombre y mujer con características físicas similares, de estatus socioeconómico y edad similar, y en ellas incluyen a veces a miembros de la familia más extensa (abuelos, abuelas, tíos, tías). A edades más avanzadas -quienes tienen más de 8 años- tienden a crear tipos de familias más variados: familias compuestas por parejas de diferente edad, familias interraciales, unipersonales, entre otras.



Familia creada de 6-9 años



Familia creada de 9-12 años

En alguno de los grupos que hemos realizado en primaria, entre las y los más pequeños, ha aparecido la referencia a la figura de la

cuidadora como parte de la estructura familiar y en el caso de los y las adolescentes, en alguna ocasión, han incluido la figura del **novio o la novia** del o la adolescente en la familia.

En definitiva, **la familia compuesta por una pareja de hombre y mujer con descendencia o la familia extensa** (pareja de hombre y mujer con descendencia y en la que conviven también otros miembros de la familia más extensa como son los y las abuelas y las y los tíos) es visualizada como la familia ideal por niños, niñas y adolescentes.

La creación de **familias extensas** es más habitual en los grupos realizados en zonas rurales y también entre las y los niños más pequeños, quienes cuentan entre 6-9 años.

B. Tienden a configurar familias con características similares

"Un chico guapo con una chica que no es guapa sería injusto porque existen en el mundo muchas chicas guapas y debería estar con una chica tan guapa como él"

(Primaria)

Al iniciar del proceso de construcción de familias, **tienden a evaluar la belleza de las imágenes** para agruparlas en parejas y configurar familias:

- *"Mira a este que es guapo lo ponemos con esta que es guapa"*
- *"¿No quedaría mejor este con esta?"*
- *"Esta chica tiene barriga"*
- *"Eh tío, pero ese es feo no le pongas con esa"*
- *"Este está gordo, así que con la gorda"*

- "Feo, feo, feo, feo, este es feo... este con esta... feo... guapísimo... el viejo con la vieja...este es feísimo..."

Las niñas y los niños y adolescentes, sobre todo quienes cursan primaria, manejan una clasificación mental en función de la belleza de las personas que consideran como una especie de **"justicia o ley natural"**: *"Un chico guapo con una chica que no es guapa sería injusto ya que existen en el mundo muchas chicas guapas y debería estar con una que sea igual de guapa que él"*. Cuando profundizamos en el tema, los y las niñas consideran que pueden producirse excepciones que se justifican si existe amor en la pareja, pero que en cualquier caso, se alejaría del mundo "ideal" *"¿Que si tienen que ser los dos guapos? Hombre, si se quieren igual no hace falta"*.

Así, las y los niños y adolescentes miden constantemente la belleza de las imágenes que tienen para configurar familias de características similares. Además de los rasgos físicos, **la proyección del estatus, edad, raza o condición social** que se desprenden de las imágenes utilizadas para la construcción de las familias, son aspectos muy tenidos en cuenta por las y los niños y adolescentes a la hora de configurar una familia.

- *Esta es una familia de ricos.....una familia de empresarios*
- *Este niño por la pinta tiene que ser adoptado*

Cuando **se descartan imágenes** en la construcción de estas familias, los argumentos se articulan en torno a la imposibilidad de mantener los criterios de similares características sociodemográficas:

- *"Este está en silla de ruedas y no puede hacerse cargo de un niño"*

- *“Es que no tenemos un negro para esta chica negra”*
- *“Este chico es guapo y no tenemos ninguna chica guapa para él”.*

Para configurar las familias tienen en cuenta la edad, el sexo, la raza y el estatus social que proyectan las imágenes utilizadas

Como avanzábamos en el apartado anterior, se detecta claramente que a **mayor edad mayores facilidades para identificar modelos familiares diferentes.**

C. Algunas familias les parecen excepcionales

Como se ha dicho, en la familia ideal creada por las y los menores, la pareja que crea el núcleo familiar está compuesta por un hombre y una mujer de edad aproximada y de la misma raza y condición social. Los y las hijas pueden provenir con más facilidad de entornos sociales y de razas diferentes, así como otros familiares de la familia más extensa (tíos y tías) pero la configuración de **parejas del mismo sexo, razas diferentes o condiciones sociales diferentes** son vistas como “excepcionales” aunque posibles.

Por tanto, aunque todas estas nuevas formas familiares son creadas por los grupos de trabajo, sobre todo a partir de los 9 años, hay **algunas posibilidades que les parecen más “normales” que otras.** Por ejemplo, son asumidas con cierta naturalidad y normalidad las parejas sin hijos e hijas, parejas intergeneracionales o parejas compuestas por personas de diferente raza.

En relación a las parejas intergeneracionales es necesario hacer una puntualización. Es cierto que el grupo acepta la posibilidad de que una mujer de edad avanzada tenga una pareja de menor edad y viceversa,

sin embargo, en el caso de que la mujer sea mayor que el hombre se tiende a una ridiculización de esta situación *“igual es que la vieja tiene un pastizal”* porque *“lo normal es que los jóvenes estén con los jóvenes”.*

Por otro lado, las familias compuestas por parejas del mismo sexo generan también burlas en el proceso de su construcción, sin embargo, aquellas compuestas por hombres son vistas como más posibles que en el caso de una familia formada por una pareja de mujeres.

Las familias de parejas de homosexuales o lesbianas y aquellas en las que la mujer es mucho mayor que el hombre son las que más burlas generan

Muestran una **actitud relativamente tolerante** con respecto a estos nuevos modelos familiares. Por un lado, expresan que les parecen “normales” y que así deben ser tratados por la sociedad en general, o en los casos en los que los definen como “excepcionales” también manifiestan que *“les parecen bien”.* Por otro lado, en el proceso de creación de las familias tienden a ridiculizar a través de bromas y “hacen unas risas” cuando crean familias de homosexuales o cuando crean parejas intergeneracionales donde la mujer tiene una edad muy superior al hombre, principalmente entre los niños y niñas de menor edad.

En el caso concreto de las parejas homosexuales hay posturas de niños y niñas que tienden a normalizar este tipo de familias frente a quienes adoptan una postura menos tolerante a través de la ridiculización pero se advierte claramente que el grupo acaba consensuando la aceptación de las familias homosexuales como un modelo más de familia presente en la sociedad actual.

A continuación se detallan algunos de los aspectos más significativos en relación a la visión que niños, niñas y adolescentes tienen de cada uno de esos tipos de familias más "excepcionales":

Familias intergeneracionales: De manera natural, en algunos grupos, surgen familias intergeneracionales compuestas por una pareja de un hombre de edad avanzada y una mujer menor que él. En este caso se reproducen esquemas estereotipados, es decir, ante la posibilidad de una pareja compuesta por una mujer de mayor edad que el hombre y su descendencia, la mujer es identificada como la madre del hombre y el hombre como viudo o separado, en cambio, en el caso de que el hombre sea mucho mayor automáticamente lo identifican como una familia normal compuesta por un padre, una madre y su descendencia.

Las parejas intergeneracionales donde la mujer es mayor que el hombre son ridiculizadas. En este sentido, las chicas nos cuentan que a la hora de escoger pareja prefieren que los chicos sean mayores que ellas y, aunque no tienen muy claras las razones, señalan que es una preferencia que entra dentro de lo normal *"pues no tengo ni santa idea de por qué pero ha sido así siempre"*.

Familias de parejas homosexuales o lesbianas: En algunos de los grupos de niños y niñas y adolescentes más mayores (más o menos a partir de los ocho o nueve años) se crean de forma espontánea familias compuestas por parejas de homosexuales con hijos e hijas adoptadas. Este tipo de familias son ridiculizadas y es más habitual que estén formadas por parejas de hombres homosexuales. No existe unanimidad en la consideración de esta relación familiar como una "familia" propiamente dicha. Las razones son: *"es muy raro"*, *"no pueden tener hijos"*.

Las parejas de mujeres lesbianas sorprenden más a las y los niños y adolescentes, sobre todo a las y los más pequeños. Las razones son: *"es muy raro pensar en dos mujeres besándose"*, *"necesitarían ir a un banco de semen para tener hijos"*.

Familias unipersonales: Esta posibilidad no surge de manera espontánea en los grupos y no es considerada como una familia porque *"no tiene mujer"*, *"tendría la casa llena de arañas porque no hay una mujer para limpiarlo"*. Se asocia a una persona sólo o a las personas solteras con personas que han perdido a su pareja y actualmente están viudos o viudas.

Familias con hijos e hijas adoptados o adoptadas: La figura del hijo o de la hija adoptada es vista con naturalidad y aceptada por las y los niños y adolescentes como "normal" si bien es cierto que se configura cuando existe una imagen de una niña o niño de otra raza o condición social. Es en este caso cuando se asigna la etiqueta de adoptados o adoptadas. Los motivos de las adopciones se relacionan, principalmente, con la imposibilidad de tener hijos o hijas.

Familias monoparentales o monomarentales: Han sido creadas de manera espontánea en la mayoría de los grupos realizados. Muchos y muchas de las niñas y adolescentes consultadas identifican formas familiares similares en su entorno cercano.

La presencia de familias separadas es algo relativamente normal para los y las menores si bien resultan significativas las referencias que se hacen a este tipo de familias. Así, en ocasiones se crean familias en la que un hombre se ha separado y reside actualmente con sus padres puesto que está en el paro y no tiene casa. Por su parte, la mujer reside

sola con el hijo o la hija. En este sentido, existe una visión generalizada de que la custodia de hijos e hijas corresponde siempre a las madres y se hace explícito. *“El hijo tiene que ir con la madre porque la custodia siempre se la llevan las madres”, “la custodia si no se la dan a la madre es porque es drogadicta”.*

También se advierte que las parejas cada vez se separan más y en muy poco tiempo. Se expone que en ocasiones las separaciones y divorcios se suceden por haber elegido una persona guapa con la que casarse pero que finalmente resulta ser tonta, pero también porque hay broncas y peleas en la pareja o porque existe maltrato hacia la mujer.

Familias interraciales: Han sido creadas de manera natural en algunos de los grupos realizados. Aunque la consideran una familia “normal” y tienen referencias cercanas de familias de este tipo, relacionan las familias interraciales con la posibilidad de que existan problemas: *“puede haber problemas porque igual el hijo que tienen no es de él y ella le ha puesto los cuernos con otro”.*

En este sentido, es interesante la posible **incidencia de los medios de comunicación** (series televisivas) en las ideas que tienen de los nuevos modelos familiares, cuándo les consultamos sobre si en su entorno conocen a los nuevos tipos de familia que han creado, hacen referencia a la televisión como la fuente a través de la que han conocido la existencia de este tipo de familias. De aquellos modelos más extendidos, como pueden ser las familias que se crean a partir de procesos de divorcio con hijos e hijas de diferentes padres o madres o aquellas compuestas solo por uno de los progenitores, sí que tienen referencias concretas en su entorno. Otros, como pueden ser las

parejas de homosexuales con hijos e hijas, son más conocidas a través de la televisión.

PRIMARIA	SECUNDARIA
<ul style="list-style-type: none"> - Tendencia a configurar familias con características sociodemográficas similares. - Miden la belleza de las imágenes para crear parejas similares. - Tendencia generalizada de configuración de familias típicas compuestas por un hombre y una mujer hasta los 9 años. - Las familias extensas se configuran en mayor medida en zonas rurales y entre las y los niños más pequeños. - A partir de los nueve años identifican una mayor variedad de tipologías familiares. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tendencia a configurar familias con características sociodemográficas similares. - Miden la belleza de las imágenes para crear parejas similares. - Visibilizan nuevas formas familiares con más facilidad.

5.2.2 Roles de género en la familia

AGENTES CONSULTADOS

Menores que cursan primaria
Menores que cursan secundaria
Madres y Padres
Profesorado

IDEAS CLAVE

A. El reparto roles y tareas entre ama y aita
B. La participación de las y los niños y adolescentes en la familia

A. El reparto de roles y tareas entre ama y aita

Las mujeres se encargan de las tareas domésticas porque lo hacen mejor, o porque tienen más ganas de hacerlo

La familia constituye el espacio primario para la socialización de sus miembros, siendo en primera instancia, el lugar donde se lleva a cabo la transmisión de los sistemas de normas y valores que

rigen a las personas y a la sociedad como un todo. De esta manera, desde muy temprano, **la familia va estimulando el sistema de diferenciación de valores y normas entre ambos sexos**, asentando así tanto la identidad como el rol de género. Las reglas sociales van aclarando las expectativas relacionadas con los roles que las personas deben asumir. Sin olvidar que la idea que se tiene sobre el rol que deben desempeñar los distintos miembros de la familia está totalmente condicionada por la sociedad de la que resultan.

El contexto familiar refuerza la diferenciación de género, otorgando actividades diferentes a las mujeres y a los hombres dentro de la estructura familiar. Por tanto, la familia es el principal eslabón del proceso de tipificación sexual. Este proceso de tipificación sexual se observa en las familias, no solo en la transmisión de valores a las nuevas generaciones, sino como parte intrínseca, importante e

indiscutible de las pautas relacionales que se establecen entre las personas que la forman.

Un indicador importante de un funcionamiento familiar adecuado puede considerarse la flexibilidad de las reglas y roles familiares, esto es, que no sean rígidas, que se basen en la complementariedad y que sean asumidas de forma consciente por todas las personas que forman la familia. Sin embargo, cuando analizamos la distribución de tareas domésticas desde el concepto de género, en cuanto a las normas establecidas para cada sexo, parece complicado lograr un comportamiento familiar adecuado si se mantienen estructuras de corte tradicional donde, en la distribución de dichas tareas, se asigna una responsabilidad mayor a las mujeres mientras que los hombres mantienen un rol periférico.

En este sentido, se detecta una **ruptura progresiva con la familia típica tradicional** caracterizada por la jerarquía rígida entre el hombre y la mujer, y entre padres y madres e hijos e hijas, en papeles polarizados para lo masculino y lo femenino, en la dicotomía de mundo público para el hombre y mundo privado para la mujer, sin embargo, las mujeres siguen constituyendo la figura de referencia en la organización del espacio doméstico.

Así, la información que hemos obtenido a través de niños, niñas y adolescentes nos lleva a pensar que la organización del **espacio doméstico y la prestación de servicios al núcleo familiar, continúa siendo una responsabilidad femenina**. Lo habitual es que sea la mujer la que se ocupe de la organización del hogar y de las tareas domésticas y también, que sea la figura central en el control y seguimiento de las actividades realizadas por las y los niños, sobre todo,

en las épocas de infantil y primaria. Ahora bien, parece que la presencia masculina dentro de la familia comienza a tener un mayor peso.

Lo más frecuente es que el padre esté trabajando en mayor medida que la madre -los menores perciben que tiene más trabajo o un horario más amplio- de manera que en la vida cotidiana la relación con éste tiende a ser más puntual entre semana (en algunas tareas escolares, en el momento de la ducha en el caso de los y las niñas de menor edad...) y más amplia los fines de semana.

En el caso de las **tareas domésticas**, la presencia de la madre en su realización es mayoritaria, los padres participan desarrollando alguna tarea concreta (aspiradora, colgar la ropa o aspectos relacionados con el ordenador) o durante el fin de semana o cuando la madre se encuentra indispueta.

Las **razones** que nos proporcionan las y los niños de primaria a la hora de reflexionar sobre porqué son las mujeres las encargadas de las tareas domésticas se relacionan con que *"lo hacen mejor", "hasta ahora ha sido así", "tienen más ganas de hacerlo cuando llegan de trabajar", "aita hace otras cosas", "aita es un poco vago", "porque cocinan mejor"*, etc.

En el caso de las y los adolescentes, cuando tratamos de concretar **cómo se distribuyen las tareas domésticas** en sus propias familias, obtenemos respuestas que tienden hacia el discurso de que las tareas domésticas se reparten de manera equitativa entre los sexos en sus casas. Sin embargo, cuando continuamos indagando, vemos que las madres son las que se encargan de un mayor número de tareas y que son, además, las que organizan y distribuyen las mismas. Así, aunque

observamos una mayor implicación de los padres en tareas "tradicionalmente femeninas" no percibimos participación de las madres en tareas "típicamente masculinas" y tampoco surgen ejemplos de padres encargados de la organización y prestación de servicios dentro del entorno familiar.

Las y los adolescentes mantienen el discurso de un reparto equitativo entre géneros de las tareas domésticas en sus casas

Las y los adolescentes nos proporcionan **argumentos y razones** más elaboradas para justificar el papel desempeñado por hombres y mujeres dentro de las familias.

Un sistema familiar asentado sobre el machismo y la costumbre son las principales razones proporcionadas por las y los adolescentes para explicar el reparto de roles y tareas domésticas *"siempre ha sido así, porque la familia es machista"*. Además, la segregación laboral por sexo también está presente en su reflexión *"las mujeres tienen peores trabajos", "las mujeres tienen trabajos menos duros y no suelen estar construyendo casas"* o porque *"las mujeres son más limpiadoras y camareras"*.

En definitiva, la madre tiene el rol de cuidadora y prestadora de servicios para el grupo familiar. En el caso de las tareas domésticas, las y los niños y adolescentes identifican el desequilibrio en el reparto de las mismas y consideran que los padres deberían colaborar más, sin embargo, tienden a excusarles y consideran que están haciendo otras cosas que también son necesarias para el hogar. Las chicas, en los últimos años de primaria y en la adolescencia, son más reivindicativas en la exigencia de un reparto equitativo de las tareas y tienden a justificar, en menor medida, a los padres.

PRIMARIA	SECUNDARIA
<ul style="list-style-type: none"> - Responden de manera espontánea que son las madres las encargadas, principalmente, de las tareas domésticas. - Inicialmente no identifican esta situación como un desequilibrio porque los padres están trabajando y las madres se encargan porque tienen más tiempo o porque quieren. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mantienen un discurso inicial de reparto equitativo de tareas domésticas entre la madre y el padre. - A medida que se indaga sobre el tema se observan desequilibrios en el reparto de tareas que son atribuidos a un sistema machista o a la segregación laboral por sexo.

B. La participación de las y los niños y adolescentes en la familia

La vida familiar gira entorno a las y los niños y adolescentes, sobre todo, en su época infantil y primaria

Las y los niños y adolescentes han adquirido **nuevas cotas de poder dentro de la organización familiar**. Esta idea es mencionada por padres, madres y por profesorado y en algunas de las

intervenciones que las y los niños y adolescentes han realizado en referencia a las relaciones intrafamiliares, nos describen una familia que gira entorno a la infancia y la adolescencia.

Las y los niños y adolescentes **son consultados y consultadas sobre muchas y muy variadas cuestiones dentro de la organización familiar**. Padres y madres y profesorado afirman que se les consulta sobre lo que quieren comer, sobre qué ropa quieren ponerse y dónde van a pasar las vacaciones, entre otras cuestiones, tomando parte en el proceso de toma de decisiones del grupo familiar.

La infancia y la adolescencia tiene la sensación de poder **participar en estas decisiones** y nos cuentan que resulta sencillo convencer a sus

padres y madres de que les cambien la comida que han preparado o de que les proporcionen todo el dinero que necesitan, por citar algunos ejemplos. Además, desde su percepción, los castigos que padres y madres imponen no suelen ser excesivamente severos y existe la posibilidad de convencerles para que les levanten las sanciones impuestas sin demasiados problemas.

Las y los niños de primaria, en general, son conscientes de que disponen de **estrategias para convencer a sus padres y madres** de alguna cuestión. Estas estrategias pasan tanto de los discursos reiterativos e insistentes hasta la argumentación si consideran que el diálogo puede ser una vía. Entre éstas se encuentran también hacerles la pelota o directamente esconder la verdad o mentir.

"A veces les damos excesiva información y eso no lleva a nada, deberían saber que hay cosas que no pueden hacer y punto, que son las normas"
(AMPAS)

Padres y madres reconocen que, en la actualidad, se proporcionan **demasiadas explicaciones** a las y los niños y adolescentes sobre las razones por las que deben o no deben hacer determinadas cosas.

Desde las familias y el profesorado se afirma que **los padres y las madres han perdido autoridad** y que las y los niños y adolescentes tienen, cada vez, mayor poder de decisión y de influencia en el espacio familiar. Uno de los fenómenos que el profesorado y las padres y madres relacionan con esta pérdida de autoridad se relaciona con la sobre protección familiar que incide de manera negativa en la autonomía de las y los niños y adolescentes.

Parece que en un intento por **alejarse de modelos autoritarios**, padres y madres no han sabido encontrar un cierto equilibrio entre unas

relaciones familiares cercanas y una mayor confianza dentro de la familia con el establecimiento de normas y límites que han quedado, a juicio de las propias familias, demasiado desdibujadas. Parece existir un cierto temor a quedar como “los malos” frente a las y los niños y adolescentes:

“Por no ser unos carcas, se nos ha ido la mano” (AMPAS)

“Los padres no quieren ser los chungos de la película y han perdido los papeles” (Profesorado)

En este sentido padres y madres son conscientes de que la participación definida como “simbólica” de las y los niños y adolescentes en las tareas domésticas puede ser uno de los ejemplos de la pérdida de autonomía de la infancia y la adolescencia.

En el caso de las y los niños que cursan **primaria** más que realizar tareas de forma autónoma, **parecen participar de manera simbólica** apoyando a su madre o padre en la realización de las mismas. Para muchos y muchas se trata de una tarea impuesta, si bien -sobre todo entre las niñas y quienes proceden de familias que han vivido procesos de separación y divorcio- se mantienen argumentos relacionados con apoyar a padres y madres en la realización de las tareas domésticas para que puedan descansar. Entre las tareas concretas destacan hacer la cama o poner la mesa y durante el fin de semana o cuando *“ama está enferma”* colaboran en un mayor número de tareas. Resulta significativo que los y las niñas tienden a enumerar un sinfín de tareas que dicen realizar dentro del ámbito del hogar si bien, una mayor concreción de ellas lleva a pensar que no es más que una participación simbólica o puntual.

Al analizar las tareas que realizan **las y los adolescentes** no detectamos grandes diferencias con respecto a las que realizan en la etapa de primaria, con lo que su participación resulta más anecdótica aún. Las tareas no parecen estar asumidas dentro de la cotidianidad y son más “órdenes” que ellos y ellas siguen *“hago lo que mandan”*. También admiten que, en la medida de lo posible, tienden a evitar la realización de estas tareas *“cuando puedo me escaqueo”* y que su realización esta sujeta a la disponibilidad de tiempo que tengan las y los adolescentes *“lo hago cuando tengo tiempo”*. Ellos y ellas mismas reconocen que debieran de tomar mayor partido en estas tareas como miembros de la familia que son.

Por otra parte, también observamos una **distribución diferenciada de tareas en función del género** entre las y los adolescentes. Así, se tiende a señalar que las chicas realizan más tareas domésticas cuando existen hermanos de sexos diferentes y cuando se señala que las tareas se realizan de manera voluntaria, la tendencia es que sean las chicas las que muestren esta disposición.

Cuando les preguntamos **cómo será el reparto de tareas en la futura familia** que ellos creen, señalan con unanimidad que el reparto será equitativo. Las chicas tienden en mayor medida a discursos reivindicativos y relacionados con la idea de que *“dejarían a su pareja o no se lo permitirían”*, aunque establecen excepciones en este reparto equitativo que se relacionan con que si una de las dos personas dispone de más tiempo debe asumir un mayor número de tareas.

PRIMARIA	SECUNDARIA
<ul style="list-style-type: none"> - Ante la pregunta de quién realiza las tareas domésticas tendencia a la respuesta egocéntrica y a señalar que ellos y ellas realizan muchas tareas - Participación simbólica apoyando a padres o madres en la realización de las tareas del hogar - Las tareas son vividas como voluntarias en mayor medida por las niñas y por las y los hijos de familias que han vivido procesos de separación o divorcio 	<ul style="list-style-type: none"> - Presencia anecdótica en la realización de las tareas domésticas - Las tareas domésticas son vividas como impuestas - Observamos una distribución diferenciada de tareas por sexo - Proyectan un ideal futuro de familia en el que se reparten equitativamente las tareas domésticas

5.2.3 Relaciones familiares

<p>AGENTES CONSULTADOS</p>	<p>Menores de primaria Menores de secundaria Madres y padres Profesorado</p>
<p>IDEAS CLAVE</p>	<p>A. La comunicación intrafamiliar B. El tiempo que pasan en familia C. El conflicto en la familia</p>

A. La comunicación intrafamiliar

En general, las y los menores **están satisfechos con la comunicación** que existe dentro de sus familias, tanto en la infancia como en la adolescencia. En cualquier caso, hay cuestiones que señalan como especialmente complejas de abordar con sus padres y madres y además, a medida que van creciendo esta comunicación intrafamiliar se complica.

En primaria a medida que aumenta la edad resulta más difícil hablar con padres y madres porque: *“no nos entienden, lo exageran todo, nos abrazan a preguntas, son unos cotillas”*

En el caso de las y los niños de primaria, la **cena** parece ser el momento entre semana en el que tienen la posibilidad de poder conversar con sus padres y madres. En zonas rurales han mencionado, en mayor medida que en zonas urbanas, el momento de la comida.

Las conversaciones familiares giran en torno a las **tareas escolares**, las **extraescolares**, lo que sale en la **televisión**, etc.

Padres y madres también consideran importante establecer un momento al día para fomentar la comunicación intrafamiliar. La **hora de la comida**

se reconoce como un buen momento, pero el hecho es que las obligaciones laborales no permiten a la mayoría de ellos y ellas disponer de tiempo en dicho espacio con lo que, la hora de la cena suele ser la alternativa. No obstante, padres y madres son conscientes de que a esas horas *“estas ya reventada”* y además, *“tienes que encargarte de las tareas domésticas y dejarlo todo preparado para el día siguiente”*.

Las cosas que **les cuesta más compartir** en familia a niños, niñas y adolescentes son las que se relacionan con **aspectos íntimos** como cuando les gusta una persona de clase, la sexualidad o los conflictos con amistades. También existen referencias a las dificultades de compartir con padres y madres **cuestiones relacionadas con el centro escolar**, principalmente cuando se trata de no haber hecho los deberes o de haber suspendido alguna materia.

Las dificultades que tienen las y los niños para tratar este tipo de asuntos se relaciona con el **pudor y la vergüenza** de plantearlos dentro de la familia, por eso les gustaría que sus padres y madres se dieran cuenta -a través de las indirectas que los y las niñas manifiestan realizar cuando un asunto de este tipo les preocupa- de la situación sin necesidad de que ellos y ellas tengan que plantearlos directamente.

Por su parte, padres y madres comentan que no resulta fácil hablar con los hijos e hijas porque es una cuestión que requiere de un **tiempo y esfuerzo** importante *“es que para que tu hijo de 7 años te diga algo interesante para ti tienes que tirarte mucho tiempo escuchando cosas que te parecen una chorrada”*.

A mayor edad **mayores dificultades** de comunicación dentro de la familia (así lo manifiestan padres, profesorado y adolescentes), lo cual

alcanza su máxima complejidad cuando las y los niños llegan a la **adolescencia**.

En este sentido, las y los adolescentes nos hablan de una relación y comunicación fluidas dentro de la familia, sin embargo, ya no están tan interesados e interesadas en compartir sus problemas y dificultades con sus familiares porque para esas cuestiones cuentan con el grupo de iguales o con algún hermano o hermana de edad similar. Aún así, si los problemas son graves o la decisión que tienen que tomar es importante siguen recurriendo a su familia. Por el tipo de comentarios que realizan en los grupos da la impresión de que es más sencillo comunicarse con las madres.

*“Para nuestros padres
nuestros problemas son
una tontería”*
(Secundaria)

En la adolescencia **no resulta fácil tratar las cuestiones de carácter íntimo con padres y madres por las siguientes razones:**

- Los padres y las madres continúan viendo a las y los adolescentes como niños y niñas pequeñas.
- Las y los adolescentes creen que sus padres y madres no entenderán el problema.
- Los padres y madres no valoran adecuadamente la magnitud de los problemas de sus hijos e hijas.

A la luz de las razones proporcionadas por la adolescencia para explicar las dificultades de comunicación, puede decirse que **la responsabilidad** sobre dichas **dificultades** de comunicación se la atribuyen a las **personas adultas**.

El alumnado de secundaria considera más conveniente **hablar con el grupo de iguales** de las cuestiones que considera íntimas ya que éste sabrá valorar mejor el problema porque sus miembros se encuentran en un momento evolutivo similar y comparten preocupaciones e inquietudes. También resulta un buen consejero o consejera, una hermana o hermano mayor con algo más de experiencia pero, todavía, cercano a su realidad.

La diferencia que el alumnado percibe entre la información que puede obtener del grupo de iguales y la que puede obtener de su padre y madre radican en: los padres y las madres aconsejarán sobre el comportamiento adecuado y maduro, mientras que el grupo de iguales ofrece información sobre las opciones o respuestas más sencillas y rápidas para solucionar el problema.

Padres y madres también tienen la impresión de que al llegar la adolescencia la comunicación familiar se complica, consideran que, entre otras razones, porque las y los adolescentes están *"en guerra contra el mundo"*. Las familias atribuyen la responsabilidad de estas dificultades a las y los adolescentes en los que detectan importantes problemas para comunicarse.

Muchas veces la ansiedad de padres y madres por entablar conversaciones con sus hijos e hijas les lleva a realizar una especie de interrogatorio para obtener información, sin embargo, esta actitud resulta totalmente contraproducente para la comunicación intrafamiliar, tal y como lo manifiestan los y las adolescentes.

Se observa que las familias detectan **problemas de comunicación** intrafamiliar que son el germen de otras de las dificultades que se van

produciendo. Estas dificultades de comunicación se van fraguando en los primeros años de la infancia y tienen su máxima expresión en el distanciamiento que se produce en secundaria.

Parece que la comunicación no es algo que se pueda solucionar fácilmente cuando aparecen las dificultades ya que se relaciona con un **clima de confianza** y comunicación que se tiene que ir generando desde las edades más tempranas.

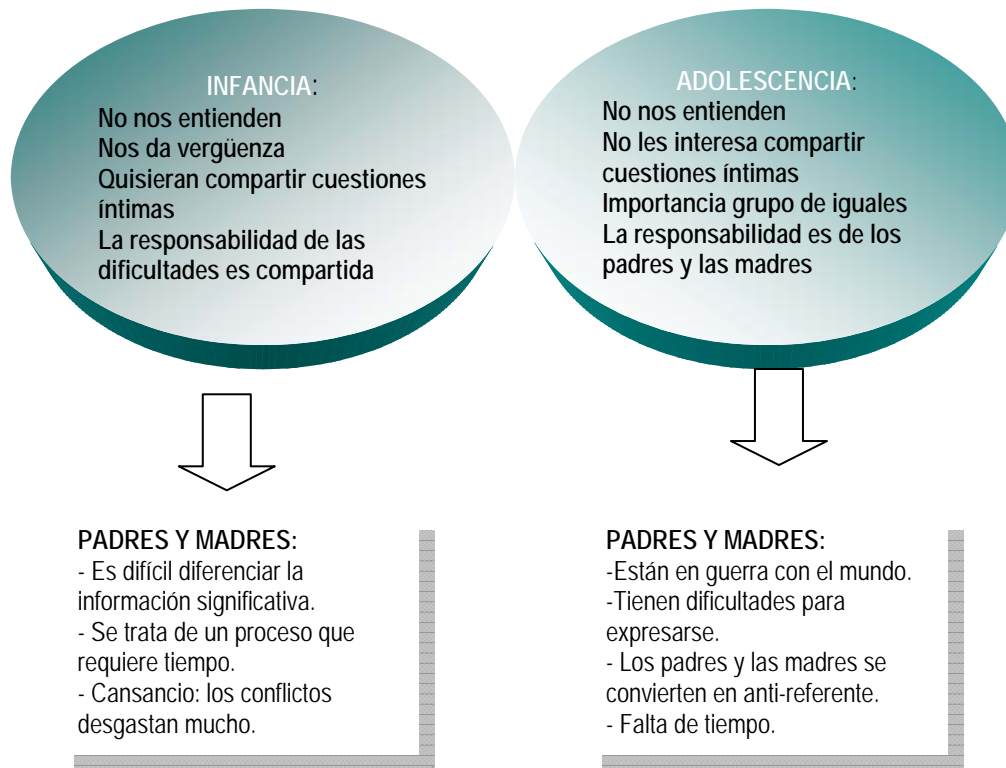
"Lo que no puedes pretender es no haberle hecho caso durante un montón de tiempo y que lleguen los 13 años y te hable de lo que le está pasando"
(AMPAS)

En este caso, influyen mucho los **modelos de comunicación** que tengan las y los menores como referencia, *"si ven una buena comunicación entre los padres pues aprenderán"*.

A veces, les resulta complicado entender lo que quieren decirles y ser capaces de ponerse en su lugar, pero consideran que sus hijos e hijas, en el fondo, quieren hablar pero a veces no saben cómo hacerlo o creen que no les interesan las cosas que les van a contar *"luego empiezan a hablar y les notas que lo estaban deseando"*.

El **profesorado** también detecta que falta comunicación dentro de la familia en todos los grupos de edad pero pone el acento en el hecho de que los padres y las madres no dedican mucho tiempo a fomentar esa comunicación y no hablan mucho con las y los chavales en esta edad.

DIFICULTADES DE COMUNICACIÓN INTRAFAMILIAR



B. El tiempo que pasan en familia

Las y los niños querían pasar más tiempo con su familia:
"para estar bien" "para que me compren cosas"
 (Primaria)

En general **las y los niños que cursan primaria**, se muestran **satisfechos** con la relación que tienen con su familia y con el tiempo que pasan con ella, sin embargo, les gustaría poder pasar más tiempo junto a sus padres, madres y otros miembros de la familia más extensa.

En la vida cotidiana, la ausencia del padre es más notable porque, como decíamos en apartados anteriores, es más frecuente que trabaje en jornadas más largas, mientras que la presencia materna es mayoritaria en el control de las actividades que realizan.

Son las y los más pequeños (6-9) los que más se **entusiasman** con la idea de **pasar tiempo con sus padres y madres** mientras que, a medida que aumenta la edad, identifican más situaciones aburridas asociadas al tiempo que pasan en familia -aunque siguen queriendo pasar más tiempo con ellos y ellas-.

La presencia **de la familia en el ocio y el tiempo libre** del alumnado de primaria se reduce, casi principalmente, a los fines de semana. Suelen ir de compras, a la piscina o a visitar a otros familiares y realizan actividades culturales como ir al cine, etc. En el caso de los y las más pequeñas (6-9), la madre participa activamente del ocio que desarrollan entre semana después del colegio, los y las más mayores tienen más autonomía en las actividades que realizan entre semana. En las actividades que realizan entre semana tiene mucha importancia el grupo de iguales y en aquellas que realizan el fin de semana adquieren una

importancia central los padres y las madres y, en menor medida, pero con una presencia importante, aparece la figura de la familia extensa.

Entre las actividades que el alumnado de primaria plantea que le gustaría hacer se incluyen tanto actividades para compartir con la familia (viajes) como actividades para compartir con el grupo de iguales (ir a discotecas por ejemplo).

En primaria por lo general, **no les gusta estar solos y solas en casa**. A medida que aumenta la edad en primaria estos y estas niñas pasan más tiempo en casa sin la compañía de sus padres o madres.

Las necesidades afectivas de la infancia se cubren en menor medida por la reducción en la cantidad y calidad del tiempo que las familias pasan juntas.

Padres y madres afirman que en las edades de primaria es muy difícil compatibilizar horarios y **conciliar la vida laboral y familiar**. Así, las y los menores pasan cada vez menos tiempo con la familia e intervienen terceras personas en su cuidado o atención (abuelos o abuelas y

persona cuidadora). La intervención de estas terceras personas genera pérdidas de autoridad materna y paterna y algunas disfunciones en la crianza de las y los hijos.

Una de las consecuencias directas es que las y los niños pasan cada vez menos tiempo socializándose con otros menores de su edad y comparten más tiempo con personas adultas. Entre las consecuencias que se identifican están: la incidencia sobre la falta de límites y normas, la sobre protección que se ejerce sobre las y los niños y las dificultades que las y los niños muestran para tolerar la frustración, etc.

En este sentido, padres y madres consideran que **no existe un planteamiento bien definido desde la Administración en cuanto a conciliación¹**.

El profesorado nos habla de que la reducción de la cantidad y calidad del tiempo que las familias pasan con sus hijos e hijas incide en las épocas de primaria, sobre todo, en la **cobertura de sus necesidades afectivas**. Así, el profesorado detecta que las y los niños recurren cada vez más a su figura para demandar atención a nivel afectivo.

Las dificultades de conciliación de la vida familiar, laboral y personal llevan a que muchas veces los y las niñas y adolescentes sean entendidos como una carga

Padres y madres, reflexionan sobre la importancia que tiene **tomar conciencia de por qué se tiene descendencia** y también de que en ocasiones es necesario sacrificar los intereses personales y el ritmo de vida anterior.

Las y los adolescentes también se sienten **satisfechos y satisfechas** con la relación que tienen con sus familias, sin embargo, a esta edad ya no es tan frecuente que quieran pasar más tiempo con sus familias y los padres y las madres resultan más bien una molestia. Así, a diferencia del grupo de edad inferior **no sienten la soledad** cuando llegan a casa y no hay nadie *“yo soy feliz cuando se marchan de casa”, “los padres son un poco acosadores”, “a mi me siguen por casa”*. Si bien, en alguna ocasión, algunas chicas han señalado que no les gusta estar solas en casa porque les da miedo.

¹ En el apartado de *Recursos Socioeconómicos* se profundizará en el tema de la conciliación de la vida familiar y laboral.

En la adolescencia ya no les interesa pasar tiempo con su familia porque:

“no me dejan hacer lo que quiera” “me están dando la chapa todo el día”

Cuando hablan de las **actividades que no les gusta realizar** y que no les satisfacen, es más común que aludan a actividades relacionadas con comidas familiares, bodas, ir de viaje con la familia, etc. En la adolescencia adquiere especial relevancia el grupo de iguales

que es con quien comparten principalmente su ocio y tiempo libre. Tienen total autonomía en las actividades que realizan y la presencia de la familia suele reducirse a las actividades que viven como impuestas o no elegidas.

PRIMARIA	SECUNDARIA
<ul style="list-style-type: none"> - Muestran satisfacción con el tiempo que pasan en familia pero les gustaría pasar más tiempo con sus padres y madres, sobre todo, a las y los más pequeños. - A medida que aumenta la edad se asocian más situaciones aburridas al tiempo que pasan con sus padres y madres. - El ocio y tiempo libre que se pasa en familia se reduce a los fines de semana. - Entre semana se vive más la ausencia del padre y la madre suele tener una importancia central en las actividades que se desarrollan después del colegio. - La reducción en la cantidad y calidad del tiempo que pasan en familia provoca que existan necesidades afectivas que en ocasiones están siendo cubiertas por el profesorado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Muestran satisfacción con el tiempo que pasan con sus padres y madres pero no quieren pasar más tiempo en familia. - Según el profesorado las y los adolescentes pasan mucho tiempo solos en casa. - Entre las actividades que no les gusta realizar, destacan aquellas que tienen que ver con encuentros familiares. - El grupo de iguales adquiere una importancia central en las actividades de ocio y tiempo libre.

Padres, madres y profesorado son conscientes de la **reducción significativa del tiempo que la familia pasa junta** y especialmente el **profesorado** considera que las y los adolescentes en la actualidad **pasan demasiado tiempo solos en casa**.

Por una parte, padres y madres consideran que esto provoca que otros agentes de socialización cobren más importancia que en épocas anteriores y consideran que, de esta manera, los valores transmitidos por la familia pasan a un segundo nivel con respecto a los que transmiten desde los medios de comunicación, desde el grupo de iguales o desde la sociedad en general.

El profesorado por su parte, identifica consecuencias o efectos que define como peligrosos y que se relacionan con esta **reducción de la cantidad y calidad del tiempo** que los padres y madres pasan con sus hijos e hijas:

- Los padres y las madres tienen menos tiempo para implicarse en la educación de sus hijos e hijas, además, el tiempo del que disponen no es de calidad porque suelen estar cansados y cansadas, con lo que su autoexigencia desciende.
- Falta criterio entre las familias a la hora de elegir cómo pasar el tiempo con las y los hijos.
- No se establecen límites ni normas a las y los hijos que se convierten en el centro de la familia.
- Se delega la responsabilidad de la educación en cuanto al establecimiento de límites y normas en la escuela. En el caso de las y los más pequeños, también se delegan la transmisión de aprendizajes básicos como aprender a comer, a ir al baño o a atarse los cordones, entre otras. Además, los padres y las

madres no realizan un seguimiento de esos aprendizajes que adquieren en la escuela con lo que, cuando se realizan, no son interiorizados por niños y niñas correctamente.

- No se cumplen las amenazas de castigo que realizan las familias ante determinadas conductas *“se les habla mucho pero luego no se cumple nada así que los niños no se lo toman en serio”* (esto es destacado en infantil).

C. El conflicto en la familia

Las y los niños de primaria aceptan, en términos generales, la **autoridad materna y paterna**. De acuerdo con los que ellos y ellas mismas trasladan asumen con naturalidad que les pongan límites y normas y, aunque a veces, estas normas y límites no les gusten tienen interiorizado que deben aceptarlas.

Entre las y los más pequeños, quienes cuentan entre 6-9 años, la autoridad materna parece incuestionable y respetada, por lo menos, a un nivel discursivo. Una de las razones puede relacionarse con que **la figura materna está muy presente** en la vida de las y los menores de 6 a 9 años (con ella van al parque, a la plaza o a jugar), es la principal cuidadora y quien establece límites y normas en el uso del espacio y el tiempo libre.

En este sentido, padres y madres reconocen que en las épocas de infantil y primeros años de primaria, las y los niños son más **manejables y controlables** y que resulta más sencillo que acaten su autoridad.

Los **conflictos** en casa suelen producirse por *“portarse mal”*, por los suspensos, las peleas entre hermanos y hermanas, porque el cuarto está sucio, etc. Parece que las chicas tienen un menor grado de conflictos dentro de la familia.

Cuando estos conflictos se producen, los padres y las madres suelen reñir o castigar a las y los menores, aunque como ya hemos comentado, las y los niños reconocen que sus castigos no suelen ser muy severos y que resulta fácil convencerles para que les perdonen.

Parece que a esta edad **no se producen usos abusivos de las tecnologías de la información y comunicación** y padres y madres dicen ejercer un control sobre el tiempo que pasan con el ordenador y sobre el tipo de contenidos a los que acceden. Sin embargo, parece que el alumnado no tiene la percepción de que ese control sea efectivo y son bastante conscientes de la brecha digital existente entre ellos y ellas y sus padres y madres.

Entre las y los más pequeños (6-9) el uso del ordenador no es una de las actividades que de manera espontánea enumeran al hablar de su tiempo de ocio; en el grupo de 9-12 si se menciona espontáneamente pero su utilización es más excepcional y se relaciona con momentos especiales. El ordenador suele estar en un lugar de uso común para la familia.

En cualquier caso, los padres y las madres insisten en que una de las mayores dificultades a las que se enfrentan es la de **poner límites y normas** en este grupo de edad.

Los regalos que realizan otros miembros de la familia, también ocasionan dificultades en la crianza de las y los hijos *“no quieres que tenga un móvil hasta los 10 años pero se lo regala su tía o su abuela a los 8”*.

“Me dicen lo del ordenador pero yo hago lo que me da la gana”
(Secundaria)

En la adolescencia, la autoridad familiar ya no está tan interiorizada y, en algunos casos, las y los adolescentes nos comentan que aunque desde las familias se les limite o prohíban determinadas

actividades ellos y ellas toman sus propias decisiones con respecto a esas limitaciones.

El alumnado expresa que **las peleas dentro del entorno familiar son habituales** y reconocen que, muchas veces, el elemento que genera los conflictos son ellos y ellas mismas. Estas peleas o desencuentros entre las y los adolescentes y sus familias se producen por los horarios de llegada a casa, por las peleas con hermanos y hermanas, por las formas diferentes de pensamiento que tienen, por su exagerada preocupación (*“ellos saben lo que puedes hacer, se imaginan cosas pero las exageran y se emparanoian”*) o por el uso que hacen del ordenador.

Padres y madres manifiestan que en la adolescencia comienzan los **conflictos por la reivindicación de una mayor autonomía**. Así, los conflictos familiares se centran en los límites horarios -la hora de llegada por las noches, principalmente el fin de semana-.

El **uso de las nuevas tecnologías** genera algunos problemas dentro del hogar, principalmente entre los adolescentes de 14 a 16 años por varias razones:

- porque las madres y los padres quieren **limitar el tiempo** que dedican a estas actividades *“mis padres quieren que esté una o dos horas al día navegando pero yo suelo estar cuatro o más horas, depende de si es fin de semana o entre semana”*;
- porque les genera desconfianza que **chateen con personas desconocidas** y prefieren que utilicen sistemas como el Messenger antes que Chat en abierto *“a mi madre si estoy en el Messenger no le importa porque saben que son mis amigos, pero con un Chat se pone nerviosa porque es gente que no conozco”* o porque como no conocen el medio todo les parece inadecuado *“mis padres no controlan y todo lo que suene a Internet les parece el demonio”*.

En ocasiones el desconocimiento genera despreocupación por parte de los padres y las madres, algo de lo que son conscientes los y las adolescentes: *“mis padres no se enteran y les da igual todo”*. En general, la utilización de las nuevas tecnologías genera desconfianza entre **padres y madres** conscientes de la brecha digital que les separa de sus hijos e hijas.

A esta edad comienzan las preocupaciones familiares por los **consumo de alcohol y drogas**, por las amistades y sobre todo porque a las y los adolescentes les cuesta aceptar los límites impuestos.

En este sentido, padres y madres destacan que las y los adolescentes **no saben aceptar las negativas** y juegan con sus padres y con sus madres ocultando cierta información y dando la que les interesa. Los padres y las madres se convierten en el anti-referente de las y los adolescentes, se aíslan de sus familias y el grupo comienza a tener una

importancia central, esta cuestión preocupa a padres y madres por la pérdida de control sobre la vida de sus hijos e hijas que esta nueva situación produce.

“A mi no me pongas la mano encima que te denuncio”
(Secundaria)

También preocupan las **faltas de respeto** dentro de la familia. Creen que esto ha supuesto un cambio radical con respecto a otras épocas *“mi madre se escandalizaría de las cosas que me dice*

mi hijo y de que yo se lo permita”. La parte positiva es que las relaciones entre padres y madres y menores se han vuelto más abiertas y confiadas que en otra época.

El **profesorado** considera que en la adolescencia se **agravan los conflictos con los límites y las normas**. En este sentido, las familias comentan que el establecimiento de límites y normas adquiere su máximo grado de conflictividad cuando las y los adolescentes comienzan a salir por las noches.

PRIMARIA	SECUNDARIA
<ul style="list-style-type: none"> - La autoridad materna y paterna es asumida como incuestionable y respetada. - La figura materna está muy presente en el control de las actividades que realizan después del colegio. - Los conflictos se producen por portarse mal, por los suspensos, por las peleas entre hermanos y hermanas o porque el cuarto está sucio. Los padres y las madres castigan estos comportamientos pero no suelen ser severos y es fácil convencerles para que levanten los castigos. - Padres y madres ejercen control sobre el uso de las tecnologías de la información y comunicación. - El establecimiento de límites y normas y la intromisión de otros miembros de la familia más extensa son algunos de los conflictos identificados por padres y madres. 	<ul style="list-style-type: none"> - La autoridad familiar ya no está tan interiorizada. - Las peleas dentro de la familia aumentan en frecuencia y se relacionan con la reivindicación de una mayor autonomía de la adolescencia. - El uso de las nuevas tecnologías genera conflictos dentro del hogar porque, padres y madres quieren limitar el tiempo, porque tienen desconfianza hacia Internet y no quieren que las y los adolescentes contacten con personas desconocidas. En ocasiones, el desconocimiento de padres y madres provoca despreocupación. - Padres y madres comienzan a preocuparse por el consumo de alcohol y drogas y les preocupa que no sepan aceptar las negativas. - El profesorado considera que a esta edad se agravan los conflictos para el establecimiento de límites y normas.

De manera transversal a toda la infancia y la adolescencia, **padres y madres** identifican que la no aceptación de las negativas y la falta de tolerancia a la frustración generan conflictos dentro del entorno familiar. Los elementos que las familias visibilizan como importantes a la hora de educar en esa aceptación de la frustración son, por un lado, crear un clima de diálogo y confianza y, por otro, mantenerse firme en las decisiones adoptadas. En cualquier caso este es un planteamiento idílico, y algunos padres y madres reconocen que no siempre tienen el

tiempo necesario para poder dialogar y razonar con sus hijos e hijas ante las constantes demandas.

Aunque el planteamiento idílico pasa por considerar la **hora de la comida** como un buen momento para establecer un clima de comunicación, el hecho es que cuando la familia se junta *“siempre hay bronca”*, sobre todo, cuando son más de un hijo o hija. Surgen conflictos relacionados con la comida (no les gusta lo que les ponen) o discusiones entre las y los hermanos que, los padres y madres, identifican como un elemento distorsionador. Estas situaciones *“te desgastan, esperas que todo vaya como la seda pero no es así”*.

El hecho de que padres y madres trabajen fuera de casa puede llevar a generar grandes conflictos dentro de la familia: el funcionamiento del hogar cambia, es necesario contar con mayor ayuda externa (abuelos/as, personas cuidadoras...)... Además, el poco tiempo que padres y madres pasan con los y las menores (por el trabajo, por el ocio personal...) conlleva a que **las y los niños y adolescentes pierdan el referente familiar y, por consiguiente, aumenta la falta de disciplina y la pérdida de valores.**

El profesorado identifica en los procesos de separación y divorcio una de las cuestiones que mayor incidencia tiene sobre el desarrollo evolutivo de las y los niños y adolescentes.

A menudo los y las niñas se convierten en un participante más del proceso de divorcio, convirtiéndose en moneda de cambio para los padres y madres pero, también, en quienes ejercen un poder sobre la familia para lograr sus objetivos; poder que no corresponde a su edad.

En el caso de **hijos e hijas de padres y madres separadas hay algunos comportamientos y tendencias que se acentúan** como son, por ejemplo, la falta de límites y normas debido al limitado tiempo que estos pasan con sus hijos e hijas. *“El padre que pasa 15 días con sus hijos para el poco tiempo que está con ellos no se va a dedicar a poner límites y estar todo el día con problemas y enfados con sus hijos”*.

“Contaba una niña de primaria que sus padres se iban a separar y le dijo otro niño: ¡bah!, los míos siempre lo están diciendo pero al final siempre vuelven y otro le contesta ¡los míos se separaron el año pasado! y en 10 minutos conté unos seis casos”

El profesorado también nos habla de que los problemas y carencias que tienen los y las menores de parejas separadas o divorciadas tienden a reflejarse en el centro escolar. Se advierte una **mayor agresividad,**

malas contestaciones y faltas de respeto.

El profesorado reflexiona sobre la idea de que en esta sociedad se ocultan o no se expresan los sentimientos de sufrimiento por considerarlos un síntoma de debilidad y que las y los niños y adolescentes son una expresión de esta situación. Se naturaliza en las conversaciones que mantiene el alumnado sobre el tema de las separaciones o divorcios pero, el profesorado considera que detrás de esta actitud de normalidad se esconde un gran sufrimiento. Señalan que, muchas veces, los padres y las madres hablan de asuntos que atañen solamente a la pareja sin tener en cuenta los filtros mentales que surgen de saber cuál es el papel que ocupa cada miembro dentro de la estructura familiar. Y a partir de esto, surgen muchas inseguridades en las y los menores de edad. *“Yo no me imagino a mi madre diciendo que está cansada; se me hubiera caído el mundo encima porque ¿qué íbamos a hacer si mi madre no puede más?”*

Aún así, esta **naturalización de los procesos de separación y divorcio** tiene una parte positiva que se relaciona con la idea de que con la normalización de este tipo de familias las y los niños y adolescentes ya no se sienten *“el bicho raro de la clase”*.

En definitiva, el profesorado considera que los procesos de separación y divorcio están generando un **sufrimiento importante** a las y los niños y adolescentes desde el punto de vista de su **autoconcepto, autoestima y rendimiento escolar**. Los efectos son visibles a nivel emocional (gran inestabilidad) y académico (bajo rendimiento). Se señala también que en las aulas de apoyo escolar (aulas de diversificación) se ha producido un incremento considerable de alumnado de familias separadas o divorciadas.

5.2.4 Pautas educativas: sobreprotección frente a autonomía

AGENTES
CONSULTADOS

Menores de primaria
Menores de secundaria
Madres y Padres
Profesorado

Los **modelos educativos** de las familias han sufrido grandes cambios en los últimos tiempos. Se ha pasado de modelos autoritarios a otros menos exigentes con el establecimiento de normas y límites y caracterizados por una relación de mayor cercanía entre todos los miembros del grupo familiar.

*“Muchos padres te dicen
¡Ah! Pero ¿debería saber
atarse los cordones?”*

El **profesorado** detecta cierta **desorientación entre padres y madres** y, en relación a la época de primaria, nos cuentan que se encuentran perdidos y perdidas con respecto a los aprendizajes que corresponde a cada edad dentro del proceso evolutivo de las y los niños. Así, el profesorado señala que padres y madres, en ocasiones, no saben qué aprendizajes deberían tener claros sus hijos e hijas en cada edad como síntoma de que están creciendo en autonomía e independencia.

También comentan que ante las dificultades, en ocasiones, los padres y las madres **optan por las salidas más sencillas**, por ejemplo, si resulta costoso enseñarle a atarse los botones pues se le compra ropa con cremallera y, en lugar de enseñarle a atarse los cordones se compran zapatos con belcro.

En este sentido, el profesorado identifica algunas **costumbres sencillas**, como comer y desayunar delante de la televisión, que podrían ser fácilmente modificables por padres y madres. Consideran que no pueden trasladar e incidir en este tipo de comportamientos ya que padres y madres podrían vivirlo como una intromisión.

Padres y madres también reconocen que, en ocasiones, en las familias **falta algo de criterio y sentido común** *“igual una formación para padres y madres que tenga un poco de sensatez no vendría mal”*. Se observan síntomas de falta de sentido común y de referencia en algunos padres y madres a la hora de tomar decisiones con respecto a la educación de sus hijos e hijas *“nunca está de más ayudar a los padres a no perder las referencias”*.

Los **valores** que padres y madres señalan querer transmitir a sus hijos e hijas se relacionan con la cooperación frente a la competitividad, el respeto por la diferencia, la empatía, la responsabilidad, la autonomía y la independencia, entre otros. Sin embargo, admiten que en esta sociedad la escala de valores no está del todo clara, por un lado están los discursos sobre lo que es correcto y por otro los comportamientos y las decisiones que se toman y que, muchas veces, contradicen dichos discursos.

Por otra parte, **padres y madres reconocen que el entorno condiciona las decisiones que toman** con respecto a la educación de sus hijos e hijas ya que desean fomentar la integración de las y los niños y adolescentes así que, en ocasiones, modulan sus pautas educativas en función de los referentes que existen en el entorno (les compran un móvil, les permiten salir hasta tarde...).

Además, el hecho de que padres y madres trabajen fuera de casa ha traído cambios significativos tanto en el funcionamiento familiar (menos tiempo con los y las hijas, mayor apoyo externo...) como en el referente dentro de este entorno, de manera que **la influencia de la familia en la educación de las y los niños y adolescentes ha perdido importancia a favor del entorno o del grupo de iguales.**

“A ver como le dices a tu madre que haga o deje de hacer porque igual te dice ¡mira niña pues te quedas con el crío!

En el caso de las y los niños de primaria hay que tener en cuenta también, el tiempo que pasan con **terceras personas** para que padres y madres puedan conciliar la vida laboral y familiar.

En este sentido, la intervención de la figura de los y las abuelas en la educación de niñas y niños está fomentando una pérdida de autoridad

materna y paterna y mayores dificultades para el establecimiento de normas y límites. Además, padres y madres reflexionan sobre la propia autoridad que ellos y ellas tienen para dar instrucciones a otros miembros de la familia cuando tienen que hacerse cargo de las y los niños. También se cuestiona si no debiera ofrecerse una mayor autoridad a estos miembros de la familia que cada vez tienen mayor peso en el cuidado de los y las hijas.

“Siempre ha habido una educación más permisiva con los chicos que con las chicas”

En relación a las pautas educativas con respecto al género que padres y madres siguen en la educación de sus hijos e hijas no parece percibirse una única postura. En algunos de los grupos de padres y madres se afirma que no **educan con sesgo de género**, mientras que en otros grupos se admite la existencia de diferencias en la educación que dan a sus hijas con respecto a la que dan a sus hijos.

El discurso más generalizado es el que se relaciona con la idea de que la educación en la familia tiene que **tener en cuenta las características y especificidades de cada uno de las y los niños y adolescentes** que la componen. Así, señalan que las diferentes pautas educativas que se proporcionan desde la familia están relacionadas con el carácter o la edad. Sin embargo, en ocasiones también se reconoce abiertamente que las diferencias en la educación tienen una base de género *“se tiene más miedo de que le pase algo con una niña que con un niño”*. En este sentido, desde el **profesorado** se comenta que faltan modelos de referencia masculinos en contextos de igualdad entre géneros.

“Los niños a esta edad no entienden el no y tampoco el luego”.

Padres y madres comentan que en este grupo de edad **sus necesidades deben ser**

atendidas con inmediatez y no aceptan las negativas. Aunque consideran que esto puede ser una característica del momento evolutivo en el que se encuentran no detectan que a medida que aumenta la edad se reduzca esa necesidad de inmediatez en la resolución de sus necesidades y demandas. Consideran que es una situación transversal a toda la infancia y adolescencia a la que es necesario poner freno en la época de primaria. En este sentido, el **profesorado** relaciona esta incapacidad para aceptar las negativas con el hecho de que los padres y las madres no suelen responder negativamente a las peticiones de estas y estos niños *“no están acostumbrados a que les digan que no”*.

El profesorado considera que a esta edad se les da todo hecho lo que genera que sean unos y unas niñas con una autonomía muy limitada. La **sobreprotección** que las familias ejercen sobre estos y estas niñas, tiene efectos perversos en su educación ya que descende la autonomía, la capacidad creativa, la independencia, la capacidad para tolerar las frustraciones, la aceptación del rechazo y las negativas, etc. En este sentido, les parece importante no premiar todos los comportamientos de las y los niños en este momento evolutivo.

“La sobreprotección es una tentación muy jugosa para los padres”

Como tendencias transversales a toda la infancia y la adolescencia, el profesorado sostiene que hay una tendencia de las familias a **evitar cualquier tipo de sufrimiento** a las y los niños y adolescentes que provoca que las familias protejan a sus hijos e hijas intentando evitar cualquier tipo de situación o contexto que pueda generar dolor físico o emocional, lo que provoca que las y los niños y adolescentes no aprendan a gestionar los sufrimientos ni a afrontarlos *“les cuidamos demasiado, tenemos muchos remilgos y los estamos atontando”*.

Unido a esta sobre protección y exageración de los conflictos y situaciones que atraviesan niños, niñas y adolescentes, el **profesorado** identifica una **falta de normas mínimas** que, inevitablemente, tienen que ser fomentadas desde la familia. Detectan un claro ambiente permisivo en las familias, lo que dificulta que las y los niños y adolescentes asuman sus decisiones y sean consecuentes con ellas. Los padres y las madres tienden a justificar todas las actuaciones de sus hijos e hijas, en algún grupo se sugiere que esta búsqueda de justificaciones se relaciona con la necesidad de padres y madres de no sentirse culpables y mostrar sus propios errores. A juicio del profesorado esta falta de límites y normas representa un cambio radical con respecto a otras épocas.

Parece generalizado el discurso de que las y los niños y adolescentes son cada vez menos autónomos y autónomas por la excesiva protección que las familias ejercen. En este sentido, desde el **profesorado** se advierte que no sólo las familias sobre protegen a la infancia y la adolescencia y afirman que **esta protección se realiza desde la sociedad en general y también desde el sistema educativo** y el propio profesorado (fomentando la protección, ofreciendo todo hecho sin esfuerzo de las y los niños y adolescentes, etc.).

Dos ejemplos claros para el profesorado de esta sobre protección de la infancia y la adolescencia desde el sistema educativo son que, por un lado, ya no existe un sistema de recuperaciones en caso de asignaturas suspendidas, lo que exigía un mayor esfuerzo a las y los niños y adolescentes para poder superar las pruebas académicas. Y por otro lado, el profesorado, en ocasiones, carece de paciencia y se encuentra poco motivado y la tendencia suele ser la de proporcionar las

respuestas a las y los niños y adolescentes sin fomentar que sean ellos y ellas mismas quienes lleguen a las conclusiones centrándose en el aprendizaje del proceso.

“Solo tienes que ir a un partido de futbol y ver como se ponen los padres y las madres cuando sus hijos juegan mal”

Por otro lado, tanto el profesorado como las familias comentan que se proyecta sobre las y los niños y adolescentes un **“síndrome del éxito”**. Así, los padres y las madres se orientan excesivamente a los resultados y presionan a sus hijos e hijas para que sean los y las mejores. Esta proyección del éxito en las y los niños y adolescentes se manifiesta no solo en la exigencia de resultados *“les pedimos muchas cosas, que sepan hablar inglés, que obtengan las mejores calificaciones, que sean buenos en el deporte”* sino que también se proyecta hacia lo material *“las familias queremos que los niños tengan muchas cosas, que no les falte de nada”*. Aunque las familias son conscientes de que generan actitudes dependientes y poco autónomas al proporcionar “todo” a sus hijos e hijas y genera estrés en la infancia y la adolescencia, señalan que se trata de una corriente social contra la que resulta muy complicado luchar *“porque a nadie le gusta que su hijo sea el último”*.

LA SOCIEDAD, LAS FAMILIAS Y EL SISTEMA EDUCATIVO Y EL PROFESORADO SOBREPOTEGEN A LA INFANCIA Y LA ADOLESCENCIA



ALGUNAS RAZONES

- Descenso de la cantidad y calidad del tiempo que padres y madres pasan con sus hijos e hijas
- Evitar cualquier tipo de sufrimiento
- Tendencia a la exageración de las familias de las situaciones que viven en la infancia y la adolescencia
- Sentimiento de culpabilidad de las familias
- El síndrome del éxito que proyectan sobre la infancia y la adolescencia
- La desorientación de las familias sobre los aprendizajes que se corresponde con cada edad
- La falta de paciencia y cansancio



CONSECUENCIAS EN LA INFANCIA Y LA ADOLESCENCIA

- Falta de normas mínimas
- Falta de tolerancia a la frustración
- Descenso de la autonomía
- Falta de cultura del esfuerzo
- Escasas habilidades sociales y estrategias de superación
- Descenso de la capacidad creativa al reducirse las posibilidades para que se generen expectativas ya que se cubren sus necesidades y demandas de manera inmediata

5.3.- Salud y sexualidad

5.3.1. La existencia de hábitos saludables en la infancia y la adolescencia

AGENTES CONSULTADOS

Menores que cursan primaria
Menores que cursan secundaria
Madres y Padres
Profesorado

IDEAS CLAVE

- A. Actividad física frente al sedentarismo
- B. La alimentación

A. Actividad física frente al sedentarismo

Entre las y los niños de primaria que viven en zonas rurales detectamos la presencia de un ocio más activo.

Algunas de las actividades de ocio y tiempo libre de los fines de semana más satisfactorias para **las y los niños de primaria se relacionan con salidas al monte o con la práctica del deporte** (entrenamiento, baloncesto, jugar al fútbol, patinar, etc.). Además, entre las extraescolares realizadas entre semana más satisfactorias se encuentran aquellas que se refieren a practicar algún deporte.

A pesar de ello, atendiendo al total de actividades de ocio y tiempo libre que niñas y niños consideran satisfactorias se **detecta una presencia bastante importante de actividades de carácter sedentario**, como son, la consola, los video juegos, los juegos de mesa, ver la televisión, tocar la guitarra, etc.

En este sentido, detectamos una **presencia mayor de actividades relacionadas con el ocio activo entre las y los niños que viven en zonas de carácter rural**, frente a una presencia mayor de ocio pasivo entre quienes viven en zonas urbanas.

Entre **las y los adolescentes la presencia de actividades físicas desciende significativamente**. Aunque siguen existiendo chicos y chicas que realizan entre alguna de sus extraescolares la práctica de algún deporte (lo que suele indicar que el fin de semana tienen algún partido) desciende la práctica del deporte o de actividades al aire libre durante el fin de semana, adquiriendo una mayor presencia aquellas actividades que indican un ocio pasivo (Ordenador, Internet, Video Juegos, etc.) y aquellas relacionadas con *“estar con los amigos”*. Además, en las edades más avanzadas de secundaria (14-16 años) aparecen, de manera más habitual, los consumos durante el fin de semana. Es en la adolescencia cuando se produce una tendencia de **abandono de actividades extraescolares relacionadas con el deporte entre las chicas** quizá debido a un cambio de intereses, al mayor peso que tiene la exigencia académica, etc.

El profesorado detecta un **mayor grado de sedentarismo** tanto en la infancia como en la adolescencia y una **reducción significativa de la actividad física** de estas nuevas generaciones en comparación con otras. Este mayor sedentarismo se identifica de una manera muy clara en el grupo de 3 a 6 años ya que cada vez realizan menos actividades al aire libre y pasan más tiempo en casa disfrutando de un ocio más pasivo.

Padres y madres también identifican este **mayor sedentarismo** y les sorprende, sobre todo, en el caso de las y los niños de primaria que

según algunos padres y madres manifiestan estar cansados y cansadas: *“cuesta sacarles a la calle para hacer actividades deportivas, siempre están cansados”*.

Las familias reflexionan sobre la idea de que vivimos en una sociedad saturada de actividades y que los **padres y las madres proyectan mucho estrés** entre las y los niños, sobre todo en primaria *“les llevamos a todas partes corriendo porque tenemos el día milimetrado”*. Esto genera una especie de cansancio perpetuo y, a veces, apatía entre las y los niños.

Por otra parte, el **profesorado** añade que, a veces, en el tiempo que pasan en familia **les faltan rutinas** con respecto a horarios de comida y periodos de descanso.

El ocio se aprende con modelos de referencia.

A padres y madres les preocupa este mayor sedentarismo que detectan en la infancia ya que consideran que pasan excesivo tiempo viendo la televisión.

Crean que es importante ofrecerles alternativas de ocio diferentes a la televisión, a Internet y a los videojuegos, sin embargo, no parece suficiente con fomentar las extraescolares porque el ocio se aprende con **modelos de referencia**, por lo que les parece fundamental que las familias compartan tiempo de ocio con las y los niños para fomentar este tipo de actividades. Sin embargo, reconocen que las exigencias del trabajo no siempre les permiten disponer de tiempo y de ganas para disfrutar de un ocio activo con sus hijos e hijas.

B. La alimentación

Parece que **las y los niños de primaria**, en general, **mantienen hábitos alimenticios saludables** porque habitualmente comen en el comedor escolar.

Consideran que es necesario comer bien sin embargo, ellos y ellas preferirían otro tipo de alimentos de “comida rápida” como pizzas, hamburguesas o macarrones, donuts, croquetas o chucherías. En cambio, en el centro escolar tienen que comer alimentos que aunque son sanos les desagradan (espinacas...).

Las **razones** por las que les parece importante comer de una manera saludable se relacionan con **mantener un cierto físico** *“que no te pongas como una morsa”* o para **no tener futuros problemas de salud** *“para que no te suba el colesterol”*. La presencia de argumentos relacionados con el físico para justificar la necesidad de mantener una dieta saludable son más mencionados por las niñas que por los niños.

Las y los niños de primaria, si insisten, consiguen convencer a padres y madres para que les pongan la comida que les gusta

Como decimos, son conscientes de que llevar una buena alimentación es saludable y contribuye a su bienestar y en general, manifiestan que normalmente **tienen que comer lo que les ponen**, sobre todo en el comedor escolar, pero reconocen que en casa, si insisten, a veces consiguen convencer a sus padres y madres para que les cambien la comida. Además, parece que el fin de semana es un periodo excepcional en el que se permite comer comida que les gusta, aunque no sea tan sana.

La comida que más les gusta es la merienda y se muestran satisfechos y satisfechas con lo que meriendan todos los días. La merienda suele incluir un bocadillo, algún zumo o algo de beber, queso y algún chocolate o bollería industrial.

En la adolescencia hay mayor autonomía para escoger la comida

Entre las y los adolescentes las oportunidades para comer lo que desean son mayores que en primaria. Una tendencia bastante clara

es la de que las y los adolescentes comen entre semana de manera más saludable, bien porque comen en el comedor escolar o bien porque en sus casas alguien les prepara la comida pero el fin de semana suelen recurrir a la comida rápida sobre todo cuando salen con las amistades.

En este sentido, las y los adolescentes reconocen que **no tienen una buena alimentación cuando tienen la posibilidad de elegir**. Nos dicen que comen mal cuando salen solos y solas o con el grupo de iguales porque es mucho más barato o porque simplemente les gusta más. Padres y madres les recomiendan que lleven una buena alimentación pero *“no es normal que te comas una ensalada cuando sales solo o con amigos”*.

La hora de la comida genera conflictos en las familias

En este grupo de edad, es habitual que la comida genere conflictos directos dentro del entorno familiar. Algunos y algunas adolescentes han destacado la

hora de la comida como uno de los momentos en los que puede surgir un conflicto con sus padres y madres. Normalmente, el conflicto se relaciona con que ellos y ellas no quieren comer la comida que sus

familias han preparado (legumbres, verdura, fruta). Reconocen que, en ocasiones, son capaces de convencer a sus padres y madres para que les cambien la comida pero otras veces son obligados y obligadas a comérsela. En algunos casos, nos han comentado que tenían menos dificultades para convencer a sus familias de que les cambiaran la comida cuando tenían menos edad.

Chicas y chicos son conscientes de que es necesaria una buena alimentación para estar saludable. Entre las chicas es más común que

Es muy común hacer dieta a esta edad, sobre todo, las chicas. La dieta se hace con el objetivo de no engordar o de adelgazar.

se argumente la necesidad de llevar una alimentación saludable para evitar engordar. Las chicas consideran que a esta edad son más autocríticas con ellas mismas *“si te sales de la norma no encajas con el resto”* y que la

opinión del resto del grupo de iguales es muy importante para ellas y, aunque valoran esta actitud como superficial reconocen que no pueden evitar que les afecte la imagen que los demás tienen de ellas.

“Los niños aprenden de los modelos que tienen en casa porque, por ejemplo ¿cuántos padres desayunan fuera de casa? ¿Si los padres no desayunan en casa qué les van a decir a sus hijos?”
(Profesorado)

Padres y madres dicen que, en la actualidad, **hay una mayor conciencia sobre la buena alimentación** (qué es bueno comer, cuánto conviene comer, etc.) y que las familias son cada vez más exigentes consigo mismas a la hora de alimentar a las y los niños y adolescentes ya que la propia sociedad también es cada vez más exigente en esta línea. Por ello, pretenden que los y

las niñas y adolescentes coman de todo y en la medida oportuna, si bien

son conscientes de que en ocasiones debieran ser más flexibles *"no hace falta que siempre coman de todo"*. Un ejemplo habitual suele ser la merienda, momento en el que se les prepara un sinfín de alimentos (un bocadillo, una pieza de fruta, un Actimel, etc.) con el fin de que cuenten con una alimentación equilibrada.

"Ya no es como antes, te sientas, comes esto y listo"
(AMPAS)

Pero si bien padres y madres tienden a buscar una nutrición equilibrada para que las y los niños y adolescentes tengan una alimentación variada, es también cada vez más habitual **ofrecer a las y los niños y adolescentes una gran variedad de alimentos con el fin de que la hora de la comida no suponga un momento de conflicto**. Se busca, por tanto, la comodidad y facilidad a través de una oferta variada en la que son los y las propias niñas y adolescentes las que eligen qué desean comer.

El **profesorado** habla directamente de que **las y los niños y adolescentes en la actualidad tienen malos hábitos alimenticios** (por ejemplo, compran muchas chucherías y comen mucha bollería a la hora del recreo y en la merienda, no desayunan en casa o desayunan viendo la tele...) debido a una falta de modelo a seguir dentro del entorno familiar.

El profesorado comenta que como las y los niños tienen dificultades para comer se produce la tendencia, cada vez mayor, de utilizar el **comedor escolar para que "aprendan a comer de todo"** con independencia de que los horarios de padres y madres les permitan estar con sus hijos e hijas durante la comida: *"antes ibas al comedor cuando no te quedaba más remedio, ahora el comedor se ha convertido*

en una alternativa para llevar la vida con más facilidad o para que la madre o el padre eviten conflictos y tengan un momento de descanso".

El comedor escolar como herramienta para conciliar la vida laboral y familiar y para evitar conflictos

En el periodo **infantil**, el profesorado manifiesta que muchas veces las y los niños **no saben comer solos y hay alimentos que no han visto** en su vida *"hay niños que no han visto unas vainas nunca o que no saben utilizar una cuchara"*. A esta edad es donde se ve claramente el uso que padres y madres hacen del comedor escolar como una estrategia para que las niñas y los niños aprendan a comer solos y coman alimentos variados *"llega el momento de comer sólido y solo quieren comer los purés de su madre"*.

El profesorado considera que es necesario **concienciar a los padres y a las madres** de la importancia de que sus hijos e hijas adquieran hábitos alimenticios saludables desde la infancia en sus propios hogares, a través de modelos de referencia adecuados.

Como decíamos, los hábitos alimenticios generan conflictos dentro de las familias *"solo les gusta comer carne, las verduras y el pescado no quieren ni verlo"*. Las familias atribuyen algunos de los problemas que, sobre todo en la adolescencia tienen con la comida con el hecho de que sean *"malos comedores desde pequeños"*. **Padres y madres creen que el comedor es una manera de asegurarse de que tienen una buena alimentación**, ya que aquellos niños y niñas que en casa muestran

"La mía salió del comedor y se negaba a comer verduras en casa y ahora tengo el problema en casa pero en el comedor comía de todo"
(AMPAS)

muchos problemas para comer en el comedor comen mejor las distintas comidas.

Las familias consideran que las **pautas sobre hábitos alimenticios es necesario instalarlas cuanto antes**. Hasta los seis años es importante que las y los niños no puedan elegir lo que van a comer y sean las familias las encargadas de controlar lo que comen y de enseñarles unos hábitos básicos. Saben que si estos hábitos no están bien asentados a los seis años ya resulta muy complicado. Aún así, reconocen que no siempre inculcan adecuadamente estos hábitos en sus hijos e hijas. En algunas ocasiones, sólo identifican las expresiones de estos malos hábitos pero no son conscientes de dónde cometieron los errores o si el entorno ha influido en dichos hábitos.

Así, las familias asumen la responsabilidad de la falta de hábitos alimenticios saludables *“a comer se aprende y a comer se enseña”* y en ocasiones admiten que cuando se producen comportamientos de este tipo es porque padres y madres no han sido lo suficientemente firmes con estos hábitos. Muestran acuerdo con el profesorado cuando señalan que a comer se enseña siendo un modelo de referencia para niños, niñas y adolescentes *“se enseña comiendo con ellos y lo mismo que ellos”*.

Sin embargo una vez más los **horarios de trabajo**, muchas veces, impiden mantener el hábito de comer en familia y entonces optan por dejar la comida preparada y que las y los niños y adolescentes se encarguen de calentarla y coman ellos y ellas solas. Pero de esta manera se pierde el control y las familias no pueden estar seguras de que realmente coman lo que les han dejado preparado. Ante esta

situación, el comedor resulta una alternativa atractiva e interesante para las familias.

En definitiva, se advierte un **incremento del uso del comedor escolar**. Un **servicio que permite cubrir las necesidades de padres y madres que trabajan fuera** y no pueden encargarse de esta tarea, pero es también, cada vez más una herramienta utilizada con el fin de **eludir los problemas y conflictos** que se producen a la hora de comer.

Por otro lado, aunque cada vez se cuida más la alimentación, padres y madres y profesorado advierten una **pérdida en las formas o modales a la hora de comer**. El profesorado considera que esta labor corresponde de manera íntegra a las familias, y aunque padres y madres asumen que la adquisición de modales adecuados a la hora de comer les corresponde, creen que desde los comedores escolares se podría trabajar, en mayor medida, esta línea.

“El comedor escolar es un espacio similar a un cuartel” “un contexto diferente” “un espacio en el que explotan y tienen vía libre”
(AMPAS)

Las familias se muestran preocupadas por las condiciones y el espacio en el que niñas, niños y adolescentes están comiendo todos los días, esto es, el **comedor escolar**. Consideran que es un espacio en el que las y los niños y adolescentes no cumplen ningún tipo de norma y en el que resulta difícil tener controlado y encargarse de todo el alumnado, de manera que se prioriza que coman todo y rápido, olvidando las formas, las reglas y el respeto por las personas cuidadoras del comedor.

Por un lado, nos hablan del **exceso de ruido** en los comedores escolares que, a juicio de las familias, genera un exceso de actividad y nerviosismo en las niñas, niños y adolescentes *“si la policía midiera los decibelios de un comedor eso es delictivo seguro y los niños están estresados”*.

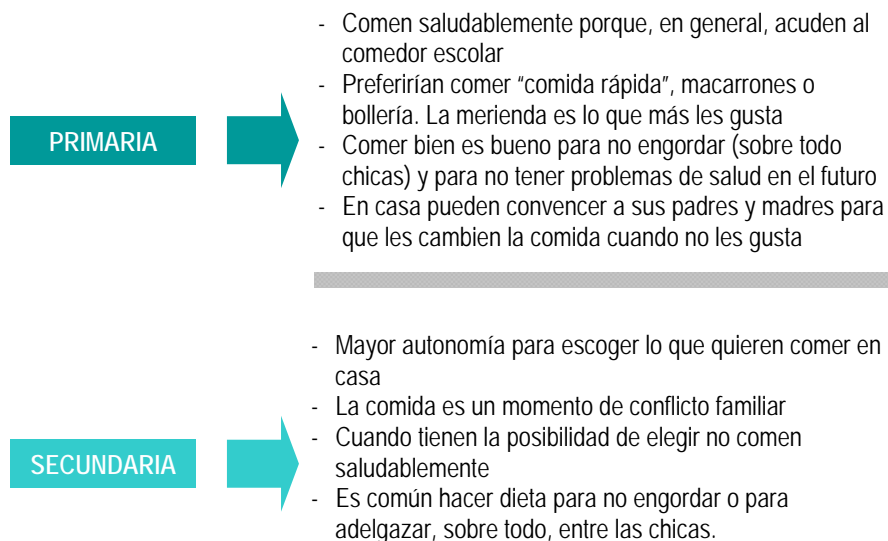
Padres y madres reconocen que este contexto se ve reforzado por la **falta de importancia que desde la familia se traslada sobre el comedor** ya que priorizan otro tipo de cuestiones del centro escolar como el comportamiento en clase o el rendimiento académico, olvidándose de otros aspectos que rodean al niño o niña y adolescente en el centro escolar, como son, los espacios de juego o el comedor, entre otros. Un ejemplo, es la falta de autoridad y el respeto que niños, niñas y adolescentes muestran hacia la figura de la cuidadora del comedor.

El servicio del comedor apunta a ser un espacio al que se le otorga poca importancia por lo que desde las familias se observa un alegato por **potenciar este servicio** de manera que el comedor escolar sea un espacio en el que, además de proporcionar alimentos a las y los niños y adolescentes, se ofrezca también un aprendizaje en el respeto de las normas, de modales y comportamientos adecuados en la mesa y a ser respetuosos y respetuosas con las personas encargadas, entre otras.

Se alude a la necesidad de **que la educación sea integral** y que contemple todos los espacios del centro escolar, no sólo el aula. A pesar de ello, se antoja difícil trabajar en esta línea ya que el profesorado considera que esta responsabilidad y el papel fundamental en la adquisición de estos hábitos, corresponde a las familias.

Entre las propuestas concretas, una de ellas se centra en la utilización de **herramientas educativas y musicales** para evitar el exceso de ruido en el comedor escolar, una especie de *“educación acústica”* para educar a niños, niñas y adolescentes en el hábito saludable que supone comer con tranquilidad *“A nivel individual esto se ha hecho por ejemplo, le haces escuchar una música y le explicas que en el comedor tiene que escuchar esa música y que si no lo hace entonces tiene que haber silencio absoluto para que se escuche”*. Una educación que se centre en hablar más bajo y no generar mucho ruido, que es uno de los factores estresantes más evidentes en la vida de niños y niñas según las familias.

En cualquier caso, profesorado, padres y madres están de acuerdo en que resulta fundamental que las y los niños y adolescentes **identifiquen el comedor como un lugar más del centro** en el que deben respetar las normas y no visualizarlo con un contexto de su tiempo libre en el que pueden hacer lo que deseen sin ninguna medida ni control.



Padres, madres y profesorado detectan problemas en los hábitos alimenticios (no comen bien, no hay modales...) y el comedor escolar se ha convertido en una herramienta para conciliar la vida laboral y familiar y también para evitar conflictos en la familia a la hora de la comida.

RESPONSABILIDAD DE LA FAMILIA

- Falta de referentes y modelos familiares
- No se come en familia
- Se les permite elegir lo que van a comer



COMEDOR ESCOLAR

- Una especie de “cuartel”
- Un espacio sin normas y con mucho ruido
- La propuesta: potenciar el aspecto educativo

5.3.2. La importancia de la imagen física

AGENTES CONSULTADOS

Menores que cursan primaria
Menores que cursan secundaria
Madres y Padres
Profesorado

Como veíamos en el capítulo anterior, las y los niños y adolescentes, sobre todo las niñas y las chicas, **relacionan directamente la alimentación con la imagen física** y la necesidad de comer saludablemente para mantener una imagen dentro de unos criterios aceptables socialmente y acorde a los cánones de belleza actuales. Ya decíamos que, a partir de la adolescencia, es habitual que las y los adolescentes, sobre todo ellas, hagan dietas para evitar engordar o para adelgazar y adaptarse a esos cánones de belleza de los que hablamos.

Y es que la imagen física tiene una gran importancia para la infancia y la adolescencia y condiciona la integración en el grupo, las posibilidades de relaciones interpersonales y es una marca de estatus o **signo de éxito social**.

Entre las y los niños de primaria se mantiene el **discurso** de que la **imagen personal es importante dentro de unos mínimos estándares**, a partir del cumplimiento de esos mínimos adquiere más importancia el carácter de una persona, tanto para integrarse en el grupo de iguales, como para conseguir una pareja.

Pero el carácter discursivo choca con los comportamientos que posteriormente se mantienen, sobre todo ligados a la pareja, ya que las y los niños **relacionan directamente la importancia de la imagen física para “conseguir” una pareja** y señalan que aunque para ellos y

ellas la imagen es importante **la presión es mayor hacia las niñas**, que deben tener en cuenta este aspecto, en mayor medida que ellos, a la hora de iniciar las relaciones de pareja. Como veíamos en el apartado referido a la construcción de las familias en el capítulo "Familia", las y los niños tienden a configurar parejas con rasgos físicos similares, evaluando la belleza de las imágenes a la hora de crear dichas parejas, reproduciéndose una especie de "ley natural" que hace que las personas se unan a otras de similar belleza.

"Es importante para ligar, porque si eres fea nadie va a querer estar contigo"
(Primaria)

La **imagen física** también resulta determinante para que los y las niñas en primaria se integren en el grupo de iguales. Como veremos en el capítulo de Educación, en el apartado en el que se analizan las relaciones y conflictos entre iguales, aquellas personas que se salen de los cánones de belleza por alguna razón, en ocasiones, suelen ser víctimas de burlas y de un cierto aislamiento con respecto al grupo.

Las y los niños nos ofrecen un listado de características que debe tener un o una alumna para ser **popular en el colegio**. Dentro de esta relación de características observamos los dos fenómenos de los que estamos hablando; por un lado, la importancia de la belleza y de cumplir con unos cánones físicos y por otro lado, que la exigencia de esta belleza es mayor para las chicas, por lo menos, que las características que deben cumplir las personas populares son diferentes en función del sexo.

Así, entre las características que destacan como fundamentales para que una chica sea popular la primera es ser guapa y si no lo es por lo menos debe tener *"tetas y culo para que los chicos vayan detrás de*

ellas". En cambio, entre los chicos populares lo importante es que se comporten de forma chulesca y que sean algo arrogantes. Además, en el caso de las chicas, la idea de belleza se asocia, en mayor medida, a la superficialidad, mientras que en el caso de los chicos, no se realizan asociaciones de este tipo.

CHICAS POPULARES

Guapas
Con tetas y culo
Que los chicos vayan detrás
Superficiales
Tontas
Sabelotodo
Falsas
Creídas
Mandonas
Se creen las mejores

CHICOS POPULARES

Chulos
Arrogantes
Egoístas
Se creen el centro del mundo
Se visten bien y con cosas de marca
Exageran
Se hacen los chulos
Tienen mucho apoyo en el patio

La imagen y el aspecto es importante para hacerte una idea de cómo es otra persona

Además, el aspecto físico es determinante a la hora de configurarse una imagen sobre la otra persona y de acercarse a ella.

Entre **los y las adolescentes**, nos encontramos con **discursos sobre la mayor importancia del carácter** y del *"interior"*, *"ser buena persona"* a la hora de hacerte una idea sobre ella, de elegirla como pareja o de integrarla en el grupo de iguales, sin embargo, admiten que **la imagen física es muy importante** para chicos y para chicas y que tener un aspecto diferente o no cumplir con los cánones de belleza puede ser un factor que genere burlas o incluso aislamiento social.

Algunas de las adolescentes consultadas señalan que los **chicos a la hora de evaluar el aspecto de una chica otorgan más importancia al físico** que cuando ellas miden el aspecto de los chicos, por lo que la presión social de la belleza es mayor para ellas. Así, ellas manifiestan que lo importante es *“que sea majo”* mientras que los chicos otorgan mayor peso al físico, algo de lo que son conscientes las chicas. Es por ello por lo que las propias adolescentes señalan que, las chicas, tienden a prestar más atención al aspecto de la imagen física en general, *“las chicas pensamos y valoramos más la imagen de los demás”, “las chicas estamos más pendientes de la imagen de los demás”*.

Las chicas en la adolescencia señalan tener más dificultades para encontrarse bien consigo mismas e **identifican un mayor número de problemas que se relacionan con su imagen y su autoconcepto** *“tienes que ser delgada, ir bien vestida y entonces es más difícil”*. Las chicas relacionan *“sentirse bien”* con la autoestima y con la imagen física que tienen y que proyectan y consideran que la mirada que las demás personas les devuelven de ellas mismas tiene mucha importancia en la construcción de su propio autoconcepto. Creen que en ocasiones, tiene demasiado peso lo que las demás personas opinan sobre la imagen que tienen *“los demás tienen una perspectiva sobre ti y, a veces, olvidamos lo que nosotras pensamos de nosotras mismas”*.

La imagen que las demás personas tienen de las adolescentes condiciona la construcción de su autoestima y su autoconcepto

La mayor exigencia de belleza sobre las chicas es una tendencia de la sociedad en general y consideran que la sociedad ejerce su presión a través de la **publicidad** principalmente y que se relaciona con el fomento de actitudes

consumistas *“nos empujan a las chicas a comprar para que nos parezcamos a las de los anuncios”*. Las adolescentes sienten que el modelo que la sociedad les impone seguir es el de las mujeres de las revistas, saben que es difícil (por no decir imposible) cumplir con esos cánones y esta situación les genera, a veces, inseguridad y no les resulta fácil estar contentas con ellas mismas en este contexto. En ocasiones, **los chicos reconocen su contribución**, a través de sus actitudes, a la presión social que los modelos de belleza imponen a las mujeres *“porque cuando vamos por la calle nos fijamos en el físico”*.

Aunque en general, **los chicos** manifiestan sentirse a gusto con sus propios cuerpos, también visibilizan **modelos y cánones de belleza** que deben cumplir *“nuestro modelo es el del cachas”* y señalan que también se ejerce presión sobre ellos a este nivel (tener que estar delgado, ser fuertes, tener músculos, etc.).

Las y los adolescentes creen que, **a medida que se vayan haciendo mayores** y entren en la edad adulta, la **imagen física dejará de tener una importancia tan central**, dejando paso a otras cualidades o valores personales, pero de momento se sienten condicionados y condicionadas enormemente por ella.

El **profesorado** también detecta la **importancia del físico en la construcción de la autoestima y del propio concepto en la infancia y la adolescencia**. Lo detecta en todos los grupos de edad y, aunque reconocen que la presión es mayor para las chicas en la adolescencia, cada vez va adquiriendo más importancia entre los chicos durante este periodo.

La importancia del aspecto y de la imagen física se traslada desde la sociedad en general pero el profesorado advierte que las familias de **las y los niños en periodo infantil** tienden a preocuparse excesivamente por el aspecto físico y por su vestimenta.

“Con mi niña que tiene cuatro años ponerle una pinza en el pelo es toda una pelea porque nunca está conforme con cómo le queda”
(AMPAS)

Padres y madres también detectan la importancia que las y los niños, sobre todo las niñas, otorgan a su aspecto físico en la época **infantil** y nos cuentan que algunos de los conflictos que se producen en la familia con las niñas de infantil, tienen que ver con las

exigencias a la hora de que sus madres o padres les vistan, les peinen, etc. *“con mi niña que tiene cuatro años ponerle una pinza de pelo es toda una pelea porque nunca está conforme con como le queda”*. En **primaria** estos conflictos con las niñas se producen porque, a veces, quieren ir vestidas de una manera “provocativa” que, padres y madres consideran que no es acorde con su edad. No obstante, esta importancia del aspecto la consideran más una influencia del entorno que de la propia familia.

Según padres y madres el autoconcepto y la autoestima de la infancia y la adolescencia es más frágil que en otras épocas por lo que es importante trabajar en la aceptación de la imagen física.

A partir de la adolescencia, el profesorado considera que **la presión sobre las chicas aumenta significativamente** y existe presión social para que sean *“físicamente perfectas”*, *“las chicas están esclavizadas”*, *“a veces parecen más*

mayores que los profesores”. La imagen de las chicas en la adolescencia se convierte en una marca de éxito y estatus *“vienen a clase maquilladísimas, con escotazos y con tacones”*.

En este grupo de edad el **“valor de la marca”** es fundamental y se tiende a valorar a las personas por lo que tienen y no por lo que son, así que las “marcas” son importantes para construir la propia identidad en el grupo y para “diferenciarse” del resto de las y los compañeros.

5.3.3. Las relaciones afectivo sexuales

AGENTES CONSULTADOS

Menores que cursan primaria
Menores que cursan secundaria
Madres y Padres
Profesorado

IDEAS CLAVE

- A. Las relaciones de pareja y la sexualidad
- B. Métodos anticonceptivos, embarazo y aborto

A. Las relaciones de pareja y la sexualidad

*“Cuando se hacen novios,
ya ni se miran”*
(Primaria)

En primaria, no son habituales las relaciones de pareja si bien comienzan a tener presencia (en mayor medida cuanto más se acercan a la **adolescencia**) y se comienza a hacer referencia de la existencia de parejas establecidas dentro de clase. Sin embargo, las relaciones en lugar de estrecharse, al constituirse la pareja, se produce un mayor distanciamiento (se miran menos, se hablan menos...) *“cuando son novios tienen menos relación y hablan, incluso menos, que cuando eran amigos”*. En cuanto a los comportamientos sexuales dentro de la pareja, se hace referencia a darse de la mano y quizá algún que otro beso, pero poco más.

En el caso de los niños de 6-9 años el hablar de pareja y de relaciones afectivas produce risas, nerviosismo y silencios. Por lo general, no es un aspecto que genere un gran interés si bien, en ocasiones, se hace referencia a casos concretos de compañeros o compañeras de clase que son *“novios”*. Estas reflexiones acostumbran a

desarrollarse en un ambiente jovial que genera curiosidad dentro del grupo por conocer quien es la pareja, que hacen, etc.

Este grupo de edad identifica **comportamientos diferenciados a la hora de ligar** según se es chico o chica. Así, se han hecho referencias a que, para ligar los chicos tienen que hacerse los *“duros”* y las chicas *“las guapas y tener gestos femeninos”*.

*“Los chicos salen con las
chicas para presumir, en
cambio ellas, lo hacen
porque les gustan”*
(Primaria)

En las edades más avanzadas de primaria (a partir de los 11-12 años) las relaciones de pareja comienzan a tener **mayor interés si bien se advierten diferencias en función del género** ya que ellos parecen mostrar una tendencia mayor a tener un interés por las chicas con el fin de poder contarlo a los amigos y con ello elevar su estatus social. En el caso de las chicas, suelen ser personas que les gustan y con las que quieren estar. En este sentido las chicas consideran que los chicos **mantienen actitudes infantiles** en las relaciones afectivas.

Una de las cosas que detectamos es que existe un **reparto totalmente estereotipado de roles a la hora de iniciar las relaciones afectivas**, en principio, ellas se muestran menos pudorosas a la hora de hablar del tema o plantear sus necesidades y demandas, sin embargo, el cortejo sigue siendo una responsabilidad masculina y son ellos los que tienen que iniciar el acercamiento, a pesar de que ellas muestran una mayor seguridad y autonomía en estas cuestiones.

En la adolescencia, las relaciones afectivas están más extendidas y suelen ser poco duraderas. Los chicos destacan que las relaciones *"de una noche"* son más divertidas, mientras que las chicas nos hablan de relaciones satisfactorias cuando éstas son duraderas

A partir de los **12-14 años** y ya en **secundaria**, las **relaciones afectivas están más extendidas y normalizadas** aunque suelen ser poco duraderas. Ya no es como en las edades inferiores donde *"hacerse novíos"* implicaba que la relación personal y el contacto físico se reducían. En el grupo de edad de 12-14 años el contacto físico existe pero es reducido *"besos y cosas así"*, en

cualquier caso, saben que en un futuro cercano pueden llegar las relaciones sexuales completas.

En la adolescencia el concepto de relación sexual se reduce a penetración

En cuanto **al tipo de relación que les gustaría tener** a las y los adolescentes detectamos algunas **diferencias en función del sexo**, así los chicos

destacan que las relaciones *"de una noche"* son más divertidas e interesantes, mientras que entre las chicas se hace más presente la referencia a relaciones satisfactorias cuando éstas son más duraderas. Parece que los estereotipos de género siguen muy vigentes cuando hablamos de relaciones afectivas o sexuales, así se advierten algunos comentarios de chicas que mantienen que *"a los chicos os gustan muy zorras, de esas que se la chupan a cualquiera"* y los chicos reproducen discursos relacionados con evitar el compromiso afectivo.

El **profesorado** considera que **tener pareja en la adolescencia** y, sobre todo, ligar y tener éxito es algo que **proporciona un estatus** entre las y los adolescentes ya que posibilita ser popular. Esta realidad estaba

presente en otras generaciones pero en la actualidad ha adquirido una mayor dimensión.

Lo normal es que las parejas no hayan tenido un contacto sexual completo aunque reconocen que existen parejas que *"ya lo han hecho"*, sin embargo, destacan que se trata de parejas que llevan un tiempo saliendo y que son relaciones de confianza. En algunos casos, las chicas han reconocido que **no siempre es fácil decir que no a una relación sexual completa** cuando el chico *"te importa"* parece que si la relación afectiva es estrecha y *"le quieres mucho"* algunas chicas sienten *"que tienen que hacerlo"*.

Cuando consultamos a las y los adolescentes sobre el aspecto sexual de las relaciones afectivas, lo primero que destaca es que tienden a una percepción de las **relaciones sexuales reducida a la penetración** y, en ocasiones, manifiestan comentarios estereotipados y casi *"míticos"* *"las chicas lo tienen más fácil que nosotros para llegar a un orgasmo, ellas lo pueden hacer con un consolador y todo"*. A partir de los 15 años las relaciones sexuales son más habituales y las chicas comentan que a esta edad, *"los chicos están muy salidos"*.

Las y los adolescentes definen las relaciones sexuales como un acto serio, que requiere que las dos personas estén totalmente de acuerdo y seguras de lo que van a hacer y que deben usarse métodos anticonceptivos para evitar la transmisión de enfermedades y los embarazos no deseados.

Cabe señalar que, en líneas generales, si bien los y las menores identifican en las **series televisivas** situaciones que pudieran acercarse a su realidad en las relaciones afectivo sexuales, por lo general, estas

series parecen mostrar cierta ficción que, si acaso, sólo se sucede en casos concretos o anecdóticos de su vida cotidiana.

“Ya no está de moda ser virgen”
(Profesorado)

Sin embargo, el profesorado manifiesta que **las relaciones sexuales se inician cada vez antes y peor** porque tienen la presión de que deben hacerlo cuanto antes *“ya no está de moda ser virgen”*. Además, nos hablan de que las relaciones sexuales y afectivas están marcadamente definidas por los roles de género y añaden que, entre las chicas, existe una presión mayor y se convierte en un elemento o signo de éxito *“si la chica no consigue besar al chico que le gusta es una fracasada”*.

“Si un alumno no se responsabiliza de ponerse el despertador por la mañana para acudir a clase, no podemos pedirle que sea responsable de ponerse un condón cuando va a iniciar una relación sexual, si no va su madre y se lo pone”
(Profesorado)

Así, nos hablan de **actitudes sexuales muy irresponsables** en la adolescencia y señalan que las actitudes de falta de responsabilidad y autonomía que se detectan en otros ámbitos como la educación o la familia, se reproducen en las relaciones sexuales que mantienen.

En este sentido, las **actitudes sobreprotectoras de las familias** provocan que las y los adolescentes no sean responsables de sus actos y cuando hablamos de secundaria y de relaciones sexuales esto se convierte en un tema importante. El profesorado nos habla de padres y madres que les compran los preservativos a sus hijos e hijas para cuando lo necesiten y consideran que esta práctica infantiliza a las y los adolescentes ya que ni siquiera tienen que responsabilizarse de ir a

comprar los preservativos con lo que concluyen que no podemos esperar que se hagan responsables de utilizarlos y evitar enfermedades de transmisión sexual o embarazos no deseados.

Las y los adolescentes dicen que cuesta hablar de sexo con las familias. Padres y madres señalan que son más abiertas en la actualidad para tratar estos temas y el profesorado identifica la tendencia a delegar la formación afectiva y sexual en la escuela

El sexo es una de las cuestiones que más cuesta hablar con las familias, las y los adolescentes creen que hablar de estos temas incomoda a los padres y a las madres porque en las familias estos y estas adolescentes son considerados y consideradas, todavía, como niños y niñas pequeñas. En cualquier caso, las chicas muestran un mayor pudor a la hora de enfrentar estos temas con sus familias que los chicos.

En este sentido, el **profesorado** considera que los miedos y las vergüenzas que existían hace años a la hora de abordar el tema de la sexualidad, la afectividad o el cuerpo dentro de la familia siguen vigentes en la actualidad. Identifican que **en las familias existe una escasa formación en afectividad y sexualidad** que se hace más evidente entre las y los adolescentes.

Son la generación más expuesta a información de todo tipo pero con menos formación e independencia para tomar decisiones

Como decíamos, las familias mantienen actitudes sobreprotectoras que no fomentan la autonomía y responsabilidad en sus hijos e hijas a la hora de tener relaciones y si a esto le unimos que son la generación que más expuesta está a información de diferente tipo,

pero en contraposición, son quienes menos formación e independencia tienen para tomar decisiones, el tema se va haciendo más complejo: *“Un condón es mucho más que un condón porque implica la responsabilidad de que gestionen el dinero para que les llegue o tener que dar la cara delante del farmacéutico”.*

“No es cuestión de echarles una charla cuando cumplen 13 años porque a esa edad no quieren que les cuentes nada, sí no que la madre y el padre sea un ejemplo de relación sana y de respeto”
(Profesorado)

El profesorado considera necesario que los **padres y madres se impliquen más en la formación afectivo-sexual de sus hijos e hijas**, creen que esta formación debería realizarse desde edades muy tempranas educando a los hijos e hijas en el cuidado de sus cuerpos y en la necesidad de mantener

hábitos saludables. Señalan que no se trata de sentarse con los hijos y las hijas una vez que han llegado a los 14 años para explicarles en qué consiste la fecundación y cuáles son los métodos para evitar el contagio de enfermedades y los embarazos no deseados porque toda esa información ya la tienen disponible y muchas veces, se aborda desde el ámbito educativo. Parece que la clave está en trabajar actitudes responsables y la empatía para reconocer el estado y las necesidades de la otra persona.

Por último, señalan que las **familias tienden a delegar la educación afectivo-sexual en la escuela** *“a veces te vienen los padres y te preguntan ¡oye! ¿Cuándo les vais a dar el tema del sexo? Porque nosotros somos muy pudorosos”* pero la implicación de la familia es fundamental, sobre todo, como referente y modelo de comportamiento y de construcción de relaciones.

Las **familias** en cambio, consideran que **son más abiertas que hace unos años a la hora de hablar de sexualidad**. Mantienen el discurso de que afrontan los temas de sexualidad con naturalidad en sus hogares, sin embargo, cuando concretan los aspectos sobre los que tratan con sus hijos e hijas, en ocasiones, no parecen abordar de manera directa el tema de la sexualidad sino que se desvirtúa hablando de las relaciones en general, de la diversidad de personas, de los diferentes modelos familiares (parejas homosexuales, por ejemplo), etc. Consideran que el tabú de la sexualidad ha ido desapareciendo y que tiende a ser un tema, cada vez, más abierto.

Sin embargo, en algunos casos, **padres y madres han reconocido que les cuesta asumir que en la adolescencia haya que tener una sexualidad activa**. Cuesta admitir que los niños y las niñas también sentirán deseos sexuales que es necesario que identifiquen y cubran *“yo creo que en este tema hay que hablar con tu hija de animal a animal”*. Padres y madres tienen que asumir que es una cuestión biológica y que las y los niños tendrán que pasar por ello.

B. Métodos anticonceptivos, embarazo y aborto

La palabra anticonceptivo ha salido, en muchas ocasiones, asociada al concepto de seguridad y de toma de decisiones. En general, las y los adolescentes **conocen los métodos anticonceptivos**, principalmente el **preservativo**, aunque lo habitual es que su utilización se relacione con un método para evitar un embarazo no deseado y no tanto para protegerse contra las enfermedades de transmisión sexual cuya incidencia no suelen tener tan presente.

Las y los adolescentes conocen el preservativo como método anticonceptivo pero lo relacionan más con evitar embarazos no deseados, y, no tanto, con la prevención de las enfermedades de transmisión sexual

Son conscientes de la necesidad de utilizar métodos anticonceptivos, sin embargo, **las chicas tienden a mostrar actitudes más responsables**, por lo menos a un nivel discursivo, y nos hablan de que no hay excusas para no utilizarlos en cambio, los chicos tiende a justificar que en determinadas ocasiones se mantengan actitudes

temerarias *"a veces vas tan caliente que lo haces a pelo"*. En otras ocasiones, nos han dado referencias de otros y otras compañeras que en su primer contacto sexual no han utilizan ningún método anticonceptivo.

Ya hemos dicho que el método más conocido es el preservativo o condón, pero es más común entre las **chicas** que entre los chicos, **disponer de mayor información sobre otros métodos** existentes, llegando a corregir a los chicos en algunas manifestaciones erróneas *"eso es la píldora para no quedarte embarazada, pero la píldora del día después es otra cosa"*.

En cuanto a la **accesibilidad de los preservativos** para las y los adolescentes, en general, parecen conocer los lugares a los que poder acudir para obtener un preservativo, si bien hay quien conoce lugares más comunes (farmacias, baños...) mientras que otros hacen referencia a lugares donde los proporcionan gratuitamente.

En general, consideran que los métodos anticonceptivos son accesibles, si bien es cierto que acudir a espacios en los que se ofrece una atención

directa (farmacias, por ejemplo) produce pudor y vergüenza por lo que prefieren sistemas que garanticen su anonimato.

En algunos casos, nos han hablado de la **posibilidad de acceder a los preservativos dentro de las propias familias**. Esta cuestión no es considerada como la ideal, en términos generales, pero parece que entre los chicos esta alternativa es tomada en cuenta en mayor medida que entre las chicas que preferirían no pedirlos en casa.

Las adolescentes consideran **que quedarse embarazada** es *"una putada"* porque son todavía demasiado jóvenes y mantienen el discurso de que se trata de una situación que las afecta en mayor medida que a ellos *"porque él se puede ir pero tu te quedas con ello"*. Ante una situación de este tipo, las y los adolescentes señalan que hablarían con amigos o amigas o recurrirían a alguna persona adulta. El recurso de la familia es mencionado por algunos y algunas adolescentes en primer lugar y, en otras ocasiones, se mantiene que serían siempre *"la última opción"*.

El aborto es un tema que provoca conflictos morales entre las y los adolescentes

El **aborto** es un tema que implica conflictos morales entre las y los adolescentes. En general, los y las adolescentes consideran adecuado que exista la alternativa del aborto para situaciones en las que se produce un embarazo no deseado, sobre todo, entre las chicas de su edad. Sin embargo, aunque las adolescentes se muestran satisfechas con la posibilidad de elegir, en ocasiones, existen comentarios que hacen referencia a la necesidad de incorporar mayores controles para evitar que existan mujeres que utilicen el aborto como otro método anticonceptivo más.

En algunos casos, al tratar el tema del aborto se han referido al mismo bajo la idea de **“matar” a otro ser humano** y considerando que se trata de un tema lo suficientemente importante como para establecer un mayor número de controles. Por la imprecisión de sus definiciones, suponemos que no conocen la legislación en relación al aborto ni los supuestos que la ley establece.

En estos casos, las y los adolescentes tienen la impresión de que el aborto se utiliza de manera frívola sin una profunda reflexión sobre el tema. Asimismo, establecen un orden moral para justificar el recurso al aborto ya que consideran que no es lo mismo recurrir al aborto cuando se trata de un accidente que cuando no se han puesto los medios necesarios para evitar un embarazo no deseado.

Por el contrario, en otros grupos el discurso sobre el aborto, se ha centrado en la **defensa del derecho a la mujer** de abortar *“la que tiene la última palabra es siempre ella”*. En estos casos, los chicos han participado, en mayor medida, en las reflexiones en torno a este tema.

5.3.4. El consumo de alcohol, tabaco y otras sustancias en la adolescencia

AGENTES
CONSULTADOS

Menores que cursan secundaria
Madres y Padres
Profesorado

“A nuestra edad la gente bebe, pero solo en fiestas no todos los fines de semana”
(Secundaria)

Entre las y los adolescentes que cursan secundaria **el consumo de alcohol es percibido con normalidad** cuando se relaciona con espacios lúdicos y con momentos festivos o excepcionales en cuanto a su frecuencia. Marcan los 13-14 años como el momento en que se inicia el consumo esporádico de alcohol y seguidamente, a los 14-15 años comienzan el consumo de tabaco. Sin embargo, señalan que el inicio de estos consumos depende del entorno y del grupo de iguales *“depende de con quién andes empiezas antes o después a beber y a fumar”* porque el entorno facilita los consumos al hacerlos más accesibles *“ves a los demás y te ofrecen todo el rato...y a mi me cuesta decir que no”*. **El alcohol, es percibido como menos pernicioso que el tabaco**, sobre todo, cuando los consumos son esporádicos.

Las razones por las que las y los adolescentes dicen consumir alcohol son: porque les gusta, para perder la cabeza, para tranquilizarse, para desinhibirse y para perder la vergüenza.

El consumo de drogas ilegales todavía les escandaliza un poco y hablan de ello como fenómeno mítico y algo lejano, sin embargo, el hachís y la marihuana no se identifican, en un primer momento, con

drogas ilegales y es un consumo que viven de manera más cercana y aunque señalan que no es normal que se produzcan consumos habituales de este tipo entre personas de su edad, identifican la posibilidad y dicen conocer personas de su edad que tienen consumos esporádicos de hachís y/o marihuana. El acceso a estas sustancias resulta relativamente sencillo para las y los adolescentes *“porque está poco controlado y se consigue fácil”*.

Aún así, identifican **peligros en estos consumos** aunque no todos y todas las adolescentes le dan la misma importancia *“por mi que hagan lo que quieran, pero no creo que sea bueno”, “hay gente que fuma un porro muy de vez en cuando”*. El **control familiar**, parece una variable importante en estos consumos en la medida en que *“te controlan”* es más complicado.

En primaria, la percepción que tienen del consumo de drogas es mítica y asociada al mundo adulto.

La percepción que tienen las y los niños de primaria sobre el consumo de drogas es algo “mítica” y asociada a comportamientos adultos.

Señalan que resultan accesibles y que

“los trapicheos” se ven en la calle y en el instituto. Las y los niños ven en la calle consumos asociados a la marihuana y el hachís *“se ve por la calle a gente fumando porros”*. Estos comportamientos los perciben, en general, como inapropiados y peligrosos y les *“parece mal porque se están intoxicando”* pero se aceptan desde argumentos relacionados con la libertad individual *“por mi que hagan lo que quieran mientras no se metan conmigo”*. Estos consumos hacen que perciban a las y los que los realizan como peligrosos o peligrosas y con la apariencia de *“ser más mayores”*.

El **profesorado** considera que se ha producido un aumento de los consumos en la adolescencia en comparación con otras épocas. Este aumento del consumo lo relacionan con la idea de que las y los adolescentes tienen más posibilidades que en otras épocas y viven en un mundo más complejo con acceso inmediato a multitud de cosas.

Consideran que estas posibilidades de acceso inmediato han vuelto su **comportamiento más compulsivo** en muchos ámbitos, entre ellos, en los consumos. Además, los consumos son más accesibles porque esta generación tiene un mayor nivel adquisitivo. Tiene la impresión de que, en general, los consumos no son percibidos en la adolescencia como peligrosos y se inician cada vez a edades más tempranas.

Por otra parte, identifican **la tendencia familiar de “no querer saber”**, padres y madres prefieren no ser conscientes de este tipo de comportamientos. Consideran necesario fomentar una mayor comunicación entre padres y madres y adolescentes para poder abordar estos temas dentro de la familia.

Según el profesorado, no existen diferencias en las motivaciones que llevan al consumo de alcohol en el mundo adulto y el adolescente

El profesorado manifiesta que para las y los adolescentes el alcohol es una **forma de evadirse y olvidar**, de desinhibirse y conseguir otra situación y consideran que en realidad no existen grandes diferencias entre lo que las personas adultas y las y los

adolescentes buscan en el consumo de alcohol, lo que sí advierten es una tendencia a *“emborracharse cuanto antes”*.

Consideran que el **entorno y el grupo de iguales** son elementos determinantes en el inicio de los consumos, por ello creen conveniente que padres y madres ofrezcan alternativas de ocio y tiempo libre a sus hijos e hijas pero también, que establezcan un mayor número de límites a las y los adolescentes (horarios, movilidad geográfica, etc.).

El profesorado en general, se **entera de los consumos** en la adolescencia **antes que las familias** bien porque los y las adolescentes lo comentan o bien porque son testigos de los mismos (vienen a clase fumando, por ejemplo).

Las variables que influyen en el descenso de la edad de inicio a los consumos son: el grupo de iguales, la accesibilidad de los consumos, el mayor nivel adquisitivo de la adolescencia y la mayor permisividad familiar

En la adolescencia, el tiempo de ocio es más autónomo así que las **familias** ya no tienen el control sobre las actividades que realizan en este grupo de edad. Así, quieren pensar que no se producen consumos entre sus hijos e hijas, pero no tienen la total seguridad *"a mí me dice que va al local a estar, y hombre yo espero que no esté todo el*

día fumando porros, pero en realidad, no lo sé". Aún así, las familias **tienden a considerar que no se producen consumos abusivos** de alcohol, tabaco u otras sustancias entre aquellos y aquellas adolescentes en los que se han fomentado **actitudes responsables** y empoderadas con respecto al grupo de iguales.

Según **padres y madres** el **entorno es la variable que más influye** en el inicio de los consumos en la adolescencia, refiriéndose al grupo de iguales principalmente. En este sentido, la accesibilidad a los consumos, porque son fáciles de encontrar en el entorno y porque la adolescencia

dispone de dinero suficiente para adquirirlos, son las razones que, según las familias, han fomentado el descenso de la edad a la que se inician dichos consumos. La percepción de que el entorno tiene un gran poder sobre el inicio de los consumos en la adolescencia, genera inseguridad en las familias que tienen la sensación de no poder hacer nada por evitarlo.

Además del entorno, las familias identifican como variables determinantes en el fenómeno la **mayor permisividad** en torno a los consumos existentes entre las familias en la actualidad y el **acceso más rápido a información** de toda clase.

5.4 Educación

5.4.1. El sistema educativo: organización y cambios producidos

AGENTES
CONSULTADOS

Madres y Padres
Profesorado

IDEAS CLAVE

- A. La delegación de funciones en la escuela
B. La organización del sistema educativo

A. La delegación de funciones en la escuela

Las familias han delegado en la escuela aspectos básicos de la crianza y cuidado de sus hijos e hijas

Las **necesidades sociales han cambiado mucho en los últimos tiempos**. Las personas, las familias y las situaciones son más diversas que en épocas anteriores donde existía un único

modelo imperante de familia. Esta situación es un cambio que ha generado personas diversas, formas y ritmos de trabajo diferentes, donde se busca la satisfacción inmediata de las necesidades y el clientelismo está en alza *“yo pago, yo exijo”*.

Esta situación ha tenido sus efectos sobre el sistema educativo y, en concreto, sobre las exigencias que padres y madres y sociedad en general depositan sobre los centros escolares y el profesorado. Se ha producido un cambio en el modelo educativo que va de la escuela pequeña y cercana de la comunidad hacia modelos más productivos de macro-escuelas que agrupan a un número de niños, niñas y

adolescentes mayor y más desconectado de la vida en la comunidad. En algunos casos, el profesorado considera que la escuela además de un ámbito educativo se ha convertido en **una prestadora general de servicios de cuidado**, alimentación, etc. para las y los trabajadores *“un sitio donde colocar a los niños”*. En este sentido, consideran que se ha delegado sobre la escuela la educación en aspectos básicos del cuidado y atención, principalmente de la infancia, que antes eran cubiertos por las familias.

Tienen la percepción de que antes la escuela se hacía cargo tan solo del ámbito educativo pero que, en la actualidad, desde el sistema educativo se cubren aspectos básicos de la crianza de las y los hijos como son, el control de esfínteres, enseñarles cómo funciona el reloj, asegurarse de que comen todos los días de forma saludable, etc. *“es difícil establecer los límites pero se nos exige toda responsabilidad, si comen o no, si van a al baño. Aspectos básicos del crecimiento y desarrollo de las y los niños”*.

El profesorado tiene que cubrir, cada vez más, las necesidades afectivas de las y los niños y adolescentes

Uno de los cambios que el profesorado considera más evidentes es que, cada vez en mayor medida, tienen que hacerse cargo de **cubrir las necesidades afectivas** de las y los

niños y adolescentes. Esta cobertura de necesidades se detecta en todos los grupos de edad pero en cada uno se materializa en una expresión diferente. En infantil y primaria se pide directamente el cariño del profesorado con continuas llamadas de atención y en secundaria se utilizan también las llamadas de atención para que el profesorado cubra esta parte afectiva y humana. Quizá sea el grupo de secundaria en el que resulta más sorprendente y donde la evolución se ha visto de una

manera más evidente *“hace diez años el alumnado de secundaria se encontraba físicamente separado de la mesa del profesor, era más habitual entre los pequeños que estuvieran rondando por la mesa del profesor, ahora se ha convertido en algo super habitual que el alumnado de secundaria te cuente sus cositas y venga a pedirte mimos”*. Estas necesidades afectivas están muy relacionadas, a juicio del profesorado, con el descenso de la cantidad y calidad del tiempo que las familias pasan con sus hijos e hijas y se preguntan hasta qué punto el profesorado es responsable de esta realidad *“¿hasta que punto soy yo la madre de estos chavales?”* Como contrapunto, el profesorado señala que **las relaciones con el alumnado se han estrechado** y se han hecho más cariñosas y cercanas.

Desde la escuela se puede trabajar la cooperación, pero la competitividad es un elemento presente en la sociedad y se tiende hacia un modelo americano de educación donde “gana el mejor”

Otra de las funciones que ha sido delegada, en mayor medida que en otras épocas, sobre el ámbito educativo es la **educación en valores** de niños, niñas y adolescentes. La educación en valores se ha complicado en una sociedad cambiante y compleja como la que tenemos en la actualidad. Antes la educación se basaba en unos pocos

criterios que eran comunes y tajantes *“antes era sota, caballo y rey”*, en la actualidad existen multitud de pautas que en ocasiones son contradictorias y muchos y muy variados son los agentes que influyen en la socialización de la infancia y la adolescencia (familia, escuela, medios de comunicación, etc.). En este sentido, no existe un acuerdo entre familias y ámbito educativo sobre cuáles son las fronteras de funciones en la educación de valores y sobre cuál o cuáles deben ser los valores que se trabajen. El profesorado considera que hay valores

(convivencia, drogas, sexualidad, etc.) que deben ser abordados desde la familia por lo menos asentando las bases. Mucha de la formación que en este sentido está asumiendo es entendida por el profesorado como *“un marrón”* ya que cuando se aborda la educación sobre alguna de estas cuestiones el profesorado se siente limitado a la hora de incidir en el cambio de algunas costumbres que los y las niñas y adolescentes tienen en su entorno familiar (por ejemplo, desayunar y cenar viendo la televisión) y que padres y madres pueden vivir como una intrusión.

Por tanto, vemos que aunque se produce una delegación de funciones en el ámbito educativo, **esta delegación no es real del todo** ya que no lleva aparejada la capacidad para incidir sobre los aspectos necesarios para afianzar dichos aprendizajes entre las y los niños y adolescentes.

Padres y madres son, en general, conscientes de que se están delegando en la escuela funciones que eran asumidas, tradicionalmente, por las familias y también, que son muchas las demandas que realizan sobre el ámbito educativo de ampliación de horarios y asunción de más funciones. Sin embargo, consideran que estas demandas y peticiones no son caprichosas y que tienen que ver con las nuevas formas y ritmos de trabajo que las convierten en una pura necesidad.

En algunos grupos, padres y madres nos hablan de que la **sociedad es altamente exigente** y que esa misma tendencia que el profesorado detecta en el ámbito escolar se reproduce en cualquier entorno laboral. Consideran que se trata de una actitud un tanto exagerada *“igual lo que les pasa es que están muy mal acostumbrados porque esto es el pan de cada día en cualquier empresa, el cliente que siempre quiere que le hagas un servicio superior al que te está pagando y como es el cliente y*

es el que te paga te dice, poco más o menos, que tienes que hacerlo. Y a ellos les está pasando lo mismo”.

Además, los cambios sociales producidos provocan que el profesorado tenga que enfrentarse a perfiles muy variados de alumnado en una misma clase *“igual que por cada clase hay un alumno que tiene un padre que exige que el centro se haga cargo de todo hay otro alumno super motivado para los estudios por sus padres y madres”*. En ocasiones, padres y madres consideran que el **profesorado debe adaptarse a esta nueva realidad** en lugar de aferrarse a estructuras que han variado en su forma.

“Las fronteras son finas, a veces quebradas”
(AMPAS)

Padres, madres y profesorado son conscientes de que la educación de las y los niños y adolescentes entraña límites difusos que dificultan diferenciar claramente entre las cuestiones educativas que corresponden a la familia y las que debe asumir el ámbito educativo. En cualquier caso parece una vieja guerra, una histórica discusión: *“yo recuerdo cuando éramos pequeños y en el colegio te decían: recordar que quienes educan son los padres y luego ibas a casa y te daban el mensaje totalmente contrario”*.

Los profundos **cambios producidos en la sociedad** - han cambiado los horarios de trabajo, antes las y los niños pasaban menos horas en el colegio y en las extraescolares y más horas en casa- han implicado que algunas cosas hayan evolucionado de forma positiva y otras de forma negativa. Padres y madres consideran que es comprensible que el profesorado emita sus quejas, pero también consideran que se trata de una realidad contra la que poco podrán hacer profesorado y familias.

“Profesores y padres estamos condenados a entendernos”
(AMPAS)

La educación es un aspecto que requiere de la **colaboración de familias y profesorado**. Profesorado y familias comparten la intención y el objetivo, aunque a veces se adopten decisiones equivocadas, de educar lo mejor posible a las y los niños y adolescentes *“aquí nadie está en posesión de la verdad absoluta y de la corrección total”*.

Padres y madres cuestionan el actual sistema educativo y consideran necesario **responder a una serie de cuestiones para resolver el dilema de la delegación de funciones de la familia en el ámbito educativo**: ¿Para qué sirve la escuela? ¿Para qué la queremos padres y madres? ¿La escuela debe ser un lugar en el que se trasladen conocimientos y se instruya a las niñas, niños y adolescentes o debe ser un espacio de experimentación donde tenga más importancia la adquisición de valores, estrategias y herramientas para la vida? ¿Debe ser un lugar que nos permita seguir produciendo y se vea como un complemento al sistema productivo o debe ser todo el sistema productivo el que debe girar en torno a la importancia de la escuela?

B. La organización del sistema educativo

El profesorado considera que **falta un proyecto educativo concreto y criterios homogéneos**. Se producen cambios en las leyes y decretos que afectan a los diferentes niveles educativos, generando disfunciones *“la educación es como el estanco de la marrana, aquí llega una legislación nueva y se hace otro decreto o ley que cambia el sistema”*.

Falta un proyecto educativo concreto y criterios homogéneos

Aún así, consideran que el sistema educativo ha ido avanzando y mejorando en muchos aspectos vinculados, principalmente, con la planificación y la organización, los recursos existentes o la cobertura de necesidades identificadas: hay una mayor organización y planificación, se tienen en cuenta las distintas realidades familiares, los créditos en horarios en la educación han mejorado de manera que el profesorado dedica menos horas lectivas que se invierten en formación, tutorías, atención personalizada, etc.

Ahora bien, existen cuestiones que dificultan un funcionamiento adecuado de la educación: la **pérdida de autoridad del centro y del profesorado** (por parte de padres y madres, de niños, niñas y adolescentes y de la sociedad en general) o la constante **movilidad del profesorado** que tiene consecuencias tales como la dificultad de hacer seguimientos a largo plazo de aquellos niños y niñas y adolescentes que más problemas tienen, la imposibilidad de que el alumnado tenga un referente constante y continuo en el centro escolar y la menor implicación por parte del profesorado porque no sabe cuánto tiempo continuará en el centro, por citar algunos ejemplos.

Esta **movilidad del profesorado** tiene como parte positiva que proporciona a niños, niñas y adolescentes la posibilidad de conocer un mayor número de profesores y profesoras con estilos diferentes y poder tener puntos de vista diversos, pero como aspecto negativo está que la creación del vínculo con el profesorado se hace más complicada y, por lo tanto, se pierden referentes.

En este sentido, consideran que el aspecto emotivo se trabajaría más en el grupo de edad de primaria si no existiera tanta movilidad del profesorado *“yo recuerdo al profesor que tenía en sexto de EGB y no sé si un alumno actual se acordará cuando sea mayor”*.

A pesar de los avances el profesorado considera también, que a la escuela le **faltan recursos especializados** para hacer frente a los cambios sociales que generan nuevas necesidades (delegación de la educación en valores, niños y niñas extranjeras, etc.). Aumentan las necesidades y los aspectos que la escuela tiene que cubrir (aprendizajes básicos, educación en valores, establecimiento de normas y límites, la incorporación de niños y niñas y adolescentes con necesidades especiales, la presencia de familias extranjeras, cobertura de necesidades afectivas, etc.) y que deben ser atendidas de manera más individualizada. Las clases se vuelven cada vez más heterogéneas, pero el ratio establecido de niños o niñas por profesor o profesora se mantiene, con lo que no puede abordarse la cobertura de estas nuevas necesidades y situaciones de una manera adecuada.

La pérdida de autoridad, la movilidad del profesorado y la falta de recursos especializados son algunas de las preocupaciones del profesorado

Padres y madres también consideran que los **recursos especializados que se ofrecen desde el sistema educativo son insuficientes** y que, generalmente, *“tardan mucho”*. Uno de los ejemplos expuestos hace referencia al aula de apoyo y afirman que *“no sirve para nada”* ya que *“hay muchos niños y niñas y muy poco tiempo. No es suficiente”*¹.

¹ Es necesario señalar que a lo largo de la investigación no se ha profundizado en las aulas de apoyo.

La insuficiente inversión pública en educación, la vieja discusión sobre el apoyo a los centros concertados, la falta de recursos especializados y la inquietud sobre si el sistema educativo puede descubrir talentos personales, son algunas de las preocupaciones de padres y madres.

Las familias consideran que la **inversión que se realiza desde la Administración** en educación es insuficiente. Piensan que es fundamental invertir más en equipamientos, formación al profesorado e innovación, entre otras cuestiones.

A padres y madres les preocupa que el sistema educativo tal y como está configurado **no sepa aprovechar las potencialidades de niños, niñas y adolescentes** y descubrir los talentos personales. Asimismo, consideran que existe un déficit en orientación laboral y académica.

Otra de las cuestiones destacadas es la preocupación sobre si **el nivel educativo de las y los menores esté condicionado por los logros sindicales de un gremio**. Esta reflexión se relaciona con la idea de que las reducciones de jornada del profesorado han podido incidir en el número de horas lectivas del alumnado. En este sentido, algunos padres y madres consideran que esta situación puede estar afectando a los contenidos académicos y por tanto, al nivel educativo que las y los niños adquieren al finalizar el periodo escolar. Sin embargo, cabe señalar que otros de los padres y madres consultados no tienen la misma percepción y consideran que es posible adaptar los contenidos académicos a nuevas formas de organización sin que esto suponga una merma en los conocimientos y habilidades que el alumnado adquiere a lo largo de su periodo formativo.

El **profesorado** siente que tiene que cubrirlo todo. Los recursos son los mismos para hacer frente a realidades diversas y nuevas necesidades. La delegación de funciones no es del todo real.

Sus preocupaciones: la pérdida de autoridad, la movilidad, la falta de recursos.

Padres y madres consideran que la delegación de funciones no es un capricho y que el profesorado debe adaptarse a la nueva realidad.

Sus preocupaciones: la insuficiente inversión pública, la falta de recursos especializados, la capacidad del sistema para descubrir talentos personales.

EL DEBATE:

¿Para qué sirve la escuela? ¿Para qué la queremos padres y madres? ¿La escuela debe ser un lugar en el que se trasladen conocimientos o la adquisición de valores, estrategias y herramientas para la vida? ¿Debe ser un complemento al sistema productivo o todo el sistema productivo debe girar en torno a la importancia de la educación?

CAMBIOS SOCIALES PRODUCIDOS:

- Las necesidades sociales han variado
- La escuela ha pasado a ser un lugar concebido de manera diferente por profesorado, padres y madres y sociedad en general

5.4.2. El centro escolar

AGENTES
CONSULTADOS

Menores que cursan primaria
Menores que cursan secundaria
Madres y Padres
Profesorado

El centro escolar es un espacio seguro y satisfactorio para niños, niñas y adolescentes

En general, el centro escolar es vivido como un lugar seguro, tanto por las y los niños que cursan primaria como para las y los adolescentes de secundaria. Sienten un gran apego por el centro y las relaciones que en él establecen, tanto entre iguales como con el profesorado. Estas relaciones, a priori, acostumbran a ser definidas como buenas o normales, si bien se advierte la existencia de diversas situaciones de conflicto que en buena medida son entendidas y vividas como parte de la cotidianidad del centro educativo.

La cercanía del centro al domicilio familiar un aspecto fundamental en la elección de padres y madres

Para **padres y madres** el centro escolar también representa un espacio seguro para sus hijos e hijas y en general, se sienten satisfechos y satisfechas con la elección de centro que han realizado. En cuanto a los **criterios que han determinado su elección** son muchos y muy variados. La relevancia de cada uno de ellos pertenece a un ámbito más personal, sin embargo, existe una cuestión sobre la que se detecta un acuerdo bastante amplio y es la cercanía con respecto al domicilio familiar.

Otros criterios se relacionan con los **valores o el tipo de educación** o sistema utilizado por el centro. Estos criterios son valorados, sobre todo,

en aquellos centros escolares donde existe una educación religiosa o los que se definen por la innovación en su modelo de enseñanza.

Además, en aquellos centros escolares más pequeños se menciona el **ambiente familiar** que permite poder tener un mayor control sobre la evolución del niño o la niña y adolescente *“aquí tu hijo no es un número, todo el mundo conoce su nombre”*. La posibilidad de que realice **todos los ciclos educativos obligatorios en el mismo centro** y en el mismo barrio es otro de los criterios que padres y madres tienen en cuenta en su elección. Aunque con una presencia bastante menor, el **aspecto económico** también ha sido valorado como un criterio a tener en cuenta.

Las y los niños y adolescentes proponen mejoras a las infraestructuras del centro y a los espacios de esparcimiento, reducir la exigencia académica y mejorar la comida

Las y los niños de primaria realizan **múltiples propuestas de cambio en su centro escolar**: reducir el número de horas lectivas y el nivel de tareas escolares que deben realizar; aumentar los espacios de ocio y esparcimiento en el colegio (columpios, espacios para hacer deporte, etc.); incluir videojuegos o espacios lúdicos (salas de juego); realizar cambios en la comida, en algunos casos porque la consideran de mala calidad, prefabricada, fría o recalentada y, en otros, porque se incluyen platos saludables que no les gustan (verduras, legumbres, etc.); y cambiar a algún profesor que por su carácter o sus habilidades didácticas no les agrada.

Las y los adolescentes que cursan secundaria realizan propuestas bastante similares. La mejora de las instalaciones, la reducción de los

niveles de exigencia académica, la sustitución de profesores y profesoras concretas y la comida son elementos que se mantienen en este ciclo educativo. Además, hacen propuestas concretas sobre la distribución de materias como por ejemplo, evitar la concentración de materias difíciles en un solo día o la inclusión de nuevos servicios como las taquillas.

PRIMARIA	SECUNDARIA
<ul style="list-style-type: none"> - Cambiar la comida - Poder salir del centro a la hora del recreo - Más libertad - Ascensor o escaleras mecánicas - Reducir el número de horas lectivas - Reducir el nivel de tareas escolares - Mejoras a los espacios de esparcimiento del centro escolar (patio más grande, más columpios, mejor campo de fútbol) - Inclusión de espacios lúdicos (salas de juego) - Cambiar a profesores concretos - Renovar los baños - Tener más ordenadores - Ser el o la más popular del colegio para conocer a todo el mundo y tener fama - Más horas de patio - Que el patio tenga césped de campo de fútbol - Una piscina - Un patio tapado para cuando llueve - Espacio en el patio para actividades que no sean fútbol - Hacer un parque de atracciones 	<ul style="list-style-type: none"> - Tener taquillas para guardar las cosas - Cambiar a algunos profesores y profesoras concretas - Escaleras mecánicas o ascensor - Más tecnología para la impartición de clases (ordenadores, pizarras tecnológicas, etc.) - Menos materias o que estén mejor repartidas - Hacer al patio más grande - U sistema para no perder los balones cuando se lanzan altos y pasan por encima del muro - Mejorar las instalaciones del centro escolar - Que las clases sean solo por la mañana - Máquinas expendedoras - Cambiar la comida

Padres y madres consideran que el centro escolar es un **espacio con muchas potencialidades** en cuanto a infraestructura y equipamientos y en ocasiones, les da la sensación de que está desaprovechado. Creen que el espacio y los medios podrían ser utilizados de una manera más eficiente.

"Montar un garito de estos con lo que cuesta y con las infraestructuras que tiene y cerrarlo a las 16:20 yo creo que es un lujo que no nos podemos permitir"
(AMPAS)

Los **horarios del centro escolar y el exceso de vacaciones** son los aspectos más criticados por los padres y las madres. A partir de junio en muchos centros escolares comienzan las jornadas solo de mañana y en total, son casi cuatro los meses de periodo vacacional de niños y niñas *"yo no entiendo por qué*

en junio empieza el horario solo de mañana porque esto genera muchos problemas a las familias".

Algunas de sus propuestas giran en torno a utilizar los equipamientos del centro escolar con otras personas de referencia, no necesariamente el profesorado, ya que consideran que no se trata de adaptar el horario del profesorado al de padres y madres si no de aprovechar las infraestructuras y equipamientos para que niños, niñas y adolescentes (sobre todo niños y niñas) realicen otro tipo de actividades *"se podría mejorar el rendimiento de los medios físicos y personales de los centros escolares"*. En cualquier caso, en la medida en que avanza la reflexión a los propios padres y madres les surge la duda de si no serán excesivas las horas que sus hijos e hijas pasarán en el centro escolar *"al final acabarán asqueándose"*.

Las **extraescolares** que oferta el centro escolar es otro de los aspectos que madres y padres consideran susceptible de mejora. Por un lado, señalan que no existe oferta interesante de extraescolares deportivas para las chicas, sobre todo en secundaria, que es cuando más abandonos se registran entre las chicas de extraescolares relacionadas con el deporte. Algunos padres y madres afirman que no existe oferta deportiva sostenida en el tiempo que no esté relacionada con el fútbol y consideran que no se fomentan suficientemente otros deportes que puedan ser más interesantes para ellas.

Por otro lado, algunas madres y padres han señalado que **la oferta de extraescolares en infantil** también está muy limitada. Son conscientes de que el planteamiento no puede ser similar al de primaria pero consideran que podría ser un buen momento para iniciar a niños y niñas de infantil en actividades deportivas que no supongan una gran exigencia física.

A veces, padres y madres **no disponen de información suficiente sobre las extraescolares que se ofertan desde ámbitos que no pertenecen al educativo** (actividades promovidas por los ayuntamientos y asociaciones privadas, entre otras) su mayor difusión y socialización es otra de las propuestas planteadas por los grupos de padres y madres.

La participación en la toma de decisiones del centro escolar se limita al alumnado de secundaria y a padres y madres

La participación en la toma de decisiones que se produce dentro del entorno escolar se limita al alumnado que cursa secundaria y a los padres y las madres. El alumnado de primaria no suele ser consultado y ellos y ellas mismas

asumen que su participación se producirá una vez que hayan accedido a niveles académicos superiores.

Entre el alumnado de secundaria nos encontramos con dos realidades:

- Quienes **identifican espacios para la participación** en la toma de decisiones del centro escolar. Nos hablan de la realización de encuestas de satisfacción con el profesorado al finalizar el curso, encuestas de satisfacción con las infraestructuras del centro escolar o buzones de quejas y sugerencias.
- Quienes tienen la impresión de que no pueden participar mucho en las decisiones que se toman con respecto al centro escolar y **no visibilizan formas concretas para la participación**.

"Hasta que llegas a los 16 nadie te pregunta"
(Secundaria)

En ambos casos, afirman que existen espacios para expresar sus quejas pero expresan **críticas con la manera en que éstas son gestionadas** y consideran que no suelen ser tenidas en cuenta *"te puedes quejar mucho pero no te hacen ni caso"*. A veces, muestran malestar con los criterios con los que se toman las decisiones que definen, en ocasiones, como injustos *"en el colegio se toman decisiones que afectan a todos basándose en el comportamiento de unos pocos"*.

Al indagar sobre las formas de participación en el centro, **las tutorías** donde el alumnado puede expresar sus quejas y realizar sus propuestas de mejora y la **intermediación de delegados y delegadas** de clase, a través de quienes se recogen algunas quejas y se solucionan conflictos

entre profesorado y alumnado, acostumbran a ser los canales principales en los que poder interactuar.

Sin embargo, las diferencias entre la realidad de unos centros y otros en materia de participación del alumnado son notables. **En algunos centros estos mecanismos de consulta al alumnado están más extendidos que en otros** y algunas de las reivindicaciones que realiza el alumnado tienen una base mayor en unos que en otros casos.

En ocasiones el alumnado muestra malestar porque sus propuestas no son llevadas a cabo, sin tener en cuenta las posibilidades reales del centro para desarrollarlas y obviando que se les ha proporcionado una explicación de las razones por las que no son posibles de realizar *“una vez al año la directora pasa por las clases explicando las quejas y sugerencias que se han realizado y por qué no las han hecho, pero es que al final la cosa es que no las hacen”*.

Mientras que en otros centros estos sistemas de gestión de quejas y sugerencias son inexistentes por lo que resulta lógico que el alumnado no tenga claro si son o no tenidas en cuenta.

Las familias están más satisfechas con sus posibilidades de participación pero proponen mayor cercanía y una comunicación más fluida con el profesorado

En cuanto a la evaluación de la satisfacción de padres y madres con el centro escolar se mantiene la tendencia comentada, es decir, hay centros que han incorporado sistemas más elaborados para medir la satisfacción de las familias y otros donde la consulta es

más limitada. Aun así, por lo general **las familias consultadas se han mostrado satisfechas con las posibilidades de participación en la**

toma de decisiones del centro. Sin embargo, en este caso no podemos olvidar que la consulta ha sido realizada a padres y madres que participan en las AMPAS, que son estructuras con bastante presencia en los procesos de toma de decisión en la mayoría de los centros escolares.

Por otro lado, padres y madres sí piensan que es importante conseguir una **mayor cercanía con el profesorado de cara a promover una comunicación más fluida.** Nos hablan de las dificultades para poder concretar una cita con el profesorado cuando sus horarios no coinciden con los del centro escolar y consideran necesario establecer mecanismos para favorecer el seguimiento de los contenidos académicos que se están impartiendo, sobre todo en primaria, con el objetivo de poder reforzarlos en casa.

5.4.3. Interacciones dentro del ámbito escolar

AGENTES CONSULTADOS

Menores que cursan primaria
Menores que cursan secundaria
Madres y Padres
Profesorado

IDEAS CLAVE

- A. Relaciones y conflictos entre iguales
- B. Relaciones y conflictos entre profesorado y alumnado
- C. Relaciones y conflictos entre profesorado/centro escolar y padres y madres

A. Relaciones y conflictos entre iguales

En general niños, niñas y adolescentes muestran una elevada satisfacción con las relaciones que mantienen con sus iguales dentro del centro escolar. En su día a día no detectan situaciones problemáticas ni casos de violencia o agresión entre iguales, aunque sí que se producen situaciones en las que alguien se ríe de otra persona por algún defecto *“porque es fea”* o porque proviene de otros países. Sólo a veces se producen situaciones violentas pero dejan claro que eso no es lo habitual.

En algunos casos se detecta la existencia de una especie de **“código de honor”** en las relaciones que se establecen entre iguales de manera que se identifican comportamientos de compañerismo y protección, de relativización de los hechos, códigos de no acusar a compañeros y compañeras, de evitar abusos sobre personas más débiles, etc. Este código de honor se ha detectado en el proceso de trabajo con los grupos cuando se abordaban las relaciones entre iguales. En muchas de las reflexiones y discursos vertidos, sobre todo por las y los adolescentes, se detecta la importancia del grupo de iguales y la

existencia de actitudes orientadas a la protección de todos los miembros del mismo *“somos como una gran familia”*

Por tanto, el **tipo de conflictos que visibilizan** son aquellos que guardan relación con comportamientos de aislamiento a una persona cuando es diferente o cuanto tiene una imagen física menos agradable *“si eres diferente te dejan de lado” “siempre está el tonto del pueblo o el raro pero eso es lo normal”*.

Ya a partir de **primaria** comienza a identificarse la existencia de un o una **líder en la clase** o en el grupo de iguales de la misma edad, un **compañero o compañera popular** a la que siguen el resto de las y los compañeros si bien, por lo general, no parece ser una persona bien valorada por parte de las y los niños de primaria, algo que se denota de la definición que hacen de su carácter o comportamiento (*arrogante, tonto*) y de la autoridad o el poder que ejerce. Un carisma concreto que por lo general suscita envidias y que en la mayoría de los casos se caracteriza por tener una imagen física atractiva, por vestir bien o con ropa de marca.

“Para ser popular hay que vestir bien y con ropa de marca, hacerse el chulo, exagerar las historias y hacer muchos amigos en el patio”
(Primaria)

“Una chica para ser popular tiene que tener tetas y culo y conseguir que los chicos vayan detrás de ella”
(Primaria)

Ser una persona popular mientras se cursa primaria proporciona el interés del resto de las y los compañeros y **garantiza el apoyo** de los mismos cuando se produce un conflicto entre iguales.

Por las descripciones que realizan, **las características que debe tener una persona popular no son las mismas para las chicas que para los chicos**. Así, para que las chicas sean populares deben conseguir que los chicos se interesen por ellas en base a sus características físicas y resultarles atractivas. La chica popular suele ser definida como una chica superficial a la que las cosas le afectan en menor medida. En el caso de los chicos, su apariencia atractiva, más centrada en elementos de consumo como las marcas, y su capacidad comunicativa y para hacer amigos, son los elementos que lo definen.

En el periodo de primaria **las relaciones entre chicos y chicas no están normalizadas** y cada uno de los grupos va por separado. Los y las niñas identifican diferencias en las inquietudes y en los gustos que justifican esta "segregación": *"no hacemos las mismas cosas" "no jugamos a lo mismo" "a los chicos les va más el deporte"*.

Las relaciones entre los chicos y chicas de primaria no están normalizadas. Las chicas de primaria más mayores nos hablan de cambios físicos y de maduración que dificultan la relación

Además, asumen que hay **diferencias de confianza y actitudes e intereses** que dificultan e, incluso, imposibilitan la relación *"entre las chicas hay más confianza, hablan más y cuando llega un chico se cortan", "no es lo mismo hablar con un chico que con una chica"*. Entre las chicas más mayores de primaria, se mantiene el discurso de que hay una serie de **cambios físicos y**

de maduración que se producen entre ellas que son diferentes y que están incidiendo en esas dificultades de comunicación y en esas diferencias en los intereses y actitudes.

Las diferencias que destacan se relacionan con que las chicas con más sensibles y lloran más, mientras que los chicos son más violentos; que las chicas son más susceptibles *"se toman a mal todo lo que les dices"* y que ellas son más responsables y cuidadosas. En general, las niñas y los niños de primaria describen las relaciones entre las niñas como de mayor confianza pero destacan que, entre ellas, surgen más conflictos.

En secundaria los grupos de iguales se abren en mayor medida y se **transforman en mixtos**. Así, las relaciones entre iguales se normalizan, sin embargo, tal y como abordaremos en el capítulo referido a las relaciones y conflictos entre iguales del apartado de entorno e integración social, **se mantienen actitudes muy estereotipadas** en cuanto a la consideración de lo que significa ser mujer o ser hombre y de cómo tienen que ser las relaciones entre ambos sexos.

Además, se detectan mensajes de carácter sexista en la comunicación que los chicos tienen con las chicas, mensajes en los que participan las chicas y que son, muchas veces, reforzados por ellas mismas.

Como hemos dicho, de las relaciones entre iguales que se dan en el centro escolar se derivan algunos conflictos. **Existen conflictos que en el día a día son entendidos como habituales** o que forman parte intrínseca de las relaciones en el centro escolar, **y también situaciones excepcionales en las que el conflicto va más allá**.

Las y los niños de primaria afirman que **los chicos suelen ser más tendentes al conflicto por diversas causas**. En el siguiente cuadro presentamos los principales tipos de conflictos identificados por el alumnado de primaria en función de si son de carácter habitual o excepcional.

PRIMARIA	
Conflictos habituales	<ul style="list-style-type: none"> - "Se ríen de tí" "Te marginan porque eres el nuevo" - Broncas e insultos. Normalmente estos insultos suelen referirse al aspecto físico o a la ropa que llevan. También hay burlas relacionadas con nombres o apellidos poco habituales - No permitir la participación en los juegos
Conflictos excepcionales	<ul style="list-style-type: none"> - Relaciones malas con menores <i>extranjeros</i> porque tienen comportamientos violentos y agresivos² - Episodios de violencia física

En el caso de **las y los adolescentes** que cursan secundaria, los tipos de conflictos son bastante similares a los detectados en primaria, pero en este ciclo comienzan a aparecer los conflictos a nivel grupal, esto es, por la pertenencia a diversos grupos enfrentados y aquellos relacionados con las relaciones afectivas que se producen entre chicos o chicas porque les gusta la misma persona.

SECUNDARIA	
Conflictos habituales	<ul style="list-style-type: none"> - Personas que son aisladas y marginadas por no cumplir con unos cánones de belleza o porque son diferentes o tienen algún rasgo físico que destaque "porque son feas" "o gordas" o aquellas personas que se interesan por las cosas de clase
Conflictos excepcionales	<ul style="list-style-type: none"> - Insultos a personas que no cumplen con los cánones de belleza o se interesan por las cosas de clase "empollones" - Conflictos entre chicos o chicas porque les gusta la misma persona - Casos de bullying o acoso escolar. - Peleas con alumnado extranjero e insultos racistas - Conflictos violentos que se producen por el estrés y la tensión que se genera en el instituto - Conflictos por la existencia de distintos grupos entre los que la relación es conflictiva - Conflictos por la presencia de personas concretas que ejercen un liderazgo o se muestran arrogantes ante los demás

² Para ampliar información consultar apartado "Relaciones y conflictos entre iguales" en el capítulo Entorno e Integración Social.

Algunos y algunas de las adolescentes consultadas, han destacado como conflicto excepcional la existencia de algún caso de **acoso entre iguales dentro del centro escolar**. Nos cuentan un caso de acoso entre iguales donde la víctima era un chico que definen como: tartamudo, gordo y con gafas "Se reían de él porque era bastante especial y acabó por irse del colegio".

"El perfil de acosador es el de un niño consentido, sobre protegido y bien considerado dentro del grupo de iguales"
(Profesorado)

El **profesorado** detecta que los casos de acoso escolar y mobbing entre iguales comienzan a edades más tempranas, identificando primaria como el momento en el que comienzan a producirse. Aunque no se cuenta con información detallada sobre el perfil de víctima y de

persona agresora uno de los perfiles identificados es aquel que define a las víctimas como niños y niñas sin habilidades sociales y sin ninguna tolerancia a la frustración y que sus familias no les han enseñado a trabajar con sus iguales "suelen ser unos cortapedos, que no saben relacionarse con el grupo porque en su casa no les han proporcionado habilidades sociales".

El perfil de víctima de acoso escolar es un niño, niña o adolescente sin habilidades sociales por sobreprotección familiar "es un cortapedos"
(Profesorado)

El profesorado considera que **la sobreprotección familiar** es uno de los factores determinantes en la configuración de víctimas y agresores y agresoras ya que esta sobreprotección está inhibiendo la responsabilidad sobre los propios actos "un chaval no se siente responsable de lo que hace. Si hace o no hace amigos es culpa de los demás que se acercan o no a él y como él no tiene la culpa, alguien le

tendrá que poner remedio a esa injusticia y como la mayoría de sus amigos vienen del entorno escolar pues entonces es el profesor el que debe de arreglar el desajustado". En este sentido, el profesorado considera que se le solicita que solucione problemas que tienen que ver con la adquisición de habilidades básicas para la socialización que corresponden a los primeros años de la infancia.

Consideran que **las y los niños y adolescentes más conflictivos** en la escuela suelen tener como factor común que las familias no trasladan valores adecuados, no muestran implicación en la educación de sus hijos e hijas o que estos y estas niñas y adolescentes viven situaciones familiares inestables y complejas (separaciones o divorcios conflictivos, hijos o hijas de mujeres víctimas del maltrato, madres sobre protectoras, etc.).

La solidaridad y ayuda a quien está en desventaja es un discurso asumido por las y los niños de primaria, pero el control social ejercido por el grupo genera miedo

A la hora de **posicionarse en los conflictos** que se producen entre iguales dentro del centro escolar, detectamos que, sobre todo en **primaria**, los valores de solidaridad y ayuda a quien está en una situación de desventaja están asumidos, pero el control social ejercido por el grupo es elevado y genera miedo y

dificultad para enfrentarse al poder fáctico.

Por un lado, los valores de no discriminación y de ayuda mutua y solidaridad con la persona que se encuentra en una situación de vulnerabilidad parecen estar bastante asumidos por el alumnado de primaria. Así, identifican claramente las actitudes y reacciones adecuadas cuando se produce un cambio en el "estatus quo" del centro,

como cuando aparece un o una alumna nueva o cuando existe un conflicto "ayudar al niño o niña", "decírselo al profesor o profesora" "defenderle", "hacerse su amigo o amiga" y las razones o argumentos que proporcionan son empáticos, es decir, se relacionan con la idea de que a ninguna de nosotras o de nosotros nos gustaría que nos hicieran lo mismo "no hay que dejar a nadie solo" y que nadie tiene derecho a tratar mal a una persona, es decir, giran alrededor del concepto de ponerse en el lugar de la otra persona. Por otro lado, reconocen que enfrentarse al grupo y ser valiente es difícil porque "tienes miedo" y corres el riesgo de que te traten mal, no te hagan caso o, incluso "te peguen" en el patio del colegio.

Aún así, niños y niñas de primaria consideran que es **fácil solucionar los problemas** con las y los amigos de la escuela y creen que lo primero es pedir perdón y después hablar sobre lo que ha sucedido. Entre los **chicos** detectamos más frecuentemente que recurran a discursos sobre la **utilización de la violencia** como primer paso "primero le pegas y luego hablas con él", mientras que entre las chicas son más habituales las respuestas de carácter conciliador. En este sentido, parece que **para las chicas el uso de la violencia no es una herramienta útil** porque puede ponerles en peligro, porque creen que si se pegaran saldrían siempre perdiendo y consideran que hablar sobre lo que ha ocurrido es una estrategia mucho más útil y práctica para ellas. En caso de no poder solucionarlo, acudirían a alguna persona adulta.

En primaria acuden al profesorado cuando el conflicto les afecta directamente, cuando la persona agraviada te lo pide o cuando el conflicto entre iguales es grave

También identifican la existencia de un **código de honor que impide "chivarse"** de otros y otras compañeras y aunque este código no se cuestiona, sí que existen situaciones que, por su gravedad,

hacen necesario saltarse ese código *“si pegan a alguien y está sangrando pues sí, pero si te han llamado jilipollas y lo cuentas eres un poco chivato”*. En cuanto a las situaciones en las que se puede acudir al profesorado, los límites están claros: al profesorado se acude cuando las cosas te afectan directamente y eres la persona agraviada o cuando la persona a la que le han hecho daño te pide que se lo digas a un o una profesora. Cuando las situaciones son graves o se produce un enfrentamiento físico grave, la opción de acudir al profesorado también se contempla.

Sin embargo, aunque tienen claro cuál es el comportamiento correcto en este tipo de situaciones, **reconocen que, lo habitual, es no hacer nada** por miedo a las represalias o posibles consecuencias *“no te puedes chivar o enfrentarte porque entonces sus amigos te pegan”*.

El **profesorado** afirma que las y los niños de primaria **carecen**, en general, **de herramientas y habilidades para gestionar los conflictos** o para socializarse, en ocasiones porque no han tenido oportunidades de experimentación sin la supervisión de personas adultas. Por ello, algunos discursos apelan a que lo más educativo pudiera ser no intervenir con la idea de educar a las y los niños en actitudes más autónomas e independientes. Pero no puede obviarse que tanto padres y madres e, incluso, las y los niños de primaria demandan de manera explícita o implícita la intervención del profesorado en esta clase de conflictos.

En la adolescencia recurrir al profesorado no se baraja como opción. *“son la última opción, los profesores exageran mucho”*
(Secundaria)

Entre las y los adolescentes recurrir a una persona adulta cuando se produce un conflicto entre iguales **no se baraja como posibilidad**, ya que, por lo menos a nivel

de discurso, la única opción posible es defenderse uno o una misma. Cuando se producen conflictos entre iguales, lo normal es resolverlo dentro del propio grupo y no recurrir al profesorado ya que suele tender a exagerar los conflictos que se producen entre el alumnado. Se recurre al profesorado cuando en el conflicto se produce violencia física grave. La actitud de las y los adolescentes de secundaria cuando se produce un conflicto que no les afecta directamente es la de no intervenir, a menos que la situación sea demasiado grave o que afecte directamente a las y los adolescentes porque la consideran injusta o porque conocen a una de las personas que interviene en dicho conflicto.

“Para cosas del colegio iría donde una profesora que sabe del colegio y es super maja; para cosas personales donde un profesor que sabe mucho de la vida y da buenos consejos”

En la adolescencia el **código moral** de ayudar a quien se encuentra en situación de mayor vulnerabilidad y no permitir los abusos, también es asumido a un nivel, por lo menos de discurso, aunque manifiestan que, muchas veces, los y las adolescentes prefieren pasar de los conflictos para que no acaben afectándoles personalmente *“para que no te salpiquen”*. Aún así, si el conflicto lo requiere y han de acudir al profesorado, tienen identificadas a personas concretas con las que tratarían el tema.

Existe un discurso ideal de resolución de conflictos (entenderse, dialogar, apoyar a compañeros y compañeras...) que en la práctica no se sigue. Las chicas son quienes más apelan a este tipo de estrategias.

Entre las y los adolescentes también se identifican **diferencias de género** en la resolución de conflictos y se señala que los chicos tienden, en mayor medida, a la pelea y al enfrentamiento directo. En este caso, se señala que la presencia de conflictos en términos generales, es

mayor entre las chicas y que los tipos de conflictos son distintos: *“las chicas le dan más vueltas a las cosas, son unas cotillas, discuten más, no se hablan, convencen a otras personas para que se pongan de su lado (...).los chicos se pelean y punto, son más violentos”.*

En el caso de las y los adolescentes, se identifican **las tecnologías de la información como una nueva herramienta de acoso entre iguales y que genera conflictos** dentro del entorno escolar: etiquetar con fotos que no corresponden a la persona, sacar fotos de la persona y colgarlas, meterse en el twenty de otra persona y hacerse pasar por ella...

En este sentido, el **profesorado** señala que esta generación de adolescentes es la que más expuesta ha tenido su intimidad *“hay chavales que cuando vamos de excursión tienen terror a quedarse dormidos en el autobús por si le sacan una foto con el móvil y luego con el tema de que el Wifi está tan extendido en menos de un día están las fotos colgadas en el facebook o en el twenty”.*

El **papel del profesorado** ante los conflictos que se producen entre iguales dentro del centro escolar, suele ser el de escuchar a todas las partes implicadas y sus versiones y realizar una especie de *“investigación”* sobre lo sucedido.

B. Relaciones y conflictos entre profesorado y alumnado

Las relaciones con el profesorado son definidas por el alumnado como buenas y satisfactorias, tanto en primaria como en secundaria, sin embargo, en primaria matizan que *“depende con quién”* y en

secundaria señalan que las relaciones con el profesorado son buenas, pero peores que las que tienen con sus compañeros y compañeras.

Las relaciones del alumnado de primaria con el profesorado son satisfactorias y su comunicación es sencilla y fluida.

En el caso de **las y los niños de primaria** se identifica un **cambio en la relación con el profesorado con respecto al ciclo educativo anterior** y que relacionan con una mayor madurez y con que han adquirido herramientas para protegerse. Señalan que antes acudían al

profesorado ante cualquier problema y que ahora intentan solucionarlo por ellos y ellas mismas. Sin embargo, de una manera tácita algunos y algunas alumnas reclaman más atención por parte del profesorado. Así, destacan como un aspecto negativo el hecho de que cuando tienen algún problema con otro compañero o compañera de clase, el profesorado tiende a decirles que el problema deben solucionarlo entre ellos y ellas mismas. De todos modos reconocen que es necesario aprender a defenderse por uno o una misma con el objetivo de prepararse para la entrada en el Instituto que visibilizan como más problemática en este sentido.

La comunicación con el profesorado durante este periodo parece fluida y sencilla *“es fácil hablar con los profesores de las cosas de clase y sobre lo que has hecho el fin de semana”*, aunque siempre hay algún profesor o profesora con el que tienen más dificultades. En este sentido, destacan que aquellos profesores y profesoras que no se muestran justos en su comportamiento o que muestran favoritismos por algún o alguna alumna concreta son con quienes tienen más dificultades. En cualquier caso, esto no parece ser una situación habitual en los centros escolares y en los niveles de primaria.

En secundaria la comunicación del alumnado con el profesorado se complica.

En secundaria la **comunicación entre profesorado y alumnado se complica**. Parece que existe un **perfil de profesorado que ofrece seguridad, cercanía y preocupación** por las y los adolescentes pero sin embargo, parece que el equilibrio no resulta fácil ya que consideran que, a veces, esta preocupación resulta excesiva y *“se meten en tu vida”*. Como contrapunto, hablan también de la existencia de **otro perfil de profesorado que resulta excesivamente distante** como para compartir sus problemas con ellos y ellas, más aún cuando éstos son de carácter íntimo *“a veces el profesorado no te hace mucho caso” “hay algunos que pasan por el pasillo y ni te saludan”*. A veces, se refieren al profesorado con afirmaciones que indican su impresión de que cumplen mínimamente con su trabajo sin implicarse de una manera personal y humana con ellos y ellas y sus problemas *“ellos se van a tomar el cafecito y ya está”*.

Las y los adolescentes señalan que faltan espacios y momentos para poder compartir con algunos y algunas de las profesoras sus problemas y poder recibir consejos.

En general el **profesorado** define las relaciones con el alumnado como satisfactorias pero advierte **dificultades de comunicación al llegar la adolescencia**. Definen esta comunicación como unidireccional puesto que todo lo que expone el profesorado, explica y transmite no es asumido por las y los adolescentes *“escuchan pero no hacen caso”*. Además, el propio profesorado identifica situaciones en las que parecen no entender las formas de comunicación de la infancia (*“lloran, no*

acaban las frases...”) aunque no siempre parecen trabajarse canales que lleguen a una comprensión y comunicación bidireccional.

Las y los adolescentes son conscientes de su poder y amenazan al profesorado con denunciarle

A juicio del profesorado, **las relaciones entre las y los niños y adolescentes con el profesorado han cambiado mucho en los últimos tiempos**, sobre todo, en los niveles de secundaria.

Por un lado, al disminuir la autoridad del profesorado, las y los adolescentes muestran una mayor falta de respeto. Afirman que **las y los adolescentes son conscientes de donde está su poder**, saben que el profesorado no puede agredirles, ni levantarles la voz y que en muchos casos pueden *“buscarles la vuelta”* ante un conflicto. Esto es utilizado como amenaza al profesorado ante las situaciones conflictivas que se producen dentro de clase.

Por otro lado, la exigencia que establece el sistema educativo y que **obliga a las y los niños y adolescentes a seguir estudiando hasta los dieciséis años de edad** provoca también conflictos dentro del centro escolar por la escasa motivación que estos y estas alumnas muestran y la falta de metas concretas.

En secundaria se producen faltas de respeto y agresividad verbal

El profesorado considera que, cada vez en mayor medida, las y los adolescentes muestran **faltas de respeto y agresividad verbal** dentro de clase. Se refieren a perfiles de alumnado que proviene de entornos con dificultades (*“conflictivos”*), aunque advierten que este tipo de comportamientos, en niveles más bajos de agresividad, se están

extendiendo y están siendo adquiridos por adolescentes de entornos normalizados *“la clase debe ser muy especial para conseguir neutralizar este tipo de comportamientos”*. De manera menos habitual, también se destacan otra serie de agresiones, como por ejemplo, destrozos en los coches. El profesorado se siente desprotegido ante esta situación y no percibe el apoyo de la Administración, aunque reconoce, que la sociedad es cada vez más consciente de las consecuencias sociales que están teniendo este tipo de comportamientos.

El alumnado de secundaria considera que el profesorado tiene poca paciencia y que exagera

Las y los adolescentes que cursan secundaria reconocen que en ocasiones se producen **cuestionamientos a la autoridad del profesorado**, aprovechando que son personal nuevo o

cualquier otra situación. En algunos grupos nos han llegado a hablar de una especie de guerra abierta que se verá incrementada a medida que avanzan los cursos dentro del periodo de secundaria *“no hay problemas entre nosotros en este instituto, somos una gran familia, pero al profesorado sí que le puteamos en cuanto podemos, sobre todo, en los cursos superiores”*. Sin embargo, consideran que este tipo de conflictos no están extendidos en sus centros escolares y tienen la percepción de que **el profesorado tiene muy poca paciencia** y que, en ocasiones, tienen expresiones sobredimensionadas *“hay profesores que te chillan sin razón”*.

Por otra parte, el profesorado manifiesta que el cambio en las relaciones con el alumnado también tiene una parte positiva, ya que se han **estrechado y en cierto modo se definen por la confianza**, sin embargo, consideran que depende en gran medida del perfil del

alumnado *“cuando la clase es buena la relación que se consigue es más estrecha pero cuando la clase es mala...”*.

El profesorado ideal para las y los niños de primaria: que no grite, que no suspenda sin razón, que no sea estricto, que sea divertido, que tenga paciencia y explique bien

Las y los niños y adolescentes tienen claro cuál es el perfil de profesorado que prefieren. **Las y los niños de primaria nos hablan del perfil de su profesor o profesora ideal:** que *no grite, no suspenda sin razón, no sea demasiado estricto o severo, que sea majo y cuente chistes, que sea divertido, que tenga paciencia y que explique bien las cosas*. En estas descripciones el nivel técnico o la capacidad docente del profesorado es una cualidad que no suele ser destacada, aunque cuando les consultamos directamente nos dicen que esa característica también es interesante. Cuando se refieren a una **mujer profesora**, es habitual que aparezcan referencias a su atractivo físico: *que sea guapa, que tenga buen culo, etc.*, comentarios que siempre son realizados por los niños.

Las y los adolescentes ponen el acento en las capacidades técnicas y docentes del profesorado, en su empatía y en su capacidad de escucha

En los comentarios de **las y los adolescentes** la referencia a la capacidad docente y el nivel técnico del profesorado está más presente. Además, se hacen referencias a que tenga capacidad empática y que sepa escuchar y permita a las y los adolescentes expresarse a su ritmo. Las características concretas que señala el alumnado de secundaria de su profesorado ideal son: *que sea majo, que no grite, que sea un ejemplo por su comportamiento, que sepa escuchar, que sea coherente, que sepa explicar la materia de una manera sencilla y clara, que esté*

preparado técnicamente para impartir dicha materia, que hable con propiedad, que se preocupe de una manera auténtica y verdadera por el alumnado.

Este colectivo propone además, que las **clases sean más dinámicas y que se prioricen los contenidos prácticos sobre los teóricos**. Una manera de priorizar los aspectos prácticos podría ser, a juicio de las y los adolescentes que cursan secundaria, realizar excursiones y salidas al exterior que permitan vincular la teoría impartida en clase con experiencias reales.

En este caso también aparecen **referencias al atractivo físico cuando se describe al ideal de mujer que ejerce la docencia**, sin embargo, estos comentarios están menos extendidos que en primaria, pero son realizados también, únicamente por chicos.

C. Relaciones y conflictos entre profesorado/centro escolar y padres y madres

El profesorado habla de relaciones con las familias escasas y conflictivas. Padres y madres nos hablan de distanciamiento pero están satisfechos y satisfechas con dichas relaciones

El **profesorado** manifiesta que **las relaciones con las familias acostumbran a ser escasas y complicadas o conflictivas**. Manifiestan que la tendencia es a que los padres y las madres acudan al profesorado o al centro escolar sólo cuando existe algún problema, exigiendo su solución por parte del profesorado. En este sentido, detectan un aumento de la exigencia por parte de las familias y de la

sociedad en su conjunto, junto con una menor implicación de padres y madres en la educación de sus hijos e hijas.

Además, señalan que las familias tienden a **cuestionar al profesorado** y justificar **las actitudes y comportamientos de las y los niños y adolescentes**. Así, el profesorado encuentra una gran barrera y la imposibilidad de que padres y madres acepten los cuestionamientos que el profesorado hace de sus hijos e hijas ya que acostumbran a dar prioridad y mayor fiabilidad a lo que dicen sus hijos e hijas.

En este sentido, señalan que **la consideración de padres y madres hacia el profesorado ha cambiado**, ahora es de menor respeto y les otorgan menos autoridad *“antes se le decía al niño ¿qué notas son estas? Ahora se le dice al profesor ¿pero qué notas son estas?”*

Por otra parte, nos hablan de una menor implicación de las familias con el centro, haciendo referencia a la poca participación de padres y madres en iniciativas promovidas por el centro escolar y las reuniones de las AMPAS, entre otras. Esta implicación va descendiendo a medida que sus hijos o hijas van avanzando en los ciclos educativos, de manera que la implicación de padres y madres de secundaria es notoriamente inferior que la de quienes tienen hijos e hijas en primaria.

Además, señalan **que cuentan con mayores dificultades que hace unos años para poder reunirse con las familias** al haber descendido su implicación y la prioridad que otorgan al aspecto educativo de sus hijos e hijas *“hay madres muy majas que se olvidan de las citas, padres que llegan tarde a las reuniones, padres a los que hay que llamar a horas concretas porque no quieren abandonar su ocio...”*.

En alguno de los grupos realizados el profesorado ha reflexionado en sentido **autocrítico** señalando que, en ocasiones, los **padres y madres "molestan"**. Se supone que deben trabajar conjuntamente con las familias pero el profesorado se encuentra desmotivado o se siente "exprimido" y en cierta medida reconocen que a veces supone un "alivio" no tener que cumplir con esa función.

Aún así, el profesorado nos habla de que las relaciones con la familia **dependen mucho de la persona** y hay padres y madres con quienes el profesorado se comunica sin dificultades y otros y otras con los que los conflictos son cada vez mayores.

Padres y madres tienen la sensación de que el profesorado vive muy bien. *"pensamos: mira tu a estos que cobran una pasta, tienen un pedazo de horario y cuatro meses de vacaciones"*

Padres y madres en cambio, **nos hablan de distanciamiento en sus relaciones con el profesorado** pero se muestran, en general, satisfechos y satisfechas con las mismas. Este distanciamiento viene provocado porque los puntos de vista de padres y madres y de profesorado son muy distintos "el

enfoque es muy distinto y tengo la sensación de que somos enemigos obligados a llevarnos bien".

Tienen la sensación de que con el profesorado existe un planteamiento de confrontación cuando consideran que la educación de sus hijos e hijas requiere que el ámbito educativo y el familiar vayan de la mano. Por la parte educativa, algunas solicitudes de padres y madres son vistas como una amenaza en contra de sus logros sindicales y por otro lado, las familias tienen la sensación de que el profesorado "vive muy bien".

"Tienes que venir a la hora que le viene bien al profesor, no a la que os viene bien a los dos y claro, los profesores tienen horario de funcionarios y es difícil que encaje con el de una empresa privada. Y pedir horas libres en el trabajo, a menos que sea una cosa urgente, pues no se te pasa por la cabeza"
(AMPAS)

Padres y madres **definen las relaciones y la comunicación con el profesorado como buena pero poco frecuente**: *"Si vienes ex proceso a hablar con el profesor te recibe encantado pero tienes que venir tú porque él no te va a llamar"*. Por otra parte, hablan de **incompatibilidad de horarios** que, a veces, plantea dificultades a padres y madres para hacer un seguimiento de la educación de sus hijos e hijas.

Las familias consideran que desde el ámbito educativo **no se fomenta la comunicación sobre aspectos profundos** que afectan a la educación de sus hijos e hijas *"no se habla de cosas como las que hemos hablado en este grupo"*. Además, echan en falta una comunicación más fluida sobre los avances de las y los niños y adolescentes. Destacan que en primaria se va perdiendo la comunicación a nivel informal con el profesorado. Durante la época de la guardería, al acudir a recoger a sus hijos e hijas, siempre hay unos diez minutos para conversar sobre cómo le ha ido el día al niño o la niña *"en primaria, a veces, no sabes ni quién es el profesor de tu hijo porque ya no vas a buscarles al colegio"*.

Como decíamos en apartados anteriores, padres y madres son conscientes de que las familias están delegando funciones en el ámbito educativo, pero consideran que no se trata de un capricho si no de una imposición de los nuevos modelos productivos de trabajo. En este sentido, consideran que el profesorado debería adaptarse a esta nueva

realidad en lugar de aferrarse a estructuras y formas que han variado sustancialmente. Al fin y al cabo, el cambio a nivel social ha generado la existencia de tipologías nuevas de familias y ha hecho surgir nuevas necesidades que **plantean al profesorado nuevos retos** al tener que enfrentarse, por ejemplo, a perfiles muy diferentes de alumnado en una misma aula.

Una de las cuestiones que está incidiendo en la **pérdida de autoridad del profesorado y en los conflictos** que surgen con las familias es el mayor nivel educativo y conocimientos de padres y madres: *“Antes suspendías mates y tus padres te decían ¡es que no sabes de mates! Y cómo iban a saber ellos si sabías o no, ahora tienes más criterio a la hora de evaluar el trabajo del profesorado”*. Consideran que el sistema educativo actual no fomenta el descubrimiento de talentos personales y tienen la impresión de que, a veces, no se realizan todos los intentos posibles por fomentar y motivar al alumnado *“hay veces que desde el profesorado se cumple el expediente y punto”*.

En algunos de los centros consultados padres y madres reconocen que el **profesorado realiza esfuerzos para potenciar las relaciones** entre las familias y la escuela, sin embargo, detectan que hay temas donde el profesorado *“se cierra en banda”*.

Por otro lado, también identifican la existencia de perfiles de familia que critican las actuaciones del centro escolar pero que no realizan ningún esfuerzo por mejorar las situaciones que se producen.

Los conflictos o puntos de fricción entre el profesorado y las familias suelen estar relacionados con puntos de vista o perspectivas diferentes en el ámbito académico, calificaciones, estilos de docencia y castigos

impuestos, entre otras. La percepción de las familias es que no suele tratarse de conflictos graves, tan solo de puntos de vista diferentes sobre cómo abordar el itinerario educativo de sus hijos e hijas.

5.4.4. Motivación y actitud ante el estudio

AGENTES
CONSULTADOS

Menores que cursan primaria
Menores que cursan secundaria
Madres y Padres
Profesorado

¿Por qué es importante estudiar?

“La verdad es que no sé por qué, pero debe ser muy importante porque me lo están todo el día diciendo”
(Primaria)

Las y los niños que cursan primaria **relacionan el estudio con cosas aburridas** pero consideran que es necesario para el futuro laboral y profesional.

Las y los niños que cursan primaria destacan como actividades insatisfactorias las que están relacionadas con el estudio o con la lectura, así como aquellas extraescolares de apoyo a las tareas escolares o de aprendizaje de idiomas o música - aunque no ha sido detectada una tendencia clara, hemos observado que las niñas de primaria suelen mostrar más satisfacción por las actividades relacionadas con el estudio o la lectura que los niños de su misma edad-.

Sin embargo, detectamos que el discurso paterno y materno sobre la importancia de la escuela y de acudir a extraescolares relacionadas con el estudio lo tienen muy interiorizado por lo menos a un nivel discursivo, ya que les cuesta encontrar argumentos individuales y recurren a frases que, muy probablemente, hayan sido dichas por sus padres y madres. Así, cuando les preguntamos por la importancia del estudio nos hablan de: *“tener un buen porvenir”, “ser una persona de provecho”, “poder tener un buen trabajo en el futuro y tocar las pelotas”, “para ser alguien en la vida”*.

En secundaria conviven dos perfiles: adolescentes orientados a su formación académica y con mayor motivación hacia el estudio y adolescentes menos motivados y más orientados a sus relaciones entre iguales

En **secundaria**, también observamos una **interiorización del discurso** sobre la importancia del estudio para el futuro y de cara a obtener un buen trabajo. Discursos que, muchas veces, parecen provenir del entorno familiar y en el que se mencionan frases muy similares a las manifestadas por niños y niñas de primaria *“para tener un buen porvenir”, “para conseguir un trabajo y ganar mucho dinero”*.

Entre las actividades que les generan insatisfacción, también resulta habitual que mencionen aquellas relacionadas con el estudio o con las extraescolares de apoyo a estas tareas o el aprendizaje de idiomas. Si bien es cierto también, que algunos otros y otras adolescentes mantienen discursos más sostenidos en argumentos individuales sobre la importancia del estudio; hablan de la importancia de las calificaciones para poder acceder a la carrera universitaria que les interesa o emplean argumentos relacionados con el crecimiento personal y formativo a través de la educación.

A partir de las conversaciones mantenidas con las y los adolescentes de secundaria, identificamos la existencia de un **perfil de alumnado** muy poco motivado con el estudio, **que muestra mayor interés por las relaciones entre iguales que vive en el centro escolar que por la propia formación** pero también, hay adolescentes que se corresponden con **otro perfil de alumnado más orientado a su itinerario formativo**. Parece que el entorno socioeconómico del que

proviene y la mayor implicación de las familias en su educación³, entre otras cuestiones, podrían estar incidiendo en esta mayor motivación y orientación hacia el estudio detectada en este perfil de adolescentes.

El profesorado detecta un descenso en la motivación hacia el estudio, sobre todo en la adolescencia, que relacionan con la falta de cultura del esfuerzo.

El profesorado detecta un **descenso en la motivación hacia el estudio**, sobre todo en los niveles de secundaria y señalan que los “malos alumnos y alumnas” son peores que en épocas anteriores si bien es verdad que el perfil de “buenos alumnos y alumnas” también pudiera haber mejorado.

Relacionan este descenso de la motivación con la falta de cultura⁴ del esfuerzo que se ha instalado en la sociedad en general y con la menor autonomía e iniciativa que el profesorado detecta entre las y los niños y adolescentes *“a mi me han llegado a reconocer que los deberes se los había hecho su madre, y encima, mal hechos”*; *“Antes tenías que sacarte más las castañas del fuego, ahora les das un pequeño texto y están perdidos, no saben qué hacer con él”*.

Además, destacan que sobre todo las y los adolescentes, **no disfrutan con los logros o con los aprendizajes y que resulta cada vez más difícil motivar** a las y los chicos en este grupo de edad.

Padres y madres reflexionan sobre esta **disminución de la motivación** hacia el estudio y señalan que en el **periodo de primaria las motivaciones extrínsecas** como las de cubrir las expectativas de la familia y profesorado o lograr un premio o evitar un castigo resultan suficientes. Sin embargo, en la adolescencia estas motivaciones no son suficientes y resulta más complejo orientar a las y los chicos hacia el estudio. Parece que llegado este punto es necesario que esas motivaciones extrínsecas se hayan convertido en intrínsecas.

En primaria las motivaciones extrínsecas de cubrir las expectativas del profesorado y la familia son suficientes para mantener una buena actitud hacia el estudio. En secundaria es necesario que estas motivaciones sean intrínsecas

Padres y madres destacan que existe **mucha presión familiar por los resultados académicos** y que se proyecta en las y los niños y adolescentes sueños y frustraciones de padres y madres y, también, un cierto síndrome del éxito *“hay niños que pueden, otros que lo intentan y lo consiguen y otros que no pueden aunque lo intenten y los padres tenemos que aprender a aceptar esto”*.

En algún grupo hemos podido observar que esta presión familiar puede llegar a tener efectos secundarios en cuestiones de suma relevancia ya que fomenta contravalores (competitividad vs. compañerismo; logros compartidos vs. logros individuales...). Por ejemplo, algunos y algunas alumnas de secundaria han mostrado su preocupación por el hecho de que sus resultados académicos se vean influidos negativamente por la presencia en clase de personas repetidoras o con otras dificultades que influyen en el ritmo de la clase. En estos casos llegan a manifestar que

³ Es importante tener en cuenta que la motivación y actitud hacia el estudio es un fenómeno complejo en el que intervienen múltiples y variadas dimensiones.

⁴ La falta de cultura del esfuerzo es abordada en el capítulo referido a Entorno e integración social.

apoyar al alumnado con más dificultades es una labor que debería corresponder únicamente al profesorado.

Cabe señalar que el debate vivido con parte del alumnado en torno a este tema nos sugiere que podría haber una cierta contradicción entre los mensajes que recibe el alumnado a través de sus familias o del entorno (ideas preconcebidas, presión por los resultados, miedo a empeorar al ayudar a personas con dificultades, a no aprender de los y las que van mejor en clase, etc.) y la realidad que ellos y ellas mismas comprueban cuando intercambian ayuda con alguien. Lo realmente curioso es comprobar que la presión es tal que tienden a relegar a un segundo plano los aspectos positivos de su propia experiencia de intercambio de ayuda entre compañeros adoptando discursos considerablemente influidos por los prejuicios.

Padres y madres nos hablan también, de la existencia de familias que muestran pudor a la hora de utilizar los recursos educativos de apoyo existentes para atender las necesidades especiales dentro del ámbito académico *“a los padres les entra un poco de complejo y se sienten algo decepcionados cuando tienen que acudir a recursos especializados”*.

“El profesor es el que debe detectar el momento concreto en que un chaval se te está yendo y saber transmitir la utilidad de lo que hace. Las inseguridades del niño a la niña veces no se trabajan lo suficiente”
(AMPAS)

La expresión máxima de la desmotivación hacia el estudio la encontramos en los casos de **fracaso escolar**. Este fenómeno junto con el **absentismo escolar** es relacionado por el profesorado con el estatus académico y económico-social de padres y madres.

En este sentido, **padres y madres**

consideran que el descenso en la motivación para el estudio puede acabar en fracaso escolar **si el sistema educativo y la familia no son capaces de detectarlo** y de poner los medios necesarios para que no se produzca. Consideran que, a veces, este descenso en la motivación está relacionado con una inseguridad del o la niña o adolescente en una determinada materia que si no es detectada por el profesorado puede acabar convirtiéndose en fracaso escolar *“porque el chaval tira la toalla”*.

Padres y madres consideran que las variables que influyen en una mayor motivación hacia el estudio y una reducción del riesgo de fracaso escolar son: la implicación de la familia, la implicación del centro escolar y del profesorado y el entorno socioeconómico de la familia y del centro escolar en la medida en que afecta al entorno y al grupo de iguales del o la niña o adolescente. Esta situación es especialmente importante en secundaria, aunque consideran que afecta a toda la infancia y la adolescencia.

El **profesorado** considera que la **LOGSE** ha reducido la exigencia para el logro de las titulaciones académicas que se corresponden con los niveles de primaria y secundaria y que, de alguna manera, ha escondido el fracaso escolar *“ahora a los alumnos malos se les regala el graduado”*. Afirman que la presión sobre el profesorado ha sido fuerte para que rebajaran los niveles de exigencia con el objetivo de reducir los niveles de fracaso escolar y que el Estado Español se acercara a las exigencias europeas.

El profesorado considera que el sistema educativo actual promueve la ley del mínimo esfuerzo y que cualquiera puede superar un curso *“si no da ningún problema”*

Además, padres y madres y profesorado comparten la opinión de que la **obligatoriedad de que las y los adolescentes se mantengan en el**

sistema educativo hasta los 16 años, eliminando la posibilidad de acceder a formación profesional, dificulta la labor del profesorado que tiene que enfrentarse a un alumnado totalmente desmotivado y que no quiere continuar con sus estudios. Sin embargo, no existe acuerdo sobre si este aumento de la edad en la educación obligatoria ha provocado más efectos negativos o positivos que se verán a largo plazo.

La mayoría de las y los adolescentes se ven a si mismos estudiando dentro de unos diez años

A pesar de todo, **las perspectivas de futuro** que nos plantean las y los adolescentes vinculan los escenarios deseados con estudiar. Esta tendencia es mayor entre las chicas, la mayoría de las cuales se ve estudiando dentro de diez años y en algunos casos compaginándolo con algún trabajo. Entre los chicos observamos una mayor diversidad de respuestas, desde quienes se ven a si mismos trabajando y siendo independientes hasta quienes se ven viviendo en casa de sus familias y continuando con los estudios.

Las y los adolescentes relacionan su desmotivación con el hecho de que en este momento están cursando asignaturas que no les gustan y a las que **no ven una utilidad práctica** a corto plazo. Sin embargo, en un futuro cercano, que relacionan con los estudios universitarios, confían en estudiar materias más interesantes y útiles para su vida.

“Todos tienen en la cabeza que sin bachiller no van a ninguna parte”
(Profesorado)

Por otro lado, el profesorado manifiesta que **las y los adolescentes tienen claro que sin un nivel básico de estudios la incorporación a la vida adulta y al mercado de trabajo va a ser muy difícil**. Además, el logro de un nivel básico de estudios marca, en la sociedad actual, un estatus dentro del grupo y a las y los adolescentes

les preocupa mucho su estatus. Esta idea del nivel básico de estudios necesario para la vida es fomentada desde el sistema educativo.

El **profesorado** reflexiona sobre el calado que algunos mensajes han tenido sobre la adolescencia *“los eslóganes de Carpe Diem o No Future han calado mucho en estas generaciones”* y nos hablan de que quizá estas generaciones estén menos orientadas a su futuro que en épocas anteriores *“antes intuíamos que el futuro había que preparárselo”*. Su percepción es que no ven una relación directa entre el esfuerzo y la recompensa.

Padres y madres también observan en la adolescencia un **perfil de chico o de chica que tiene en la cabeza la posibilidad de dejar los estudios** y ponerse a trabajar en cualquier oficio que no requiera especialización para así, poder disponer de dinero y *“terminan siendo chavales que se pasan todo el día en la lonja con el coche en la puerta”*. Por otra parte, **las familias** consideran que el **sistema educativo actual exige a las y los adolescentes que tomen decisiones muy importantes** a edades en las que consideran que no están preparados y preparadas para tomarlas pero que condicionan su itinerario formativo y laboral en un futuro cercano y tienen miedo de que se equivoquen en sus elecciones o se arrepientan después. Por un lado, tienen una mayor diversidad de especializaciones a nivel académico que es considerada como positiva, por otro lado, hay mayor competitividad.

Tienen la impresión de que **la educación se ha especializado mucho** y que, en la actualidad, las elecciones de las y los adolescentes tienen mayor importancia porque limitan sus posibilidades en mayor medida que en otras épocas *“antes hacías BUP por letras y tenías muchas alternativas, ahora la tendencia es a que si eres ingeniero seas ingeniero sólo de una cosa”*.

5.5- Recursos Socioeconómicos

5.5.1 Nivel adquisitivo de la infancia y la adolescencia

AGENTES CONSULTADOS

Menores que cursan primaria
Menores que cursan secundaria
Madres y Padres
Profesorado

IDEAS CLAVE

- A. La presencia de lo material en el mundo de la infancia y la adolescencia
B. Cuánta paga reciben y para qué la utilizan

A. La presencia de lo material en el mundo de la infancia y la adolescencia

El mundo de la infancia y la adolescencia se encuentra **rodeado de cosas materiales**. Así lo hemos constatado en los grupos que hemos realizado con niños, niñas y adolescentes y así lo han afirmado padres, madres y profesorado.

“Con tantas cosas les estamos atontando”
(AMPAS)

Padres, madres y profesorado señalan que las y los niños y adolescentes son una **expresión de la sociedad de consumo** en la que vivimos y son la generación que más recursos y cosas materiales acumula a su alrededor, lo que por un lado puede ser positivo en cuanto que les proporciona mayores posibilidades, sin embargo, el hecho de que consigan y dispongan de muchas cosas sin ningún esfuerzo favorece

que nunca estén conformes con lo que tienen y que centren su atención en lo que les falta.

Además, según padres y madres, esta abundancia de cuestiones materiales **fomenta actitudes de menor responsabilidad** entre las y los niños y adolescentes.

Las familias creen que las y los niños y adolescentes son el reflejo de una sociedad en la que el consumo es *“la que mueve el mundo”*. Si las familias son un modelo de derroche y consumo de recursos es normal que se detecten este tipo de comportamientos entre las y los niños y adolescentes.

“Si tu padre está preocupado por cambiar cada dos años de coche, pues el niño querrá tener el móvil de última generación y uno nuevo cada año”
(AMPAS)

Niños, niñas y adolescentes se han convertido en una especie de símbolo de consumo de las familias, son la **expresión del estatus** socioeconómico familiar y en función de la ropa que utilizan y de los recursos que tienen (móviles, paga, número de extraescolares a las que acuden, dónde

van de vacaciones, etc.) se establece o alcanza un determinado estatus. Según el profesorado, muchos padres y madres están preocupadas por el entorno y la imagen que proyectan en este sentido.

“Ahora van todos muy parecidos, igual destacan aquellos alumnos que están muy por encima o muy por debajo, pero en general, se ha homogeneizado todo”
(Profesorado)

El **profesorado** considera que las diferencias de estatus socioeconómico de las familias son, cada vez, menos evidentes. Se ha homogeneizado todo de tal manera que ya sólo destaca el

alumnado por una situación especialmente buena o mala en términos económicos. Las familias realizan esfuerzos, muchas veces, por encima de sus posibilidades, para que sus hijos e hijas tengan todo lo que quieren y todo lo que tiene el resto de los compañeros y compañeras. Parece que entre las familias hay una cierta obsesión porque a las y los niños y adolescentes *“no les falte de nada”*. En la actualidad estas diferencias de estatus familiar son menos visibles que en otros momentos históricos por una labor consciente realizada desde las familias.

B. Cuánta paga reciben y para qué la utilizan

Lo habitual es que las niñas y los niños y adolescentes tengan **asignada una cantidad de dinero semanal para sus gastos**. Esta cantidad es muy heterogénea y, como es obvio, aumenta a medida que se incrementa la edad de las y los menores consultados.

En **primaria** identificamos dos grupos:

- ✓ por un lado quienes reciben **menos de 5€** a la semana de sus padres y madres, pero que completan esta cantidad con el dinero que les dan otros miembros de la familia más extensa. En este caso, cuando se realizan actividades extra como ir al cine, piden más dinero a sus padres y madres. Además, la factura del móvil, cuando lo tienen, no se incluye dentro de esta cantidad.
- ✓ por otro lado, están quienes reciben entre **10-15€** a la semana con lo que tienen que hacer frente a sus gastos extra y, en ocasiones, a la factura del móvil.

Aunque con una presencia menor, también hay quien **no tiene asignada una cantidad semanal de dinero fija** y que piden dinero a sus padres y madres en función de sus necesidades o de las actividades que desean realizar. A pesar de no tener una cantidad semanal establecida, reconocen recibir dinero todas las semanas de sus padres, madres o miembros de la familia extensa.

Este dinero lo utilizan, principalmente para **los gastos habituales** que tienen en el disfrute de su ocio y tiempo libre: para comprar chucherías, ahorrar para comprar video-juegos (en el caso de los chicos) o caprichos (en el caso de las niñas se hace referencia a la ropa) o para ahorrar en general. Por lo general, existe la posibilidad de **ahorro** y el ahorro en palabras de los y las menores es para: *para meterlo en el banco, para usarlo cuando sea mayor para encontrar trabajo, para comprar cosas (video-juegos, ropa y caprichos en general), para comprar un piso*

Padres y madres se encuentran algo desorientadas sobre la cantidad idónea de paga semanal en el caso de niños y niñas de primaria. En la actualidad las y los niños de 12 años tienen un nivel adquisitivo impensable en otras épocas que hace que sean más accesibles los consumos, cuestión que preocupa a los padres y las madres de quienes están en este grupo de edad.

En **secundaria** tenemos una realidad más heterogénea. Como es obvio, la cantidad de dinero semanal se incrementa, aunque como veremos no demasiado con respecto a primaria y se practican otras fórmulas como la asignación mensual. Además, se amplían las fuentes de ingresos que pueden empezar a proceder de pequeños trabajos remunerados (arbitraje en deportes o servicios de canguraje).

Las **diferencias de nivel adquisitivo** en secundaria son más amplias y oscilan desde quienes cuentan con 10€ para sus gastos semanales, normalmente quienes cuentan entre 12-14 años hasta los 25€ de los que disponen las y los más mayores. Cuando las cantidades son mensuales suelen rondar los 50€. En cualquier caso, este dinero es para su uso personal porque la compra de ropa y de material para el estudio o de juegos es financiada por los padres y las madres fuera del presupuesto asignado de paga semanal: *“a mi me dan 10€ y luego si necesito ropa pues me la compran”*.

Este dinero lo destinan a comprar *chucherías*, ahorrar, ir de compras, cenar con el grupo de iguales los fines de semana, para las máquinas o, entre los y las adolescentes más mayores también para salir de fiesta y para consumos (porros, tabaco, alcohol).

“Estos niños a partir de los nueve años siempre tienen dinero en el bolsillo”
(AMPAS)

Las y los menores de secundaria nos dicen que **no tienen problemas para que sus padres y madres les proporcionen dinero** y es habitual que completen sus ingresos con la participación de otros

miembros de la familia más extensa. El ahorro se orienta a comprar “caprichos” como ropa, video juegos, programas de ordenador, etc.

Padres y madres consideran que si se establece una cantidad de dinero semanal o mensual se fomenta la responsabilidad y las habilidades de organización entre la adolescencia. Por otra parte, ven inevitable proporcionarles dinero por los imprevistos que pudieran surgir. Además, creen que las y los adolescentes cuentan con los recursos suficientes dentro de la familia y entre el grupo de iguales para acceder a dinero si los padres y las madres se lo niegan.

Aunque en ocasiones las niñas y los niños y adolescentes consideran que con el dinero del que disponen les es suficiente, mayormente entre quienes cursan primaria, se advierte cierto discurso “normativo” que lleva a plantear que la cuantía es insuficiente aunque los gastos extras, como es por ejemplo el móvil, sean asumidos por padres y madres.

“Te pide 40€ y se los das para no discutir”
(AMPAS)

Padres y madres afirman que esta generación es la que mayor nivel adquisitivo ha alcanzado. En cualquier caso, reconocen que proporcionar dinero a

las y los niños y adolescentes es una manera de **evitar discusiones**. Además, aunque suelen tener dudas sobre si el dinero que les proporcionan es excesivo, los comportamientos del entorno marcan los límites y las referencias de las familias a la hora de determinar la cantidad de dinero a proporcionar para que no se salgan de la norma

PRIMARIA	SECUNDARIA
<ul style="list-style-type: none"> - La mayoría tienen una cantidad semanal de dinero asignada - Dos grandes grupos, quienes cuentan con menos de 5€ y quienes disponen de 10-15€ semanales - Lo utilizan para el consumo: gastos relacionados con el ocio y el tiempo libre - Los completan con aportaciones de otros miembros de la familia más extensa - Tienen más posibilidades de ahorro y este ahorro se orienta al futuro 	<ul style="list-style-type: none"> - La mayoría tienen una cantidad semanal de dinero asignada - Se incluye la fórmula de asignación mensual - Se diversifican las fuentes de ingresos y aparecen los primeros trabajos remunerados - Las cantidades oscilan de 10-25€ semanales o 50€ mensuales - Lo utilizan para el consumo: gastos relacionados con el ocio y el tiempo libre. Una parte se dedica a consumos como “salir de fiesta” - Lo completan con aportaciones de otros miembros de la familia - Tienen menos posibilidades de ahorrar y el ahorro se orienta a los “caprichos”, comprar ropa, etc. - No tienen excesivos problemas en obtener dinero de la familia

5.5.2 El móvil como herramienta para la comunicación y uso lúdico, elemento de seguridad y control familiar y como símbolo de consumo

AGENTES
CONSULTADOS

Menores que cursan primaria
Menores que cursan secundaria
Madres y Padres
Profesorado

Las y los niños que cursan **primaria** disponen de móvil, aproximadamente a partir de los 9 años. Entre las y los adolescentes la tenencia de móvil está totalmente extendida y, al igual que ocurre en el mundo adulto, todos y todas disponen ya de uno.

“El móvil se ha convertido en el regalo estrella de las comuniones”
(AMPAS)

Padres y madres consideran que **las y los menores de primaria** realizan un mal uso del teléfono móvil, además, lo consideran totalmente innecesario para esa edad, sin embargo, el hecho es que

su uso está bastante extendido entre las y los niños de primaria y reconocen que, muchas veces, son ellos y ellas mismas las que se lo regalan a sus hijos e hijas.

En la mayoría de las ocasiones, **el móvil ha sido un regalo de padres y madres o de otros miembros de la familia más extensa**. En ocasiones, también se trata de una petición expresa de los y las

menores. Por lo general, la comunión es el momento en el que los y las niñas de primaria obtienen su primer móvil como regalo.

Con el fin de buscar la integración de sus hijos e hijas en el entorno padres y madres vuelven a tomar como referencia el entorno para determinar la edad a la que deben disponer de móvil porque no quieren *“que sus hijos sean el bicho raro”*. En este sentido, parece que este no es el criterio más educativo y desde las familias son conscientes de que deben de utilizar otros criterios, sin embargo, aún y cuando toman la decisión de que sus hijos e hijas no tengan móvil hasta una determinada edad, muchas veces, es un regalo de otros miembros de la familia extensa: *“Es muy difícil ir contra corriente y al final siempre acaba regalándose a alguien”*.

Cuando finalmente padres y madres deciden comprar un móvil a sus hijos o hijas, **no siempre tienen claros los criterios de uso y control del gasto** por lo que, en ocasiones, se dejan llevar por las ofertas y por los símbolos de consumo sin tener en cuenta los contratos de permanencia, los consumos mínimos que se establecen, las tarjetas de prepago, los límites de consumo... *“Yo trabajo en una tienda de móviles y he visto facturas de niños de asustar porque sus padres les habían hecho un contrato porque le regalaban un pedazo de móvil y han querido darles de baja después de haber firmado una permanencia”*.

El **profesorado** destaca que las y los niños y adolescentes actuales tienen una **gran dependencia** de las tecnologías de la comunicación y, en concreto, del móvil. Consideran que uno de los principales problemas es que padres y madres les ofrecen esta tecnología sin ninguna medida y, en ocasiones, utilizan la prohibición de uso del móvil como un castigo ante comportamientos y actitudes inadecuadas.

No todos los y las niñas y adolescentes saben cuánto es el consumo de móvil que tienen mensualmente. En muchas ocasiones, el móvil que utilizan es de contrato así que no tienen una referencia concreta de su gasto mensual. En este sentido, aunque entre las y los adolescentes también existen personas que no conocen su consumo mensual de telefonía móvil, es más habitual que a esta edad conozcan el gasto concreto, aunque no siempre se hagan cargo de las facturas ellos y ellas mismas.

Los niveles de consumo son muy heterogéneos y no se detectan grandes diferencias de consumo entre el alumnado que está en **primaria y el de secundaria**. Así, el gasto oscila entre los 5€ y los 25€ mensuales.

Normalmente **son los padres y las madres las que se encargan del pago del consumo de telefonía móvil**, bien directamente o bien proporcionando un dinero extra al mes para el abono de estas facturas mediante la compra de tarjetas prepago. A partir de la adolescencia, también hay chicos y chicas que se hacen cargo de sus facturas con el dinero que tienen asignado semanalmente, aunque, como decimos, lo habitual es que sean las familias las que se hagan cargo de dichas facturas.

El móvil es utilizado por las niñas y niños y adolescentes (tanto en primaria como en secundaria) como una **herramienta para comunicarse con el grupo de iguales** a través, principalmente, de los mensajes. Para la comunicación entre iguales también se utiliza el ordenador, sin embargo, el móvil resulta muy útil cuando sus amigas y amigos no están conectados a Internet. Sin embargo, en la época de

primaria se utiliza, en mayor medida, para comunicarse con padres y madres y en la adolescencia para la comunicación entre iguales.

*“Yo sin móvil me muero”
“Yo podría vivir sin móvil
pero solo unos días”
(Secundaria)*

El móvil también se utiliza como una **herramienta lúdica**, para escuchar música o para ver y grabar videos o sacar fotos. Aunque estos dos usos -el de la comunicación entre iguales y el componente lúdico- están presentes en toda la infancia (desde primaria) y la adolescencia, entre las y los adolescentes, la comunicación entre iguales tiene una importancia más relevante que en primaria, hasta el punto de que el alumnado llega a manifestar que no podría prescindir de este dispositivo. En ocasiones, las y los adolescentes trasladan mensajes de dependencia con respecto al móvil.

El uso del móvil está **más controlado y restringido** para las y los niños que **cuentan con menos de 12 años**. Estas limitaciones son impuestas por padres y madres o por el propio centro escolar que prohíbe su utilización dentro del centro. En el caso de las y los adolescentes que cursan secundaria también en algunos centros se limita la utilización de este tipo de dispositivos sin embargo, ya no se observa control por parte de la familia.

Las **familias** consideran que a ciertas edades, **el móvil es una herramienta con la que pueden controlar** a sus hijos e hijas sin embargo, la edad a partir de la cual resulta apropiada la utilización de este tipo de dispositivos, no está del todo clara. En algunos casos hablan de que a partir de los nueve años y otros que el criterio para que el o la niña y adolescente tenga un móvil debe ser el de la necesidad que tenga de disponer de un elemento para comunicarse con la familia.

En cualquier caso, parece que el hecho de que el alumnado de primaria disponga de móvil no implica necesariamente que tenga que llevarlo a todas partes, padres y madres creen que hay que seleccionar los momentos en que debe utilizarlo: *“depende de la actividad que está haciendo, de si tiene que estar solo, o venir solo a casa”*.

“Para avisar a ama de que he pillado el bus”

(Primaria)

“Para pedirle a ama que me deje más tiempo”

(Secundaria)

Los y las niñas y adolescentes manifiestan que el móvil **es utilizado por sus padres y madres como una herramienta para controlar sus movimientos** y para asegurarse de que están bien. Es el principal medio que utilizan para informar a sus padres

y madres de sus planes y comunicarse con ellos y ellas. Así, las y los niños y adolescentes lo utilizan para avisar a sus padres y madres cuando van a retrasarse o para pedirles que les amplíen el horario. En este sentido, en la época de primaria, las y los niños lo utilizan en mayor medida para avisar a sus familias de dónde están, mientras que las y los adolescentes lo utilizan, significativamente más, para solicitar ampliaciones de horario.

La tenencia del móvil genera tranquilidad entre las familias. Padres y madres reconocen que les mantiene tranquilas el hecho de poder contactar telefónicamente con sus hijos e hijas y, aunque sean conscientes de que es posible que les mientan con respecto al lugar y las personas con las que están, pueden comprobar el estado de sus hijos o hijas a través de una breve conversación: *“Pues le llamas y te dice que está cogiendo el autobús y tu ya te quedas tranquila, aunque igual está en el local todavía, pero por lo menos sabes que está vivo”*.

Cuando preguntamos **a los niños y las niñas de primaria** sobre la importancia de disponer de móvil a su edad, su discurso se centra en el **valor de seguridad** que aporta dicho dispositivo ya que permite avisar a alguien si surge un momento de peligro o de urgencia o puede ser un elemento disuasorio en caso de que alguien tenga la intención de agredirles o agredirlas. Sin embargo, a pesar de que nos cuentan alguna historia personal en la que el móvil ha sido un elemento que ha favorecido su seguridad personal, en la mayoría de las ocasiones en la práctica el uso que hacen de él es totalmente lúdico.

“me gustaría tener móvil porque es guay”

(Primaria)

Por una parte mantienen discursos relacionados con la importancia de estos dispositivos para su seguridad pero el argumento parece estar más bien condicionado con los miedos y las inseguridades familiares. Seguir el hilo de sus discursos nos permite constatar que la importancia que las y los niños de primaria les otorgan se relaciona más con **la tenencia del móvil como símbolo de consumo o como parte de una moda o tendencia social**.

En este sentido, se detecta la existencia de **discursos aprendidos** del mundo adulto que no se corresponden con sus comportamientos ni con el tipo de uso que realizan de estos dispositivos y que puede que se oriente más a convencer a padres y madres sobre la importancia de que dispongan de uno, sin interiorizar de manera real el elemento de seguridad del que hablan.

“me dice ¡mira mi móvil! Y yo le saco el mío y ¡se caga!”

(Primaria)

Una cuestión relevante, es que el móvil es también un **elemento de diferenciación social** para las y los

niños y adolescentes y se utiliza para marcar la diferencia de estatus con respecto al resto del grupo.

Así, la tenencia y uso de los móviles, a veces, no es sólo una demanda de la infancia y la adolescencia, en ocasiones, es fomentada desde la familia porque hijos e hijas son una **expresión del estatus socioeconómico familiar**: *"Hay padres a los que les mola que su hijo lleve el móvil de última generación en el bolsillo"*.

PRIMARIA	SECUNDARIA
<ul style="list-style-type: none"> - La tenencia del móvil no está tan extendida como en secundaria pero es muy habitual. Normalmente es un regalo de padres y madres y de la familia más extensa. Se trata más de una moda. - El uso que hacen es principalmente lúdico y de comunicación con las familias. A medida que aumenta la edad va adquiriendo importancia su uso como herramienta para comunicarse con el grupo de iguales - Los discursos sobre la importancia del móvil se relacionan con que se trata de un elemento que proporciona seguridad, sin embargo, el uso que hacen de él es totalmente lúdico - El móvil tiene un componente de diferenciación social - La utilización que hacen del móvil está restringida y no siempre lo llevan encima - Normalmente no conocen el consumo que tienen de móvil 	<ul style="list-style-type: none"> - La tenencia del móvil está totalmente extendida. Normalmente es un regalo de padres, madres u otros miembros de la familia extensa. Se trata más de una dependencia. - Se trata de un elemento central para la comunicación con el grupo de iguales y con la familia. Su utilización también tiene un componente lúdico - La utilización del móvil es diaria y consideran que no podrían vivir sin él - Es más habitual que conozcan el consumo que tienen de móvil

5.5.3 El futuro de la infancia y la adolescencia: perspectivas de emancipación.

AGENTES
CONSULTADOS

Menores que cursan secundaria
Madres y Padres
Profesorado

La dimensión relacionada con el futuro, las **perspectivas de emancipación e incorporación laboral** ha sido trabajada en la consulta al alumnado de secundaria por cuanto se trata de una realidad que es más cercana para ellos y ellas. En general, los y las adolescentes ven el futuro un poco complicado sobre todo, en relación al mercado de trabajo. Son conscientes de las dificultades que existen para acceder a un puesto de trabajo de calidad y saben, que la preparación académica no siempre garantiza tener buenos resultados por lo que consideran fundamental aprovechar estos años para prepararse completando su formación con el aprendizaje de idiomas.

Resulta curioso que aunque en el apartado de "familia" veíamos cómo el alumnado de secundaria mantenía un **discurso** relacionado con la existencia de **igualdad** entre las mujeres y los hombres en todos los ámbitos de la vida, a la hora de reflexionar sobre su futuro laboral sí tenían bastante presente la **segregación laboral por sexo**. Así, nos describen un mercado laboral en el que hombres y mujeres no tienen ni el mismo tipo de trabajos ni la misma dedicación.

Madres y padres están preocupados por el futuro de sus hijos e hijas en cuando a su **independencia económica y el nivel de vida del que podrán disfrutar**. Consideran que las y los niños y adolescentes tendrán muchas más dificultades para lograr una independencia

económica y para poder mantener el bienestar que, en la actualidad, les están proporcionando desde las familias por lo que será necesario que desarrollen un mayor número de habilidades para adaptarse a contextos tan cambiantes.

Vivirán peor que en las generaciones pasadas, sobre todo, en términos económicos y materiales, lo que entrará en total contradicción con el entorno en el que han crecido, rodeados y rodeadas de cosas materiales y con actitudes consumistas que han sido fomentadas desde las familias y la sociedad en general. A juicio de las familias consultadas estas contradicciones generarán en el futuro una crisis importante a esta generación.

“Nos lo hemos jamado todo nosotros y ahora a ellos no les va a quedar nada”
(AMPAS)

Les preocupa el **futuro más incierto y complicado** al que van a enfrentarse sus hijos e hijas adolescentes: el mercado laboral, el acceso a la vivienda, la

competitividad creciente del mundo laboral, etc. En definitiva, cómo conseguirán orientarse en un mundo cambiante y sumamente complejo: *“Yo el futuro para mis hijos lo veo muy negro”, “Su futuro va a depender del dinero que tengan los padres”.*

A padres y madres de adolescentes les preocupa sus hijos e hijas **tomen las decisiones adecuadas** con respecto a su futuro y también las posibilidades que la sociedad y el mercado laboral les van a proporcionar.

Otra preocupación gira en torno a que las y los adolescentes vayan adquiriendo niveles de independencia y autonomía. Consideran que las

y los adolescentes **deben emanciparse jóvenes** ya que esto posibilita una madurez más temprana y un desarrollo de su autonomía.

En este sentido, algunos padres y algunas madres, realizan propuestas concretas orientadas a facilitar las posibilidades de emancipación de estos y estas jóvenes. Algunas propuestas se centran en que sea la Administración la que se haga cargo de estos procesos de emancipación a través de ayudas económicas por ejemplo. Otras propuestas contemplan que las familias se hagan cargo de los gastos de alquiler y manutención con el objetivo de que sus hijos e hijas comiencen una vida independiente.

No deja de ser en cierto modo contradictorio que se propongan este tipo de medidas -continuar haciéndose cargo de los gastos de sus hijos e hijas- que mantienen situaciones de dependencia de las y los adolescentes con respeto a sus familias, con el objetivo de fomentar una mayor autonomía e independencia.

“Por mi que elijan lo que quieran pero el inglés es innegociable. Yo quiero que mis hijos viajen, que no se queden aquí. No quiero que vivan en este pueblo. Yo vivo aquí porque no me queda más remedio pero quiero que ellos vayan al extranjero”
(AMPAS)

Otra tendencia detectada entre los padres y las madres es la **proyección que realizan sobre sus hijos e hijas de deseos y frustraciones propias**, dirigiendo, en ocasiones, el futuro de sus hijos e hijas hacia los lugares que consideran importantes. Así, detectamos el

peso que pueden llegar a tener las familias en el destino y futuro de sus hijos e hijas y también como, en ocasiones, padres y madres tratan de

encaminar a sus hijos e hijas hacia aquello que ellos y ellas no han llegado a alcanzar.

El **profesorado** identifica una cierta tendencia en la adolescencia a orientarse a conseguir un trabajo cuanto antes en el que poder ganar mucho dinero. Esta situación no suele ser habitual en la vida laboral cuando llegan a la edad adulta y advierten de que pueden generarse sentimientos de frustración.

5.5.4 Conciliación de la vida laboral y familiar: Valoración de los recursos de atención a la infancia

*AGENTES
CONSULTADOS*

*Padres y Madres
Profesorado*

IDEAS CLAVE

- A. Las tendencias sociales en el fondo de los problemas de conciliación*
- B. Dificultades concretas de conciliación*
- C. Las medidas y ayudas previstas por la Administración*

A. Las tendencias sociales en el fondo de los problemas de conciliación

Una de las ideas que surge de manera reiterada en los grupos de padres y madres es el tema de **las dificultades para conciliar la vida laboral y familiar**. Padres y madres querrían pasar más tiempo con sus hijos e hijas y son conscientes de los beneficios que este aumento de relación tendría para sus hijos e hijas pero también para ellos y ellas mismas, sin embargo, el mundo laboral impone una ley que parece necesario respetar.

La sociedad en la que vivimos no parece priorizar las relaciones familiares, la tendencia no es a reducir los horarios para fomentar las relaciones familiares, todo lo contrario, se plantea la necesidad en un tiempo de crisis de aumentar la productividad a través del incremento de horas de dedicación y del retraso en el tiempo de jubilación, reducción de vacaciones, etc. Condiciones laborales cada vez más precarias que imposibilitan o dificultan la conciliación entre la vida laboral y familiar.

En este contexto, se considera que **el fomento de la conciliación no es una prioridad social**, aunque a nivel político se mantenga un cierto discurso orientado a facilitar dicha conciliación. Padres y madres tienen claro que deberán seguir utilizando extraescolares, terceras personas y miembros de la familia más extensa o la escuela para conciliar la vida laboral y también, que tendrán que acogerse a reducciones de jornada e, incluso, elegir entre la vida laboral y la familiar.

Las dificultades de conciliación provocan que, en ocasiones, las y los niños sean vistos como una carga.

Los padres y las madres también hablan de la tendencia de las familias a **mantener los mismos niveles de consumo y hábitos**

de ocio y tiempo libre que disfrutaban antes de tener descendencia.

Así, en algunos grupos se comenta que en la reivindicación constante en las AMPAS de ampliar el horario del centro escolar para facilitar la conciliación puede haber un trasfondo, claramente economicista, de querer adaptar los horarios del centro a los horarios laborales de padres y madres para evitar la contratación de una tercera persona que se haga cargo del cuidado de las y los niños y así poder mantener el nivel de vida familiar y no tener que renunciar a las comodidades a las que ya estaba acostumbrada la familia (coche, segunda vivienda de vacaciones, potes y pinchos el fin de semana, etc.).

Es evidente que hay situaciones laborales más o menos precarias que no permiten la conciliación de la vida laboral y familiar, sin embargo, los padres y madres ponen encima de la mesa que algunas personas no están **dispuestas a sacrificar su tiempo ni su nivel de vida en términos económicos** para pasar más tiempo con sus hijos e hijas. No obstante, hablan de ello como una situación de carácter excepcional y

siempre en referencia a "*otros padres y otras madres*", ya que creen que la mayoría de las personas que tienen descendencia desean pasar más tiempo con sus hijos e hijas.

"Muchas veces se habla como si los padres fuéramos abandonando a nuestros hijos por ahí y esto no es así, desgraciadamente la sociedad está como está y hay gente que no tiene otro remedio que meterles en algún sitio porque si no ¿qué hacen?"
(AMPAS)

En algunos de los grupos realizados con padres y madres se ha reflexionado sobre **la importancia de que el padre o la madre se dedique por completo al cuidado de la familia**, sobre todo, cuando las y los niños son más pequeños, normalmente en el periodo

infantil. En este sentido, surgen discursos relacionados con que la familia es la "*empresa más importante*" y que otorgarle prioridad debiera significar que el mundo laboral y la carrera profesional pasaran a un segundo plano. Entienden además, que este planteamiento representa un sacrificio del que las y los niños, la familia y la sociedad en su conjunto se beneficiarían.

Esta **vuelta al planteamiento de un reparto de espacios** (público-laboral, privado-doméstico) entre la pareja que forma una familia, evitaría disfunciones que suelen producirse en la educación de las y los niños y adolescentes y que hemos abordado ampliamente en el apartado referido a la familia como son: la ausencia de límites, el descenso que se observa en la autonomía de la infancia y la adolescencia, previniendo situaciones no deseadas en un futuro, etc.

A pesar de que el planteamiento pasa por la vuelta al hogar de cualquiera de los miembros de la pareja, de los comentarios y los

argumentos utilizados en los grupos se deduce que se considera que **lo más deseable sería que fuera la madre la encargada del cuidado de las y los niños y de la prestación de servicios al núcleo familiar**. Estos argumentos se relacionan, por una parte, con la situación laboral más precaria en el caso de las mujeres y, por otro lado, con la mayor vinculación entre madres e hijos e hijas en los primeros periodos de la infancia y la percepción de que las niñas y los niños en infantil necesitan, en mayor medida, a sus madres.

La vuelta de la mujer al ámbito doméstico

En este sentido, detectamos una **vuelta a discursos de carácter conservador** que justifican, en periodos de crisis tanto económica como de valores o de cambio de modelo de sociedad, la vuelta de las mujeres al espacio privado representado por el ámbito doméstico y la familia.

Sin embargo, cabe señalar que este discurso no es compartido por todos los padres y todas las madres. En más de una intervención se ha hecho referencia al hecho de que si bien es cierto que cuando los dos miembros de la pareja trabajan fuera de casa la conciliación entre la vida laboral y familiar es más difícil y genera ciertas disfunciones en la educación de las y los niños y adolescentes, esta situación también ofrece a la infancia y a la adolescencia un **modelo de referencia más igualitario** en las relaciones de pareja y de género. Un modelo que evita constreñir a una de las personas, normalmente la mujer, a un espacio tan limitado como el doméstico si bien, este escenario sólo es posible si se produce una incorporación de los hombres al ámbito doméstico. Otros de los factores que inciden en la conciliación y que están estrechamente relacionados con el hecho de que el padre y la madre se

incorporen al mercado laboral, son las **dificultades para acceder a una vivienda y el descenso en los niveles salariales** que se ha ido produciendo en los últimos años.

“Antes se hablaba de los mil euristas como si fueran lo más bajo del escalafón salarial y ahora ya empieza a verse un movimiento que proclama que ellos también quieren ser mil euristas”

Padres y madres consideran que **bajo las dificultades de conciliación de la vida laboral y familiar se encuentra el problema de la vivienda** ya que el gasto que supone la vivienda obliga a las familias a diversificar sus ingresos y a disponer de dos fuentes para poder hacer frente a este gasto. Por otra parte, padres y madres nos hablan de que los **niveles salariales han descendido** en los últimos años.

A la vista de las tendencias sociales parece que la opción de **trabajar menos** para atender a las y los hijos no es una posibilidad realista y los trabajos con jornada partida no son compatibles con la familia. Los padres y las madres perciben que no hay visos de que al menos a corto o medio plazo esta situación pueda modificarse.

Tras constatar las dificultades de conciliación entre la vida laboral y familiar surge la discusión sobre la asignación de responsabilidades en el cuidado y atención a la infancia entre la familia, la Administración y el sistema educativo. Una discusión en la que las posturas de las familias y el ámbito educativo se encuentran enfrentadas.

Por un lado, el sistema educativo constata una continua delegación de funciones en la escuela que tradicionalmente habían venido siendo

cubiertas por la familia y por otro lado, padres y madres solicitan apoyo para poder conciliar su vida laboral y familiar.

ALGUNAS TENDENCIAS SOCIALES IDENTIFICADAS

- Dificultades para conciliar la vida laboral y familiar
- La familia no es una prioridad social
- Sociedad orientada a la productividad y el consumo
- Resurgimiento de discursos conservadores de vuelta de la mujer al ámbito doméstico
- Dificultades para acceder a una vivienda y descenso salarial
- La constante disfunción entre los nuevos modelos de vida y la familia. Reparto de responsabilidades entre la familia, el estado y las instancias educativas

B. Dificultades concretas de conciliación

Las dificultades concretas que tienen padres y madres para conciliar su vida laboral y familiar se centran principalmente en los primeros años de vida de las y los niños, cuando éstos y éstas tienen **menor autonomía** y donde además, la educación no es obligatoria.

Por otra parte, también existen dificultades para escoger **las fórmulas más adecuadas** para conciliar la vida laboral y familiar. Es decir, ante la imposibilidad de que la madre o el padre se haga cargo del cuidado del menor surgen inquietudes y dudas entre padres y madres sobre cuál es la mejor fórmula, si es mejor que esta tarea la realice una persona cuidadora o resulta más conveniente que se encargue algún otro miembro de la familia más extensa, principalmente las y los abuelos.

Ya hemos hablado, en el apartado referido a familia de las dificultades y disfunciones que se producen en la educación de las y los niños cuando intervienen con mucha frecuencia **otras personas en su cuidado** además del padre y/o la madre. Estas dificultades se relacionan con la pérdida de autoridad frente a la o el niño o a la pérdida de control sobre las pautas educativas que le están siendo transmitidas. Además, están los inconvenientes relacionados con el nivel de exigencia que se puede proyectar cuando son otros miembros de la familia quienes se hacen cargo del cuidado y la atención en la infancia en cuanto a los criterios y pautas que deben seguir.

En otros apartados también ha sido mencionada la idea de que el **comedor escolar** se convierte en un servicio que padres y madres utilizan para poder conciliar su vida laboral y familiar. En este sentido, también les surgen dudas en relación a cuándo es el momento en el que resulta conveniente que comiencen a asistir a los comedores escolares con el objetivo de garantizar que comen de manera saludable y que *"aprenden a comer de todo"*.

Otras de las dificultades a las que se enfrentan las familias que trabajan cuando tienen que encargarse del cuidado en la infancia es la elección de **la persona** que tiene realizar los esfuerzos necesarios para dicha **conciliación**: la madre o el padre.

Por lo general, cuando se opta por abandonar el trabajo o reducir la jornada para encargarse del cuidado de la infancia es la mujer la que suele hacerlo. Esta solución puede llegar a generar dudas y conflictos internos *"las mujeres nos vemos obligadas a elegir"*. El nacimiento de un hijo o una hija condiciona en mayor medida a las mujeres pues son ellas

las que sienten que tienen que sacrificar parte de los logros que han ido adquiriendo a lo largo de sus vidas *“es duro porque hay que hacer una elección”*.

“La vida social cambia totalmente cuando dejas el trabajo, al principio, desapareces de la vida. Muchas veces el entorno no acepta tu decisión. Es duro porque tienes que hacer una elección”
(AMPAS)

En estas situaciones, las mujeres nos cuentan que, sobre todo, en los primeros momentos en los que se abandona el trabajo remunerado se **sienten desconectadas** del mundo y no perciben comprensión y apoyo

por parte del entorno. A pesar de todo, estas mujeres que nos cuentan su experiencia de dedicación a la familia tras abandonar un trabajo remunerado se sienten satisfechas con la decisión tomada.

Las mujeres se han ido incorporando al mercado laboral pero la sociedad, los miembros de las familias y la Administración **no han sabido adaptarse y gestionar esta realidad** posibilitando una conciliación familiar, laboral y personal viable para todos y todas.

“Aunque mi marido y yo nos cojamos las vacaciones por separado tenemos dos meses y a ver qué puñetas hacemos el mes y medio que queda”
(AMPAS)

Padres y madres manifiestan que las grandes dificultades en relación a la conciliación se concentran en los **periodos vacacionales** de las y los niños.

Si se tienen en cuenta las vacaciones de navidades, semana santa y verano **las y los menores tienen unos cuatro meses de vacaciones**. Esto resulta difícil de conciliar con un trabajo más o menos normal donde, como máximo, se

establece un mes de vacaciones por año trabajado. Estos cuatro meses de vacaciones son algo que los y las adultas no se pueden permitir.

“La palabra es encajarlos...porque yo siento que los encajo”
(AMPAS)

Padres y madres utilizan las **actividades extraescolares y las colonias de verano** para poder adaptar sus calendarios laborales a las vacaciones que

tienen niños y niñas cuando cursan primaria: *“en julio le he tenido que apuntar a unas colonias para que me lo tengan de una a dos y después mi marido ha cogido vacaciones en agosto y yo en septiembre, así que solo coincidimos una semana toda la familia, la palabra es encajarlos, porque yo siento que los encajo”*.

Así, como vemos las dificultades para conciliar se producen a lo largo de todo el año pero en el periodo vacacional de las y los niños esta situación se agrava. En este momento surgen también conflictos internos en la familia sobre la conveniencia de dejar a las y los niños con los y las abuelas por ejemplo, ya que de esta manera se está limitando el tipo de ocio de la infancia.

La solución por la que optan los padres y las madres suele ser una **respuesta combinada de las distintas alternativas** como por ejemplo, pagar a una persona durante una temporada para que se encargue del cuidado de las y los niños y alternarlo con estancias con sus abuelos y abuelas y utilizar las colonias de verano para cubrir otros días de verano. No obstante, esta opción genera bastante ansiedad y estrés entre padres y madres y este tipo de respuestas combinadas no resultan satisfactorias para las familias.

Se propone que se establezca un **calendario relacionado con el ámbito académico** que podría ser el que está establecido pero que, en periodos vacacionales, el centro escolar ofertara actividades de ocio y tiempo libre o extraescolares para adaptarlo a las exigencias que el mundo laboral impone a padres y madres.

Reconocen la existencia de algunas alternativas en el municipio - colonias de una caja de ahorros o actividades que organiza el ayuntamiento- pero parece que los horarios no acaban de resolver sus dificultades de conciliación de padres y madres durante las vacaciones. Además, a veces a padres y madres les falta información sobre este tipo de actividades.

C. Las medidas y ayudas previstas por la Administración

En función del grado de conocimiento que padres y madres tienen de las medidas y ayudas que se establecen desde la Administración para facilitar la conciliación entre la vida laboral y familiar se pueden establecer tres categorías:

- Padres y madres que **no conocen las medidas de conciliación previstas por la Administración**, principalmente porque no las han utilizado.
- Padres y madres que tienen **ciertas referencias** sobre las ayudas y medidas promovidas desde la Administración pero que no las conocen en profundidad.

- Quienes se han acogido a alguna de las medidas y ayudas previstas y por lo tanto, tienen un **conocimiento más detallado** de las mismas.

Quienes no conocen las medidas y ayudas previstas por la Administración para conciliar la vida laboral y familiar tienen la impresión de que se ha avanzado en este ámbito.

Aquellos padres y madres que dicen no conocer las **medidas actuales de conciliación** previstas por la Administración - muchas de estas familias tienen hijos e hijas que cursan secundaria- tienen la impresión

de que ha mejorado mucho la cobertura de atención proporcionada por la Administración a la infancia en los últimos años.

En estos casos la valoración no se centra tanto en las medidas directas de la Administración relacionadas con las ayudas a empresas o personas trabajadoras sino con los servicios de guardería, comedor y ampliación de horario que son ofertados desde los centros escolares, lo cuales cuentan con una valoración positiva como herramientas para facilitar la conciliación de la vida laboral y familiar.

Aquellos padres y madres que tienen **ciertas referencias** sobre las acciones previstas por la Administración para la conciliación de la vida laboral y familiar y quienes manejan **información más concreta** sobre las medidas y ayudas previstas en el Plan Interinstitucional de Apoyo a las familias con hijos e hijas, en general, las valoran como insuficientes y se muestran insatisfechos e insatisfechas.

“Ponte a hacer cosas raras con un contrato temporal y ya verás lo que tardas en estar en la calle”
(AMPAS)

En cuanto a las medidas orientadas a las empresas y personas asalariadas, consideran que son **utópicas** en su formulación y sólo aplicables

en el caso del personal funcionario de la Administración o de contratos indefinidos en grandes empresas, lo que no se corresponde con la realidad de la mayoría de las y los trabajadores de la CAPV. Por otro lado, se valoran como insuficientes o con criterios poco adecuados o no bien definidos y se considera que no se difunden suficientemente.

En general, padres y madres dicen **no sentirse apoyadas por la Administración** y consideran que las medidas y ayudas actuales no tienen en cuenta el fenómeno en su globalidad: *“No hay ningún apoyo a la familia, lo que hay son ayudas sueltas, parches concretos pero nada que tenga en cuenta el fenómeno de manera global e integral”*

Aunque padres y madres son conscientes de que resulta **muy complicado compararse con otros países europeos** donde los niveles de contribución al Estado son mucho mayores, consideran deseable acercarse a las situaciones que se viven en otros países europeos líderes en los temas de conciliación como puede ser el caso Noruego: *“No podemos compararnos con la Europa del euro porque no tenemos el mismo sistema de contribución”*.

Parece que las medidas y apoyos que la Administración adopte debieran ir en la dirección de las tendencias europeas que nos hablan de una mayor flexibilización de los tiempos de trabajo, de la inclusión de jornadas continuas y de una cobertura más amplia de recursos socio comunitarios de atención a la infancia.

“Te llaman para decirte que tienen una plaza libre y de repente te sientes como si te hubiera tocado la lotería”
(AMPAS)

La máxima preocupación de los padres y las madres de los niños y niñas más pequeños es la de poder disponer de **plazas de educación infantil de 0 a 3 años**. Consideran que las ayudas económicas no resuelven

el problema de la conciliación cuando no tienen la posibilidad de que su hijo o hija acceda a una plaza de guardería: *“yo no quiero dinero yo quiero saber que voy a poder continuar con mi vida laboral, lo que no puede ser es que esto sea como una lotería y que no tengas plaza y el día anterior te llamen para decirte que tienen una plaza libre y te sientas como si te hubiera tocado la lotería”*.

Parece que si no se garantiza la existencia de plazas suficientes de educación infantil para menores de 0 a 3 años, el resto de las medidas se tornan parciales y no facilitan la conciliación de la vida laboral y familiar.

Aunque se advierte una elevada satisfacción con la atención que se presta en el primer ciclo de educación infantil, se señala que las plazas son tan **limitadas** que lo habitual es tener que recurrir al **mercado privado**: *“El que tiene necesidad lo tiene que pagar”*. Estos recursos son excesivamente **caros y no siempre se adaptan a las necesidades de padres y madres por diferentes razones**:

- **Los horarios son limitados.** Por un lado, se hace referencia al cierre de guarderías en verano, lo que dificulta la conciliación en el periodo vacacional. Por otro lado, existe un límite en las horas en las que se puede dejar a las y los niños en la guardería y que

no siempre coincide con las jornadas laborales de los padres y madres.

- **El elevado coste de las guarderías** que sólo es asumible cuando trabajan las dos personas que forman la pareja.

Cuando se recurre al **mercado privado** existe la posibilidad de solicitar ayudas económicas pero quienes las conocen cuestionan su planteamiento e incluso su utilidad.

“Si yo ganara lo que la Administración dice que tendría que ganar para subvencionarme la guardería estaría viviendo debajo de un puente”

Se critica que en los últimos años no ha aumentado la cuantía. La ayuda para reducir jornada es mínima y con ese dinero una persona no puede dejar de trabajar. Las ayudas económicas

tienen una mala valoración y aunque reconocen que han mejorado con respecto a otras épocas les resultan totalmente insuficientes. Además, se establecen **baremaciones económicas que las familias consideran demasiado ajustadas y poco reales.**

En opinión de padres y madres, la subvención que se da a las empresas por **reducciones de jornada** para atender a menores no son suficientemente atractivas porque supone una inversión de tiempo formar a otra persona para desempeñar esa tarea o porque puede ser un riesgo para la persona que se adhiere a la reducción. Consideran necesario dar a la empresa más incentivos ya que este tipo de ajustes suponen un trastorno para ellas importante que no se soluciona con el pago de la seguridad social de la nueva persona empleada.

Ciertamente no hay un total acuerdo sobre este tema porque alguna de las participantes considera que las mujeres que se acogen a medidas de reducción de jornada van a trabajar muy motivadas porque salir cuatro horas de casa y dedicarte a otra cosa diferente que no sea estar con tu bebé es muy gratificante. Sería suficiente con que las empresas privadas tomaran conciencia de que aplicar este tipo de medidas es bueno para ellas porque pueden tener una plantilla más motivada: *“la empresa tiene una trabajadora motivada porque su empresa ha hecho algo bueno por ella y otra contenta porque ha encontrado trabajo”*.

Por otro lado, en los grupos se comenta también que se suelen **producir efectos perversos** cuando una persona se acoge a este tipo de reducciones ya que, en ocasiones, la empresa no contrata a otra persona para cubrir el resto de la jornada y la tendencia suele ser la de realizar el mismo trabajo en menos horas.

Ya hemos comentado que son las mujeres las que se acogen, principalmente, a las medidas que la Administración promueve para facilitar la conciliación entre la vida laboral y familiar y en muchos casos, este tipo de medidas favorecen que aumente el fenómeno de la **discriminación estadística**¹ en el mercado laboral para las mujeres, convirtiéndolas, a ojos del empresariado, en personal de alto riesgo para su contratación y en una especie de “carga para las empresas”.

¹ Existe discriminación estadística siempre que se juzga a una persona en función de las características medias del grupo o los grupos a los que pertenece y no en función de sus características personales. Así, en la contratación de mujeres, el empresariado puede valorar la posibilidad de una futura maternidad.

En definitiva, las necesidades concretas identificadas en los grupos de padres y madres con respecto a la conciliación entre la vida laboral y familiar, sobre todo, en el periodo de 0-6 años son:

- **Ofrecer servicios de atención a la infancia con amplitud horaria:** más plazas de educación infantil de primer ciclo y mayor amplitud de horarios,
- **Mejorar las medidas de conciliación que afectan directamente al puesto de trabajo.** Fomentar que las medidas de conciliación afecten a las empresas privadas, a través de bonificaciones atractivas para el ámbito privado y mayor control sobre si las medidas se incorporan en la empresa.
- **Sensibilizar y fomentar la incorporación de los hombres al ámbito doméstico.** Muchas de estas dificultades de conciliación y disfunciones que se producen en las medidas promovidas por la Administración tienen su raíz en la escasa incorporación de los hombres al ámbito doméstico y al cuidado y atención de la infancia. Así, en la medida en que los hombres se vayan incorporando al cuidado y la atención a la infancia, la discriminación estadística en el mercado laboral se irá reduciendo.

5.6.- Ocio y tiempo libre

5.6.1 El tiempo libre disponible en la infancia y la adolescencia.

AGENTES
CONSULTADOS

Menores que cursan primaria
Menores que cursan secundaria
Madres y Padres
Profesorado

Definimos tiempo libre como aquel disponible entre semana una vez finalizado el horario escolar más el fin de semana

Las y los niños de primaria nos hablan de que el tiempo que tienen entre semana, una vez finalizado el horario escolar, se encuentra **lleno de actividades**. Por ello, las valoraciones que realizan sobre el tiempo libre disponible son muy variadas y

dependen, principalmente, de la satisfacción con estas actividades y su consideración como actividades de ocio o como una extensión de las tareas académicas.

En función de la satisfacción con la cantidad de tiempo libre disponible, podemos agrupar a las y los niños de primaria en dos categorías:

- Quienes consideran que **su tiempo es escaso**, principalmente por la presencia de extraescolares y por la exigencia académica que les obliga a desarrollar tareas escolares en su tiempo libre entre semana.
- Quienes señalan que es cuestión de **organizarse** y que, si las extraescolares generan satisfacción es que están dedicando tiempo a algo interesante y por lo tanto, lo valoran como positivo y satisfactorio.

Las y los niños de primaria que valoran su tiempo como escaso, principalmente por la presencia de extraescolares, manifiestan que tienen muchas obligaciones entre semana una vez finalizado el horario escolar (extraescolares, deberes) y **sienten que van de un lado a otro corriendo** *“somos como coches, los padres nos llevan a los sitios a todo correr”*. Por otro lado, a quienes están satisfechos con la **cantidad de tiempo libre disponible**, les parece suficiente, les gustaría tener más.

En la adolescencia, aunque detectamos la existencia de las mismas categorías que en primaria, esto es, quienes consideran que su tiempo libre es suficiente y satisfactorio y quienes consideran que su tiempo libre está demasiado limitado por las tareas escolares, el estudio y las extraescolares, detectamos que el discurso tiende a enfatizar más el hecho de que **son muchas las tareas y obligaciones que tienen que atender entre semana**, una vez finalizado el horario escolar, y que les falta tiempo libre.

Aunque señalan que los fines de semana son más tranquilos y disponen de una mayor cantidad de tiempo para el ocio, manifiestan que **“vivimos estresados”**. En este caso, también señalan que les gustaría poder disfrutar de más tiempo libre para actividades que les generan satisfacción.

Padres y madres también consideran que al llegar la adolescencia se produce una **reducción significativa del tiempo** disponible para actividades de ocio, principalmente entre semana. Además, advierten que a esta edad comienza a tener una importancia central para las y

los adolescentes el ocio que desarrollan y sobre todo, el tiempo que pasan con el grupo de iguales.

El **profesorado** se muestra de acuerdo y también nota que en la época de secundaria, con la llegada de la adolescencia, **los estudios y el ámbito académico comienzan a tener una prioridad menor** entre las y los adolescentes a favor del tiempo de ocio y las actividades que realizan con el grupo de iguales. Cabe señalar que las y los profesores aunque sí tienen algunas intuiciones al respecto, reconocen que no tienen referencias concretas sobre el uso que el alumnado hace de su tiempo una vez finalizado el horario escolar.

5.6.2 El tiempo libre de la infancia y la adolescencia: qué hacen y cómo lo valoran

AGENTES CONSULTADOS

*Menores que cursan primaria
Menores que cursan secundaria
Madres y Padres
Profesorado*

IDEAS CLAVE

- A. *Descripción y valoración de las actividades de ocio y tiempo libre*
- B. *Las extraescolares: una actividad de tiempo libre o una extensión del ámbito académico*

A. Descripción y valoración de las actividades de ocio en la infancia y la adolescencia

Como decíamos, hemos considerado como **actividades de tiempo libre** tanto aquellas que se realizan entre semana fuera del horario escolar como las que se realizan los fines de semana.

En el **periodo de infantil, padres y madres** tienen el control absoluto de las actividades de ocio y tiempo libre de sus hijos e hijas y que consisten, básicamente, en acercarse a un parque o a espacios de ocio infantil a jugar después del colegio. Algunos padres y madres han señalado que existen pocas alternativas de ocio y tiempo libre en este periodo.

En general, **niños y niñas de primaria** realizan un gran número de actividades entre semana al salir del colegio que se relacionan con extraescolares y con momentos de juego, mientras que los fines de semana las actividades que realizan se centran en el tiempo que pasan con sus familias. Un día normal en la generalidad de las y los niños de

primaria, una vez finalizado el horario escolar se distribuye de la siguiente manera: salir de clase, hacer los deberes, ver un rato a la tele, salir a la calle, ir a las extraescolares y volver a casa. El orden de esta secuencia de actividades varía en función del o la niña, sin embargo, en la mayoría de las ocasiones las actividades son básicamente las descritas. Los fines de semana la distribución de actividades está sujeta a una mayor heterogeneidad.

As, **las actividades que realizan las y los niños de primaria entre semana** se realizan en soledad o con el grupo de iguales, aunque en el caso de las y los más pequeños es una persona adulta (padre, madre o persona cuidadora) la que suele encargarse del control de las actividades que realizan con el grupo de iguales. A partir de los **9 años**, aumenta la autonomía entre semana para realizar actividades de ocio y tiempo libre.

Los **fines de semana** se comparten con padres y las madres y/o con otros miembros de la familia más extensa. Las actividades de ocio y tiempo libre que realizan con sus familias, se relacionan con ir de vacaciones, salir a dar un paseo o a comer un restaurante, jugar a las cartas o ir al monte, por citar algunas.

En el caso de las y los niños de primaria de **6-9 años**, las **personas** que cobran importancia en las actividades que realizan son **diferentes en función del tipo de actividad** de la que se trate. Así, los juegos de mesa o más tradicionales son compartidos con las y los abuelos o con padres y madres; las actividades desarrolladas en fin de semana y áreas de esparcimiento al aire libre se realizan con las madres y los padres y las actividades relacionadas con los juegos audiovisuales (WI,

PSP o Play) con hermanos o hermanas, el grupo de iguales o en soledad.

Las y los niños de primaria disfrutan con actividades en espacios abiertos, relacionadas con el deporte o con los video-juegos y no les gustan las tareas escolares y con las labores domésticas

Las y los niños de primaria **muestran satisfacción** con las actividades que realizan entre semana y el fin de semana que tienen que ver con el juego, principalmente interactuando con otros y otras niñas de su edad y también, poder compartir tiempo con sus padres y madres realizando alguna actividad al aire libre. Aquellas actividades que no les gusta realizar, son las que se relacionan con el estudio o las tareas domésticas.

Entre las y los niños de primaria se detectan **diferencias de género**. Así, los chicos tienden a preferir el deporte, mientras que las chicas se orientan hacia actividades de comunicación entre ellas o diversos juegos cooperativos o sacar fotos y patinar, entre otros ejemplos. Todavía en primaria, existe una presencia importante de actividades deportivas entre las chicas, sin embargo, los chicos tienden a mostrar una satisfacción significativamente mayor con las mismas.

Aquellas actividades en las que se detecta una satisfacción similar entre niños y niñas, como son jugar a video-juegos, también detectamos **diferencias en los tipos de juegos que prefieren**. Así, los niños mencionan juegos deportivos o con cierta carga violenta y las chicas señalan juegos como "Hanna Montana". Además, ellas han mencionado, en mayor medida, actividades relacionadas con el consumo entre las que les generan satisfacción.

“Hay plazas donde no hay columpios, solo bares y tiendas y si no tienes dinero, te aburres”
(Primaria)

Entre **algunos y algunas niñas de primaria** (a partir de los 9 años) que viven en **zonas urbanas**, hemos detectado una cierta **insatisfacción con la inexistencia de espacios para desarrollar actividades que no requieran dinero y también con el hecho de que los existentes están excesivamente orientados a niños y niñas más pequeñas**. Parece que los espacios en la ciudad están orientados al consumo y que no abundan lugares en los que niños y niñas de esta edad puedan jugar sin tener que disponer de dinero *“hay plazas donde no hay ni columpios, solo bares y tiendas y si no tienes dinero, te aburres”*.

En este sentido, también entre **padres y madres** ha surgido el **debate sobre si faltan espacios de juego en el entorno** donde las y los niños de esta edad puedan jugar libremente y experimentar fórmulas de relación con el grupo de iguales. Hay quienes consideran que los espacios de la ciudad no están orientados a las y los niños, si no que se orientan al mundo adulto y al consumo.

En cambio, otras posiciones nos hablan de que las **ciudades vascas han mejorado mucho en los últimos años** y han creado espacios totalmente adaptados a las necesidades de las y los niños de esta edad. Quienes mantienen esta opinión, consideran que el problema es que padres y madres quieren continuar con el mismo tipo de ocio que tenían antes de tener descendencia *“lo que quieren esas madres es que les pongan los columpios en frente del bar donde se toman el café con sus amigas”* *“trabajamos muchas horas y cuando sales quieres un ratito*

para ti, tomarte una cerveza con los amigos, y lo último que quieres es que el niño te de el coñazo”.

Hemos querido indagar en aquellas actividades que actualmente no realizan y, sin embargo, **les gustaría realizar**. Entre las y los niños más pequeños de primaria (6-9 años) las actividades que les gustaría realizar se relacionan, principalmente, con visitar parques de atracciones, etc. A partir de los 9 años, comienzan a interesarles realizar actividades de ocio y tiempo libre asociadas al mundo adulto, como ir a discotecas o realizar actividades de deporte extremo como lanzarse en paracaídas o hacer puenting.

Entre estos y estas niñas, también es habitual que se señalen, entre las actividades que les gustaría realizar, dejar de tener la obligación de realizar las actividades que no les satisfacen, como son, las relacionadas con el estudio o las tareas domésticas.

	QUÉ LES GUSTARÍA HACER
PRIMARIA	Más tiempo para jugar y ver la televisión
	No tener obligaciones escolares ni familiares
	Realizar actividades deportivas “límite” (puenting, alpinismo, paracaídas, etc.)
	Visitar parques de atracciones (Disney, Port Aventura, etc.)

El **profesorado** considera que en este periodo las y los niños pasan más tiempo solos y solas que en épocas anteriores y que las nuevas tecnologías tengan, cada vez, una mayor presencia implica también que los y las niñas pasan más tiempo jugando a juegos individuales.

Por ello, los juegos tienden a desarrollarse **en espacios cerrados**, a diferencia de otras épocas donde las y los niños jugaban más en la

calle. No sólo los juegos se desarrollan en espacios cerrados sino que cualquier actividad que realizan se enmarca en espacios cerrados y regulados por normas, bajo la supervisión y el control de alguna persona adulta (las clases, las extraescolares, el hogar). Este hecho, lo relacionan con un cambio en las costumbres y hábitos de las personas adultas. El profesorado considera que, **tanto en infantil como en primaria, les falta pasar más tiempo en la calle**, socializándose entre iguales y resolviendo los posibles conflictos que pudieran salir.

“A veces, arrastras a los niños a casa”
(AMPAS)

El menor tiempo que estos y estas niñas pasan en la calle jugando, padres y madres lo relacionan también con el hecho de que lo habitual es que actualmente los dos miembros de la pareja trabajen. Así, cuando salen del trabajo a recoger a sus hijos e hijas suelen necesitar ir a casa para dejar las cosas preparadas para el día siguiente. Algunas de las personas participantes nos hablan de que les resulta totalmente imposible estar en la calle con sus hijos e hijas hasta las ocho o nueve de la noche *“es que me acostaría todos los días a las 3 de la mañana”* y dejarles solos o solas en la calle en infantil y primaria es una posibilidad que, en términos generales, no se contempla en los ámbitos urbanos.

Hay barrios donde la opinión de **la falta de espacios para que las y los niños jueguen de manera segura** es más unánime. Se mantiene que, si bien es cierto que se han creado zonas para el esparcimiento adaptadas y adecuadas en las capitales, las familias no suelen acudir entre semana a dichos espacios, por lo que las limitaciones que sus entornos más cercanos puedan tener afecta directamente al tipo de ocio de estos y estas niñas.

Por otra parte, señalan que las formas de ocio para estas nuevas generaciones de niños y niñas se ven especialmente limitadas por dos factores: porque los coches y las casas le han ganado espacio a los lugares de ocio y esparcimiento, y por la existencia de un mayor número de limitaciones y prohibiciones *“igual tienen la placita cerca pero está prohibido jugar a la pelota porque moles a los vecinos”*.

Como veíamos en párrafos anteriores, **en la adolescencia**, aunque se detecta una reducción de las extraescolares, continúan considerando su tiempo, entre semana, más bien escaso, aunque advertimos la presencia del grupo de iguales en las actividades que desarrollan después del colegio, en mayor medida, que durante el periodo de primaria. Los fines de semana realizan actividades que tienen que ver, principalmente, con el ocio que comparten con el grupo de iguales.

Por lo tanto, resulta lógico que en aquellas actividades que **señalan que les gusta realizar**, el grupo de iguales esté muy presente. Se mencionen actividades como; estar con las y los amigos, usar el ordenador, estar en Internet. Estas actividades se realizan, principalmente, en espacios cerrados (salvo las relacionadas con el deporte y se realizan en soledad o con el grupo de iguales.

En el ocio de las y los adolescentes adquiere una relevancia central el grupo de iguales. No les gustan las obligaciones escolares y las tareas domésticas, así como no poder salir el fin de semana por el mal tiempo o por algún castigo

Las actividades que no les gusta realizar se centran en las actividades escolares y en las obligaciones domésticas. El fin de semana, adquiere importancia el hecho de no poder salir, bien por un castigo o por las condiciones climatológicas, como una de las cuestiones que genera mayor insatisfacción.

Las actividades que les gusta realizar **entre semana** son muy similares a las del fin de semana. Así, el ordenador, Internet o los juegos audiovisuales son actividades gratificantes para las y los adolescentes. En los casos en que manifiestan disponer de un local o espacio privado compartido con otros y otras adolescentes, acudir a él todos los días es otra de las actividades más satisfactorias para la adolescencia.

Las actividades que realizan el **fin de semana**, suelen ser las que sienten que no pueden hacer durante la semana y que les gustaría tener más tiempo para poder dedicarse a ellas: practicar algún deporte o ver partidos, sobre todo en el caso de los chicos, usar el ordenador para jugar o comunicarse, escuchar música, ir con el grupo de iguales a realizar alguna actividad como ir al cine, a un concierto, etc.

Las **diferencias de género** en las actividades satisfactorias se centran en dos aspectos: la práctica del deporte, que tiene una mayor presencia entre los chicos y, acudir a centros comerciales, que es mencionado, en mayor medida, por las chicas. En el resto de las actividades que generan satisfacción, no detectamos diferencias significativas de género.

En el caso de las y los adolescentes que viven **en zonas rurales**, detectamos que las actividades de ocio que identifican no se relacionan con recursos concretos, si no que se caracterizan, en mayor medida que entre las y los adolescentes de zonas urbanas, por ser actividades al aire libre enmarcadas en un entorno rural: andar en bicicleta, ir al río, hacer una acampada, construir una caseta, recoger frutos, etc.

En cuanto a las actividades que **no les gusta realizar**, entre semana, destacan las relacionadas con tener que madrugar y con atender las

obligaciones y tareas escolares y los fines de semana adquiere relevancia en su insatisfacción el hecho de no poder salir con sus amigos y amigas o aburrirse.

A continuación, **resumimos en un cuadro las actividades** que les gusta realizar a las y los niños y adolescentes y aquellas que no les satisfacen, agrupadas en categorías e identificando con quién las realizan, cuándo y si son actividades que se desarrollan en espacios cerrados o en espacios abiertos

ME GUSTA		QUÉ	CON QUIÉN	CUÁNDO	DÓNDE
PRIMARIA	Actividades deportivas	Grupo de iguales	Principalmente entre semana	Espacio abiertos y cerrados	
	Compartir tiempo con amigos y amigas	Grupo de iguales	Principalmente el fin de semana	Espacios abiertos y cerrados	
	Ver la televisión	Soledad o en familia	Entre semana y el fin de semana	Espacio cerrado	
	Jugar a la consola o al video juego	Soledad, con un hermano o hermana o con el grupo de iguales	Entre semana y el fin de semana	Espacio cerrado	
	Ordenador e Internet	Soledad	Principalmente el fin de semana	Espacio cerrado	
	Juegos de mesa, ajedrez, etc.	Con padres y madres y miembros de la familia extensa	Fin de semana	Espacio cerrado	
	Excursiones, salidas y visitas a otros familiares	Con la familia	Fin de semana	Espacio abierto y cerrado	
	Patinar, andar en bicicleta y actividades de esparcimiento al aire libre	Con la familia	Fin de semana	Espacio abierto	
SECUNDARIA	Compartir tiempo con amigos y amigas ,novio o novia	Grupo de iguales	Entre semana y fin de semana	Espacios abiertos y cerrados	
	Salir de fiesta	Grupo de iguales	Fin de semana	Espacios abiertos y cerrados	
	Ordenador, Internet	Soledad	Entre semana y fin de semana	Espacios cerrados	
	Ver la televisión	Soledad o en familia	Entre semana y fin de semana	Espacios cerrados	
	Jugar a video juegos	Soledad, hermanos o hermanas y grupo de iguales	Entre semana y fin de semana	Espacios cerrados	
	Descansar, dormir, estar en el sofá	Soledad	Entre semana y Fin de semana	Espacios cerrados	
	Actividades deportivas	Grupo de iguales	Entre semana	Espacios abiertos y cerrados	
	Patinar, bicicleta, actividades de esparcimiento al aire libre	Grupo de iguales	Fin de semana	Espacios abiertos	
NO ME GUSTA					
PRIMARIA	Estudio, lectura y tareas escolares	Grupo de iguales y soledad	Entre semana y fin de semana	Espacio cerrado	
	Extraescolares de apoyo a las tareas escolares, aprendizaje de idiomas y música	Grupo de iguales	Entre semana	Espacio cerrado	
	Colaborar con las tareas del hogar	Familia	Fin de semana	Espacio cerrado	
SECUNDARIA	Estudio y tareas escolares	Grupo de iguales y soledad	Entre semana	Espacio cerrado	
	Madrugar	Soledad	Entre semana	Espacio cerrado	
	Tareas domésticas	Soledad y familia	Entre semana y fin de semana	Espacio cerrado	
	Extraescolares de apoyo al estudio y de aprendizaje de idiomas	Grupo de iguales	Entre semana	Espacio cerrado	
	Reuniones y eventos familiares	Familia	Fin de semana	Espacio abierto o cerrado	

Las actividades que **les gustaría realizar** en la adolescencia se relacionan con la adquisición de una mayor autonomía e independencia. Destacan las relacionadas con no tener límite de horario cuando salen los fines de semana o viajar.

	ACTIVIDADES QUE LES GUSTARÍA REALIZAR
SECUNDARIA	No tener límites horarios y poder salir por las noches de fiesta (más locales, ambiente, fiestas, etc.)
	No tener obligaciones familiares o escolares
	Conducir, tener coche o moto
	Tener más tiempo libre para el ordenador y para ver la tele
	Poder dormir más
	Viajar, conocer a personas de otras culturas, estudiar en otro país, etc.

Las familias consideran que a partir de la adolescencia, el ocio que se disfruta entre semana, se relaciona con **espacios orientados al consumo por ejemplo, los centros comerciales en el caso de las capitales** *“aquí todos los chavales acaban en Bidarte”*.

Los locales: una realidad y una demanda de la adolescencia

La adolescencia es una época en la que se demanda mayor autonomía y libertad y se busca más intimidad en las relaciones que mantienen. Así, el **fenómeno de los “locales”¹** se encuentra bastante extendido, sobre todo en las zonas rurales y cuando no está extendido se configura en el centro de las reivindicaciones que realizan las y los adolescentes.

¹ Los locales son espacios alquilados por las y los adolescentes y utilizados como espacios de reunión entre semana y el fin de semana.

El **profesorado** cuenta que, muchas veces, estos locales son pagados por padres y madres y los definen como un **espacio privado y oculto en el que las y los adolescentes pueden hacer todo lo que deseen**, una especie de *“refugio”* en el que no existe control adulto *“hace unos años cuando hacían una pira estaba el peligro de que alguien les viera, pero hoy en día con lo de los locales, ya no existe este miedo”*.

El **profesorado** advierte que **el tipo de juegos y las fórmulas de relación han cambiado**. Antes, los juegos a los que jugaban niños y niñas llevaban implícitas las relaciones sociales entre ellos y ellas y por lo tanto, las posibilidades de que aparecieran conflictos y la búsqueda de fórmulas para resolverlos eran mayores.

Además, antes **requerían, para ser divertidos, de la presencia de otros y otras niñas** y se planteaban desde la perspectiva de la competición o la cooperación. En la actualidad, es habitual ver a niños, niñas y adolescentes jugar con, por ejemplo, consolas diferentes, están juntos y juntas, pero no comparten el juego con lo que las posibilidades de interacción y conflicto son prácticamente inexistentes, aunque el carácter competitivo se mantiene.

Los tipos de juegos y las fórmulas de relación han cambiado. Se mantiene el componente competitivo pero se ha vuelto más individualizado y pasivo

Como mucho, es posible que jueguen en red, pero cada uno y una con su videojuego. Una **sociedad**, cada vez, **más individualista** puede estar fomentando un ocio más individual, sin olvidar las dinámicas de las que hemos hablado en otros capítulos, de evitación del conflicto ofreciendo a la infancia diferentes alternativas que no generen conflicto (dar a elegir diferentes comidas, etc.).

A esta situación se le añade el fenómeno, identificado por el profesorado y las familias, de **un ocio más pasivo** en la infancia y la adolescencia, con el incremento de actividades sedentarias y un descenso, con respecto a otras generaciones, de las actividades que se desarrollan al aire libre.

En este sentido, **entre las actividades** que las y los niños y adolescentes, sobre todo en la adolescencia) señalan que **les gustaría realizar, llama la atención la presencia del descanso** *“dormir más”* *“estar tirado en el sofá”*.

Las familias consideran que la sociedad ha cambiado mucho y por extensión, la **forma en que se disfruta del ocio y el tiempo libre**. En primer lugar detectan un ocio más adulto que se materializa de diferentes maneras en función de la edad:

- **Los y las niñas en infantil y primaria** pasan el tiempo de ocio con sus padres y madres. Sin embargo, los hábitos de ocio de padres y madres no han cambiado mucho con respecto al que disfrutaban cuando no tenían descendencia de modo que a menudo los y las menores se ven abocados a *“acompañarles”* a *“tomar potes”*.
- **El ocio de las y los adolescentes** es cada vez más adulto y relacionado con la vida nocturna y con el consumo de alcohol y tabaco a edades cada vez más tempranas.

En cualquier caso, padres y madres consideran que es necesario **adaptarse a los cambios** que se han producido en el uso y disfrute del

ocio y tiempo libre para evitar que sus hijos e hijas vivan alejados de la realidad y tengan problemas de integración en el grupo: *“tu vas a poder evitar que tu hijo salga hasta los 18 años pero no vas a evitar que pase por esa fase, ni vas a cambiar a la sociedad ni al resto de niños. No vas a poder evitar que tu hija se sienta rara porque no sale, porque todo ha cambiado y nosotros también hemos cambiado”*.

El ocio es un concepto moderno

Las familias entienden que el **concepto de ocio y tiempo libre es moderno** y requiere de una educación

para el mismo que padres y madres de otras generaciones no tuvieron que abordar *“antes un chaval podía estar trabajando en un taller todo el día y salía reventado y lo último que quería era gastar más energía. Nuestros hijos, ahora tienen tiempo libre que deben de llenar con actividades”*. En la actualidad, los padres y madres son quienes se encargan de la provisión de recursos económicos en la familia *“los chavales no tienen porque preocuparse ahora de esto, para eso estamos padres y madres, se supone que para eso han cambiado también las formas de trabajo”*. Les parece evidente que se trata de un tiempo de ocio diferente que requiere de un trabajo diferente por parte de las familias. Además, son conscientes de lo **difícil que resulta ir en contra de las tendencias sociales** *“intentas plantearle un tipo de ocio diferente pero a ellos les gusta lo mismo que al resto de los niños”*.

“A qué hora, dónde, con quién, hasta qué hora... todo está planificado”
(AMPAS)

Otra de las tendencias detectadas, tanto por el profesorado como por padres y madres es que el **ocio y tiempo libre de las y los más pequeños está totalmente organizado y dirigido**.

Parece que una de las razones es la de **adaptarlo a las exigencias**

del mercado laboral así, los espacios libres entre la escuela y la llegada de padres y madres a casa después del trabajo, se llenan con actividades extraescolares, con el objetivo de mantenerlos ocupados en espacios seguros y evitar que se aburran. Además, las familias reconocen que se han vuelto más desconfiadas y tienen **miedo** de que a sus hijos e hijas les suceda algo si no están bajo la vigilancia y supervisión de una persona adulta.

Otra consecuencia de esta planificación es, a juicio de las madres y padres y de profesorado, que **las y los niños están hiper estimulados** por factores externos, sin apenas tiempo vacío de actividad, lo cual conlleva que no sepan aburrirse o estar solos y solas sin hacer nada.

“Pues mi hija también ve la tele y no tengo por qué pedir permiso ni disculpas porque no está haciendo una actividad formativa o útil para su vida...pero es que te sientes como si tuvieras que justificarte constantemente”
(AMPAS)

A las familias, les parece importante que puedan también disfrutar de espacios vacíos de actividad pero, **padres y madres, se sienten presionadas por el entorno para que llenen de actividades el tiempo libre de sus hijos e hijas** porque tienen la sensación de que si no llena este tiempo con actividades, socialmente consideradas como constructivas, están haciendo dejación de sus funciones y son *“malos padres”*. Tienen dudas sobre si podría ser positivo para el niño o la niña, que realicen actividades que no tengan una orientación práctica concreta *“que no sirven para nada”*.

En la sociedad actual, el juego y la diversión están sobrevaloradas, no se generan ni se permiten espacios sin estímulos de ninguna clase

en los que la niña o el niño y adolescente, esté solo o sola con sus pensamientos. Las familias consideran que han criado a una generación que no sabe aburrirse, que no sabe estar sin hacer cosas divertidas. Muchas veces se les trasmite la idea de que padres y madres deben jugar con sus hijos e hijas, que pasar tiempo con ellos y ellas, es favorable para su desarrollo, pero también les parece que es necesario e importante que las y los niños aprendan a jugar solos y solas y a aburrirse.

“A los adolescentes el silencio les pone nerviosos y necesitan llenarlo de música, de palabras (...)”
(Profesorado)

Una expresión de este “fenómeno” en la adolescencia es su **falta de costumbre al silencio**, los y las adolescentes parecen necesitar llenar su espacio de estímulos. El

profesorado se muestra preocupado por este hecho y reflexiona sobre la importancia del silencio para que ellos y ellas se pongan en contacto consigo mismas, para saber cómo se encuentran, si hay algo que les molesta, etc. porque solo a partir del silencio se puede conectar y empezar a pensar.

El personal docente considera que esta planificación al milímetro del tiempo libre de las y los niños, sobre todo en infantil y primaria, provoca que la **red de relaciones de la infancia esté demasiado conectada a las relaciones del mundo adulto** lo cual limita sus posibilidades de elección de amistades (pasan su tiempo libre con, por ejemplo, los y las hijas de la red de amistades de padres y madres).

Además, detectan otro efecto de la multiplicidad de actividades organizadas en la que intervienen niños, niñas y adolescentes y es un descenso en la capacidad creativa con respecto a otras generaciones.

“Si quieren la bicicleta no tienen que esperar a tenerla y entonces no tienen tiempo para imaginarse cómo será su vida con la bicicleta, pensar en las cosas que hará con ella, etc. y eso afecta directamente a la creatividad”
(Profesorado)

Esta **falta de creatividad** se relaciona con la idea de que participan en actividades donde *“se les da todo hecho”* y en las que sólo deben seguir las instrucciones de una persona adulta. En estos casos, no es necesario que las y los niños y adolescentes configuren las normas de comportamiento, definan los juegos y establezcan los límites, por ejemplo. Además, el hecho de que las y

los niños y adolescentes ya no tengan que esperar a que las cosas sucedan o a recibir lo que desean, agudiza este descenso de la capacidad creativa ya que no tienen tiempo para imaginar cómo será cuando suceda o para generarse expectativas, en definitiva no tienen tiempo para soñar.

Padres y madres, añaden a esta situación el hecho de que el nivel adquisitivo de la infancia y la adolescencia, ha potenciado un **ocio orientado al consumo** y no tan relacionado con la autogestión y la creación propia.

En primaria, el profesorado detecta además, diferencias de género en los tipos de juegos y en la capacidad creativa así, las niñas continúan jugando, por lo menos durante los primeros años de la infancia, a juegos cooperativos y más inventivos como por ejemplo, juegos relacionados con el consumo, la creación de pulseras, etc. con lo que mantienen, en mayor medida, la capacidad creativa. En cambio, entre los niños de primaria, el balón es el rey *“si les quitas el balón están desorientados”*.

Por otra parte, detectan una evolución positiva ya que consideran que en generaciones anteriores **los juegos de las niñas** estaban más encasillados en las labores domésticas y en la imitación del rol que como mujeres les tocaría jugar en un futuro. En la actualidad, sus juegos **se han diversificado** un poco más y comparten más intereses con los chicos, lo que también ha fomentado que ahora se juegue más en grupos mixtos.

Cabe señalar que, según el profesorado, **los juegos en el patio son cada vez más violentos** (peleas...) aunque estos juegos violentos están mucho más presentes entre los chicos. **Los chicos son quienes ocupan gran parte del espacio en el patio**, principalmente para jugar al fútbol, mientras que las chicas ocupan un espacio menor y sus juegos parecen ser más variados.

El profesorado establece la edad a partir de la cual se observan las **diferencias de género en los juegos de niños y niñas en, aproximadamente, los nueve años**. A esta edad, es más habitual que las niñas se reúnan para hablar entre ellas, intercambiar cromos o que jueguen a la cuerda o a baliar, por citar algunos ejemplos. Los niños, están centrados es el fútbol principalmente. **Padres y madres**, señalan que en la **época de infantil**, niños y niñas **juegan indistintamente** con juegos definidos como “de niñas o de niños”, *“mi niño antes quería la cocinita y le encantaba el nenuco, ahora tiene cinco años y quiere el nenuco para darle tortas”*.

En la adolescencia, el ocio nocturno durante el fin de semana adquiere gran importancia. Así, padres y madres manifiestan que esta generación es la que tiene el ocio nocturno más amplio que ha existido nunca y padres y madre, se muestran preocupados y preocupadas por

los límites horarios ya que *“no queremos aislarlos del grupo y si le dices que venga a las 11 igual es el friky de la cuadrilla”*.

Las y los adolescentes en general, sienten como naturales y **normales los límites horarios** que sus familias les imponen en el disfrute de su tiempo libre. Consideran que el hecho de que estos límites sean mayores o menores suelen depender del grupo de iguales con el que comparten el ocio *“a mis padres les gusta que salga con amigos que vuelven pronto a casa”*. Aunque les parece normal que sus padres y madres les pongan límites horarios para volver a casa, a **la mayoría le gustaría que se los ampliasen** ya que se sienten con suficiente autonomía y responsabilidad como para volver a sus casas más tarde. En algunos casos, las y los adolescentes han valorado estos límites horarios como exagerados.

La nueva generación de adolescentes es la que tiene el ocio nocturno más amplio que ha existido nunca

Las familias nos hablan de que **los horarios de salida han cambiado radicalmente** y en algunos casos, se muestran escandalizadas por los hábitos de ocio que tienen en la adolescencia *“a mi no me parece normal que mi hija de*

14 años quiera venir el viernes a la una y media de la mañana porque va a celebrar un cumpleaños en una discoteca”.

PRIMARIA



- Entre semana: salir de clase, hacer los deberes, ver un rato la tele, salir a la calle, ir a las extraescolares y volver a casa
- Fin de semana: presencia importante de la familia en las actividades de ocio y tiempo libre

SECUNDARIA



- Entre semana: reducción de la presencia de extraescolares, mayor presencia del grupo de iguales en el ocio entre semana
- Fin de semana: importancia del grupo de iguales

TENDENCIAS IDENTIFICADAS POR LAS FAMILIAS Y EL PROFESORADO

- Los **tipos de juegos y las fórmulas de relación** han cambiado: Juegos más individualistas y sedentarios
- Ocio **más pasivo**
- Ocio **dirigido y organizado**:
 - Generaciones hiper estimuladas
 - La sociedad actual sobrevalora la diversión y el juego
 - No hay espacio para el silencio y para aburrirse
 - En primaria la red de relaciones está demasiado conectada al mundo adulto
 - Descenso de la capacidad creativa de la infancia y la adolescencia
- Ocio **orientado al consumo**
- **Diferencias de género** en los tipos de juego y en las relaciones que se establecen
- El ocio **nocturno** más amplio que ha existido nunca

B. Las extraescolares: una actividad de tiempo libre o una extensión del ámbito académico

En el caso de **las y los niños de primaria**, la **presencia de extraescolares está bastante extendida** (prácticamente la totalidad de las y los niños consultados realizaban alguna extraescolar). En muchas ocasiones, estas extraescolares son escogidas por padres y madres (sobre todo las no vinculadas a los deportes), aunque las y los niños pueden realizar propuestas en función de sus intereses. A medida que aumenta la edad las posibilidades que tienen las y los niños de proponer actividades extraescolares y de escogerlas va aumentando progresivamente.

En primaria, las extraescolares relacionadas con el estudio sirven:

Para poder hacer algo en el futuro, para tener un buen porvenir, para tener un buen trabajo, para ser alguien en la vida, porque son importantes para aprender, porque son buenas para nosotros, porque nuestros padres no quieren que seamos tontos

deporte o la danza, sean escogidas, en mayor medida, por las y los niños. Los y las menores señalan que deben proponerlas en sus casas y que sus padres y madres deben de dar su aprobación y que además, en ocasiones los horarios les tienen que *“venir bien”*.

En cualquier caso, la tendencia suele ser que las **extraescolares relacionadas con academias de apoyo a las tareas escolares o el aprendizaje de idiomas o música sean impuestas por padres y madres**, en algunos casos por los malos resultados académicos del o la niña y en otros, para mejorar sus aprendizajes. Y que aquellas extraescolares relacionadas con el

En este sentido, entre las y los niños de primaria se encuentra muy **interiorizado el discurso paterno y materno** sobre la importancia de las extraescolares orientadas al estudio o al aprendizaje de idiomas y música. Así, señalan que aunque en ocasiones son aburridas, les conviene realizarlas para su futuro y son muy importantes de cara a obtener un trabajo.

La **satisfacción** con las extraescolares que niños y niñas de primaria muestran es una cuestión de carácter bastante personal sin embargo, mayoritariamente aquellas extraescolares que se relacionan con el deporte o el baile son las que generan más satisfacción, mientras que las que se relacionan con el aprendizaje de idiomas por ejemplo, generan insatisfacción entre las y los niños de primaria, aunque como decíamos su importancia está muy interiorizada. La mayoría de estas actividades extraescolares se realizan con el grupo de iguales.

En el caso de la **adolescencia**, las extraescolares son actividades que en general, **han escogido las y los propios adolescentes** o que **vienen desarrollando desde la época de primaria**. A esta edad, la inversión de tiempo en algunas extraescolares y su exigencia aumentan y este es uno de los motivos por lo que en la adolescencia se tiene la percepción de disponer de menos tiempo libre que en primaria.

Aunque la **autonomía en la elección y disfrute del ocio y el tiempo libre** es bastante alta en la adolescencia y disponen de una mayor capacidad para elegir las extraescolares y aquellas actividades a las que quieren dedicar tiempo entre semana, por lo general y al igual que pasaba en la época de primaria, diferencian dos tipos de actividades extraescolares:

- **Actividades de apoyo a las tareas escolares o al aprendizaje de idiomas:** Estas actividades son escogidas, por lo general, por padres y madres pero vividas por las y los adolescentes como necesarias para complementar su formación y como adecuadas para su desarrollo personal y profesional.
- **Otras extraescolares son completamente voluntarias y elegidas** por ellos y ellas y se relacionan con el deporte (principalmente los chicos) o con el baile o actividades musicales.

Las y los adolescentes comentan que, en ocasiones, los padres y las madres utilizan estas extraescolares como un mecanismo de gratificación o castigo por su comportamiento. Así, si les interesa alguna extraescolar, sus padres y madres les amenazan con no dejarles ir si no cumplen con determinadas obligaciones escolares y/o familiares.

Las extraescolares relacionadas con el deporte tienen una menor presencia entre las chicas, a las que, en ocasiones, sus familias aconsejan que se apunten, sin embargo, ellas suelen preferir otro tipo de actividades como son las relacionadas con el baile, con estar con sus amigas y con ir de compras, por citar algunos ejemplos.

En la adolescencia, la participación en actividades extraescolares relacionadas con el deporte se reduce

En comparación con la época de primaria, en la adolescencia se detecta una **reducción de la participación en extraescolares relacionadas con el deporte**, principalmente entre las chicas,

que acostumbran en mayor medida a abandonar el deporte. Muchas y muy variadas son las causas, a continuación señalaremos algunas:

- **Los intereses cambian con la edad:** en la infancia les gusta jugar y emplean en ello la mayor parte de su tiempo. Una gran parte de sus juegos implican movimiento. Cuando llegan a la adolescencia pierden el interés por jugar y aparecen otras alternativas de ocio y tiempo libre.
- **La oferta de actividades físicas y deportivas** deja de responder a sus intereses.
- **Aparecen nuevas formas de ocupar el tiempo libre.** La adolescencia es la aproximación al mundo de los adultos. Aparecen nuevas formas de ocupar el tiempo libre que antes o les estaban vedadas o no despertaban su interés. Muchas de esas alternativas son sedentarias.
- **Aparecen conflictos de tiempo:** A menudo, al crecer la exigencia escolar aumenta y adquieren una gran importancia las relaciones interpersonales. A esta edad, como ya hemos visto, se tiene la percepción de que el tiempo libre disponible es menor que en otras épocas.
- **Las familias pierden influencia mientras que el grupo de iguales va adquiriendo más importancia** y lo que hagan en su tiempo libre dependerá de lo que haga el grupo de iguales.

Las extraescolares: una herramienta para conciliar la vida laboral y familiar; un espacio seguro para niños y niñas y una proyección del síndrome social de éxito

Padres y madres manifiestan que las extraescolares son escogidas por la familia en función de los intereses del o la niña o adolescente y de sus necesidades escolares o los puntos importantes que detecta la familia. La extraescolares de apoyo educativo o

aprendizaje de idiomas, como decíamos, son las que concentran la mayor insatisfacción entre las y los niños y adolescentes y los padres y

madres intentan convencerles de su importancia. En ocasiones, las familias reconocen que deben recurrir al premio o al castigo para que cumplan con estas obligaciones impuestas.

Durante el **periodo infantil** (0-6 años), las familias destacan la **inexistencia de una oferta amplia de extraescolares**. El discurso de que en este periodo las y los niños son “como esponjas” capaces de absorber muchos conocimientos hace que padres y madres sientan que restan posibilidades a sus hijos e hijas si no les apuntan a extraescolares o actividades que desarrollen sus habilidades deportivas o musicales, entre otras.

Por el contrario, parece que en la época de primaria existe **bastante oferta de extraescolares** y en algunos casos, las y los niños de primaria se encuentran sobrecargados y sobrecargadas con actividades entre semana cuando salen de clase. En este sentido, parece que el nivel de saturación lo establecen los padres y las madres. En ocasiones se señala que a las familias les falta algo de criterio y sentido común *“igual una formación para que padres y madres tengan un poco de sensatez no vendría mal”*.

En este periodo, muchas de las actividades extraescolares se utilizan como una herramienta que permite **conciliar la vida laboral y familiar**. Además, padres y madres, tienen la sensación de que si no apuntan a sus hijos e hijas a prácticamente toda clase de actividades, están haciendo dejación de sus funciones *“te da la sensación de que si no le apuntas a todo eres un padre dejado”*. En este sentido, **el entorno es un elemento** que, muchas veces, **condiciona** a la hora de escoger este tipo de actividades *“te dicen: es que mi hija hace balet, baloncesto y no se qué...¿y el tuyo? Pues el mío solo a flauta y el martes y el jueves le*

toca aburrirse y claro, te acomplejas”. Parece además, que lo de las comparaciones con el entorno es una batalla perdida *“da igual a cuántas extraescolares le apuntes, siempre hay un niño que va a más. Es una batalla perdida”*.

“Esto es como cuando eres socio del ocaso, que te suben la cuota y piensas no voy a dejarlo ahora que llevo un montón de tiempo pagando? Y lo del inglés es igual”
(AMPAS)

En algunas ocasiones, padres y madres, han dudado del **aprovechamiento real de estas actividades extraescolares** y de su eficiencia si ponemos en relación el tiempo y dinero invertido con los resultados obtenidos. Creen que están sobrevaloradas y que son más una tendencia general a la que padres y madres se suman por la presión del entorno o por las exigencias del mercado laboral *“yo tengo una pelea por el inglés con mi ex. Mi hija tiene 9 años ya va a extraescolares de inglés pero cuando estudias un idioma si no lo practicas se pierde y yo me planteo ¿qué va estar toda la vida en inglés hasta que tenga edad de ir al extranjero a practicar?”*

“Antes ibas a inglés porque suspendías y necesitabas apoyo, ahora el niño saca buenas notas en inglés y se le lleva a una extraescolar para que sea el mejor en clase”
(AMPAS)

Las familias ven en el tema de las extraescolares una **proyección de las frustraciones personales de padres y madres** *“cosas que tú piensas que querías estudiar de pequeño y no tuviste la oportunidad”* y de cierto **síndrome del éxito**, es decir, la presión que ejercen sobre las y los niños y adolescentes para que sean las y los mejores.

Además, las extraescolares representan un **lugar seguro** en el que la o el niño pasa el tiempo de ocio hasta que sus padres y madres salen del trabajo, bajo la supervisión de alguna persona adulta. En este sentido, la cultura del miedo y la sobreprotección que la sociedad en general y, las familias en particular, ejercen sobre la infancia y la adolescencia están incidiendo también, en la mayor presencia de este tipo de actividades en la infancia y la adolescencia, sobre todo, durante el periodo de primaria. El **profesorado** detecta una **mayor presencia de actividades extraescolares en ámbitos urbanos**, que se relaciona, en ocasiones, con el mayor miedo existente en las familias de que, niñas y niños, pasen tiempo en lugares sin supervisión adulta.

5.6.3 El ordenador, Internet y las redes sociales

AGENTES CONSULTADOS

Menores que cursan primaria
Menores que cursan secundaria
Madres y Padres
Profesorado

El uso de los juegos audiovisuales es señalado por las y los niños de primaria como una de sus actividades gratificantes sin embargo, **el uso del ordenador, no siempre ha surgido de manera espontánea** y en algunos grupos, ha sido una sugerencia de la dinamizadora, la que nos ha permitido abordar el tema con este grupo de edad.

Esta tendencia es gradual, esto es, a medida que va incrementado la edad de las y los niños, la presencia del ordenador y de los juegos audiovisuales va aumentando (entre las y los niños de 6-9 años prácticamente no se mencionan).

“No es lo mismo hablar con los amigos por el ordenador, en directo te cuentas más cosas. Pero, a veces, cuando no te atreves a decir algo a la cara, con el ordenador es más fácil”
(Primaria)

Utilizan los **juegos del ordenador y, en menor medida, Internet, servicios de mensajería instantánea (Messenger, etc.) o redes sociales (Facebook, Twenty, etc.)**. Entre los servicios de comunicación que ofrece Internet, manifiestan utilizar los servicios de mensajería instantánea (las redes sociales, son mencionadas marginalmente) para comunicarse con sus amigos y amigas.

Aunque tienen la percepción de que la comunicación en persona entre iguales podría ser más rica (te cuentan más cosas), parece que usar el

ordenador para comunicarse les parece una opción interesante y divertida para exponer y mostrar sentimientos o hablar sobre problemas y cuestiones que, de otra manera, no se atreverían a plantear.

“Los padres te ponen límites con el ordenador como no pasar mucho tiempo, no chatear con desconocidos o no ver porno”
(Primaria)

Ya hemos abordado en el capítulo sobre familia, en el apartado en el que se analizan los conflictos intrafamiliares, que en primaria, no suelen surgir conflictos relacionados con usos abusivos del ordenador y de Internet, sin embargo, son claros **los límites que padres y**

madres imponen al uso del ordenador. En concreto, limitan el tiempo que pueden estar con el ordenador e intentan, no siempre con éxito, limitar los contenidos a los que pueden acceder. Así, entre algunas de las cosas que las y los niños definen como peliagudas para plantear a sus padres y madres, están las cosas que hacen con el ordenador porque señalan que, a veces, están prohibidas y en sus familias se enfadarían si lo supieran.

Aún así, tienen bastante **interiorizado el mensaje sobre los peligros de Internet.** Nos hablan de que Internet es peligroso porque hay *“bulling cibernético”* o *“espías en la red”*. Las razones que padres y madres ofrecen a las y los niños de primaria para limitar el tiempo que pasan delante del ordenador tienden, en ocasiones, a ser mensajes simplistas que no tratan de ofrecer una explicación argumentada *“nos dicen que tenemos que ir pronto a la cama, para ahorrar energía, para que no entre un virus en el ordenador, etc.”*.

Cuando el ordenador es de sobremesa **suele estar en el salón de la casa** sin embargo, la proliferación de los portátiles permite a las y los

niños de primaria, poder acceder al ordenador en la intimidad de su habitación.

En la adolescencia, el uso del ordenador y de Internet está más extendido y es una de las actividades que más satisfacción que les genera

En la adolescencia el ordenador e Internet son señaladas como algunas de las actividades más gratificantes que realizan entre semana y también, el fin de semana. De hecho, adquiere una gran importancia en la comunicación con el grupo de iguales y también, como herramienta para el conocimiento del mundo exterior y para jugar.

Señalan que **prefieren el ordenador y navegar por Internet que ver la televisión** porque consideran que en la actual programación no existen espacios interesantes para su grupo de edad y *“les aburre”*. El ordenador suele estar en la sala, en su propia habitación o en ocasiones se trata de un portátil que pueden mover de lugar.

“Da la impresión de que las chicas andamos más pero solo porque lo comentamos mucho, los chicos lo usan para quedar con los amigos por el chat y ver videos y a nosotras nos gusta cotillear las fotos y ver otros perfiles”
(Secundaria)

Utilizan la **mensajería instantánea y el chat** para comunicarse con sus amigos y amigas y no tanto, para conocer a personas nuevas. También en este grupo existe la idea de que hay cosas que resulta más fácil comunicar por la red, por ejemplo, cuestiones que provocan pudor y vergüenza o temas de difícil abordaje *“así no te pones rojo y piensas bien lo que vas a decir”*. Acceden a las

redes sociales para subir fotos, comentar cosas con el grupo de iguales y reírse de las fotos que han colgado otras personas.

En este sentido, en algunos grupos, se han advertido **diferencias de género en la utilización de las redes sociales** durante la adolescencia. Así, los chicos suelen utilizar dichas redes para escribir mensajes en su perfil, chatear con los amigos y las amigas y quedar a una hora para salir a la calle o para ver videos, mientras que a las chicas les gusta visitar los perfiles de otras personas, ver sus fotos y luego comentarlo. Este uso diferenciado puede provocar la impresión de que ellas utilizan más las redes sociales, sin embargo, las propias adolescentes consideran que lo utilizan en la misma medida pero que tienden a ser más interactivas y a publicar comentarios sobre fotos y perfiles.

Los **mensajes que reciben por parte de las familias en relación al ordenador y a Internet son por lo general, negativos** *"hace daño a la vista" "atrofia la comunicación"*, etc. Los y las adolescentes perciben que los padres y las madres consideran que por el hecho de utilizar el ordenador para hablar entre ellos y ellas su comunicación desciende si bien, las y los adolescentes no viven la realidad de la misma manera y creen que es una herramienta muy útil que favorece la comunicación entre sus iguales.

Algunas veces señalan que **padres y madres desconocen el uso que hacen del ordenador y de Internet** ya que tienden a decir que sólo lo utilizan para comunicarse con sus amigos y amigas, cuando en realidad, las posibilidades y la utilización que, de hecho, hacen de estas herramientas, es más amplia.

Tal y como comentábamos al analizar la dimensión familia, en el apartado referido a los conflictos intrafamiliares, el uso que hacen de estas tecnologías en la adolescencia suele ser fuente de **conflictos**

dentro del ámbito familiar porque padres y madres quieren poner límites al tiempo que pasan delante del ordenador y controlar los contenidos a los que acceden.

Con las familias, los conflictos se relacionan, en definitiva, con el sentimiento de pérdida de control sobre las actividades de las y los adolescentes. También nos han relatado algún **conflicto con el profesorado**, relacionado con colgar alguna foto en una red social en la que aparecía algún o alguna profesora.

Al **profesorado** le preocupa el uso que las y los niños y adolescentes están haciendo del ordenador, principalmente, de Internet y de las redes sociales. Llega incluso a señalar que existe una **gran dependencia de este tipo de tecnologías** entre las y los niños y adolescentes, principalmente, al llegar la adolescencia. Por un lado, se advierte de las consecuencias perjudiciales que pueden derivarse del uso de estas tecnologías y por otro, se remarcan las formas inadecuadas de comunicación que se crean al sustituir la comunicación y relación presencial por las relaciones impersonales *"se sustituye la presencia física por el ordenador"*.

Las **limitaciones de comunicación** que el profesorado detecta en la adolescencia, se asocian a la utilización que hacen de esta tecnología *"la comunicación oral es menor, ya no importa utilizar correctamente el lenguaje"*. El uso intermitente que realizan de ellas, combinándolo con hacer los deberes o hablar con padres y madres por ejemplo, también está influyendo en la capacidad para comunicarse y para expresarse.

Entre **las y los niños de primaria**, les preocupa que sean usuarios y usuarias de esta tecnología sin ningún tipo de control ni medida.

Identifican una brecha digital entre padres y madres y sus hijos e hijas, que dificulta el control del uso que hacen de estas herramientas. Además, consideran que se encuentran sobre estimulados sensorialmente.

Padres y madres también se percatan de la brecha digital que existe entre su generación y la de sus hijos e hijas y les parece que están muy preparados y preparadas y que Internet es un espacio con muchas posibilidades y que a las familias les cuesta mucho controlar. Algunas de las medidas que las familias dicen tener en cuenta para evitar los usos abusivos de Internet y controlar el acceso a contenidos no apropiados para su edad son: *mentir y decirle que es un virus y que no se meta para que no se estropee el ordenador, tener el ordenador siempre a la vista, contratar un software que limite los contenidos, establecer contraseñas para acceder al ordenador, etc.*

“Cuando vamos de excursión hay alumnos que ni duermen en el bus por miedo a que les saquen una foto y la cuelguen en alguna red social”
(Profesorado)

Al profesorado le preocupa además, la **pérdida de intimidad y exposición que supone para las y los adolescentes el acceso y uso que hacen de las redes sociales**. El profesorado reflexiona sobre los peligros de Internet y sobre que las familias no son conscientes de la cantidad de información a la que pueden acceder a través de la red sin ningún tipo de filtro. Además, constatan que en algunas familias no se establecen unos controles mínimos como, por ejemplo, que el ordenador no esté en las habitaciones de sus hijos e hijas.

Señalan que se trata de la generación que más expuesta tiene su imagen al mundo entero, a través de las redes sociales y de Internet.

Señalan que muchos de los conflictos que suceden en secundaria, se relacionan con fotografías que son subidas a Internet sin permiso, por ejemplo.

Esta **pérdida de intimidad** también preocupa a **padres y madres** que además, consideran que este tipo de herramientas proporcionan más posibilidades y, de alguna manera, pueden favorecer la violencia o el acoso entre iguales.

5.7- Entorno e integración social

5.7.1 Mi pueblo/ Mi barrio: la satisfacción de la infancia y la adolescencia con su entorno

AGENTES CONSULTADOS

Menores de primaria
Menores de secundaria
Madres y Padres
Profesorado

IDEAS CLAVE

- A. Valoración de su entorno
B. Peligrosidad y conflicto frente a seguridad

A. Valoración de su entorno

Las y los niños y adolescentes están satisfechos y satisfechas con su entorno, sobre todo, las y los más pequeños.

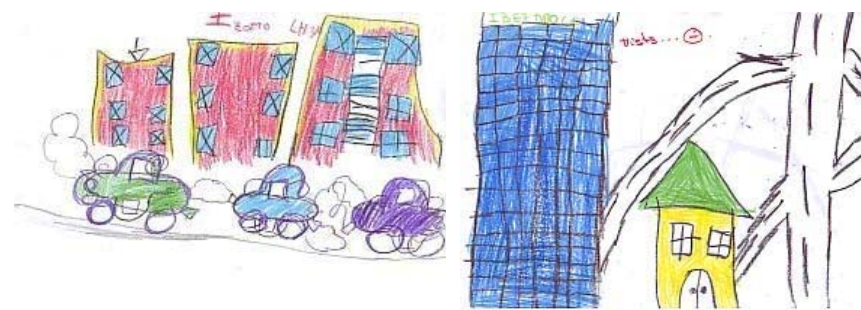
En general, los y las niñas y adolescentes se encuentran **satisfechos y satisfechas con el entorno** en el que viven, tanto en primaria como en secundaria. Aún así, son **las niñas y los niños de primaria**

los que muestran los grados más altos de satisfacción con el entorno, mientras que las y los adolescentes identifican un mayor número de cuestiones que, o bien no les satisfacen o bien consideran que faltan en su entorno, barrio o pueblo.

En este sentido, la procedencia de las y los niños y adolescentes incide directamente sobre el tipo de cuestiones destacadas como positivas en el entorno o sobre aquellas que son valoradas como insatisfactorias. Así, como iremos analizando a continuación, en el **entorno urbano** destacan el tráfico, el hacinamiento de viviendas y la

suciedad o contaminación como aspectos poco satisfactorios y en el **entorno rural**, las pocas actividades que existen, las obras que generan incomodidades por el ruido y los obstáculos que suponen son los elementos que concentran los mayores niveles de insatisfacción.

En los dibujos¹ de las y los más pequeños, quienes cuentan **entre 6 y 9 años que viven en entornos urbanos** se repiten elementos tales como: las carreteras, los edificios altos o por mencionar alguno de los más significativos, la torre de Iberdrola en el caso de quienes residen en Bilbao. Cuando estos y estas niñas pintan hierba o árboles se corresponden con lugares de esparcimiento más o menos cercanos a sus casas o se relacionaban más con el mundo de los deseos que con la realidad². En algunos casos, han preferido dibujar el pueblo de sus abuelos o abuelas o de algún o alguna amiga porque les gusta más que la ciudad en la que viven. Aún así, prácticamente la totalidad de los y las niñas que viven en entornos urbanos dicen estar satisfechos y satisfechas con el lugar en el que residen.



¹ Los niños y niñas de 6 a 9 años han dibujado y valorado su entorno a través de dibujos que reflejan el entorno cercano en el que viven.

² En algunos casos las y los niños dibujaban espacios verdes y árboles y ante la pregunta de si cerca de su casa existen este tipo de espacios, en algunas ocasiones, respondían que no pero que les gustaría.

Los **elementos del entorno mejor valorados** por parte de los y las más pequeñas residentes en ámbito urbano se relacionan con los espacios de juego y esparcimiento al aire libre, es decir, los parques, plazas y columpios cerca de su casa a los que van a jugar. Aquellos **elementos que generan mayor insatisfacción** se relacionan con cuestiones que les generan inseguridad o miedo -los coches o algunos episodios violentos que han visto en las calles, entre otras- o con la contaminación acústica -como el ruido de los coches-, la suciedad y el aspecto de la ciudad -las carreteras, que la gente lo tira todo al suelo, que el río está sucio, entre otras-.

Hemos detectado que las niñas han mostrado, por lo general, mayor interés que los niños por aquellos lugares relacionados con el consumo de ropa y complementos, como son, las tiendas y centros comerciales.

Los y las niñas de **6-9 años que viven en entornos rurales** muestran también una satisfacción muy alta con el lugar en el que viven y en su descripción utilizan palabras como: *bonito; pequeño; con un río donde se pueden coger sapaburus, con campo, con puentes, con una plaza y un frontón*, entre otras. En sus dibujos aparecen iglesias, montes, ríos y árboles, por mencionar algunos ejemplos.

Entre las cosas que **más les gustan** de su entorno mencionan: el monte y los bosques, la piscina, el hecho de que haya muchas plazas, el parque, el río, las fiestas, las tiendas de golosinas, los bares, las fuentes, la granja de mi padre, etc.



Cuando les preguntamos por las cosas que **no les gustan** hablan de las obras porque son ruidosas y ponen obstáculos en la calle, la escuela, el hecho de que no haya tiendas para comprar ropa, que haya perros demasiado grandes, la muralla, la suciedad en el río y algunas personas concretas del pueblo, entre otras.

Niños y niñas de 6-9 años

	RURAL		URBANO	
¿Cómo lo dibujan?	Aparecen puentes, iglesias, el río, un campo de fútbol. Y se refieren a su pueblo como bonito, pequeño, con un río donde coger sapaburus, con campo, etc.		Aparecen elementos como carreteras, coches y edificios altos. Cuando aparece hierba o árboles se mezcla el mundo de la fantasía y la realidad. Algunos y algunas preferían dibujar el pueblo de otros familiares o de amigos y amigas	
¿Qué les gusta?	Monte Bosques Piscina Plazas	Parque Río Fuentes Bares- tiendas de golosinas	Espacios de juego y esparcimiento al aire libre Espacios comerciales y de consumo (sobre todo chicas)	
¿Qué no les gusta?	Obras Perros grandes Suciedad en el río	Algunas personas No hay tiendas (Chicas)	Obras Coches Violencia	Ruido Suciedad Aspecto de la ciudad

En el caso de los y las niñas de primaria que cuentan con más de 9 años, los aspectos del entorno **que más les satisfacen** se relacionan con los parques, plazas y lugares de esparcimiento al aire libre, con los lugares de ocio y consumo y con el deporte o los equipamientos deportivos.

Las chicas tienden a señalar, en mayor medida, las tiendas y espacios comerciales como elementos que les satisfacen. Asimismo, también detectamos la tendencia de que quienes viven en espacios urbanos tienden a destacar los lugares relacionados con el consumo como uno de los elementos que concentra los niveles más altos de satisfacción (esta cuestión la abordaremos más adelante).

Por otro lado, los elementos del entorno que no les gustan, se relacionan con personas que provocan inseguridad o miedo, el tráfico y los coches, la suciedad, contaminación y falta de naturaleza o lugares de esparcimiento al aire libre, entre otras cuestiones, porque les faltan columpios y están vacíos o llenos de tiendas.

En este grupo de edad se quejan de que en los parques los columpios están dirigidos para niños y niñas más pequeñas y que resultan aburridos para gente de su edad. Otra de las quejas es el exceso de ruido o de contaminación y de la falta de espacio para jugar. En los entornos más rurales les parece que faltan tiendas y servicios.

Niños y niñas de 9-12 años

ENTORNO RURAL		ENTORNO URBANO	
Me gusta	No me gusta	Me gusta	No me gusta
Monte	Las obras	Los jardines	Las obras
Bosques	La escuela	Los parques	Las cacas de perro
La piscina	Los moros	Mi casa	Mis vecinas que huelen mal
Hay muchas plazas	Los extranjeros	Los museos	La basura
El parque	La iglesia	Los pinchos	El tráfico
El frontón	No hay tiendas de ropa	El equipo de fútbol	Los semáforos
El río	Perros grandes	Las tiendas	La gente desagradable
Las fiestas	La suciedad en el río	Las plazas	Los parques están vacíos o llenos de tiendas
La casa de música	Algunas personas	El colegio está cerca	La comida sana
La tienda de golosinas	Los amigos de mi hermano	El bar de un amigo	La casa abandonada en mi barrio
Los bares	Los gitanos	La pista de atletismo	El pino enfrente de mi casa
Las fuentes	El patio de la escuela es pequeño	La piscina	El proyecto de recogida de basuras puerta a puerta
El cine	La pista verde no está cubierta	Ir al chino	No hay vigilancia
Mi casa	No hay para skate	El campo de fútbol grande	Poca naturaleza
Los puentes	Frontón pequeño	Mi barrio	Demasiadas casas cerca de la mía
El campo de fútbol	Los vecinos gritan	La ikastola está cerca de casa	
La granja de mi padre		El cine	
El pueblo es pequeño		El polideportivo	
Verde			
La pizzería			
Las casas bonitas			
El barracón y la balsa			
El campo			

Las y los adolescentes también manifiestan una gran satisfacción con el entorno en el que viven y se advierte, sobre todo entre quienes residen en entornos rurales, una gran vinculación y un sentimiento de arraigo y pertenencia importante.

En el caso de las y los adolescentes que viven en municipios de reducido tamaño nos encontramos con dos realidades totalmente diferenciadas:

- ✓ Por un lado, aquellas **zonas de carácter más rural**, mencionan la naturaleza y los montes como una de las cuestiones que más se valoran del pueblo. Asimismo, se destacan personajes concretos del pueblo *“la loca, el que regala caramelos...”* como algo cotidiano y divertido;
- ✓ Por otro lado, aquellos municipios pequeños pero con **tradicón industrial**, destacan también aspectos relacionados con los bares y la noche o con la existencia de personas en situación de exclusión.

A continuación, resumimos en el siguiente cuadro las palabras asociadas al concepto “Mi pueblo” que nos han proporcionado las y los alumnos de secundaria consultados en entornos de cierto carácter rural.

Mi pueblo-Entorno Rural Chicos y chicas de 12-16 años		
CATEGORIA	PALABRAS ASOCIADAS	
	Chicas	Chicos
Aspectos utilizados en la descripción del entorno	Tranquilo, pequelo, vacío, solitario, no ienen nada, pequeño, aburrido, txungo, rallante, no hay nada interesante, alto, poca cosa, nohay locaes suficientes, el mejor pueblo del mundo, rodeado de montes, es un pueblo perfecto, el mejor pueblo del universo, tiene animales, me encanta, hay coches, hay contaminación	Verde, bonito, alegría e ilusión, tranquilo, seguridad, bonito, precioso, montañoso, mola, aburrido, mar, fashion.
Descripciones sobre las personas del entorno	Personas de todo tipo, gente de Ortuella, mmarginados, mala gente, antisocial, la gente de aquí es del pueblo y está orgullosa, está la típica persona que reparte caramelos, tenemos las típicas maruhas, tenemos al típico que fastidia a los niños, son baserritarras	Multirracial, conoces a todo el mundo, vecinos, gente mala.
Lugares y personas significativas para las y los adolescentes	Mi familia, mi casa, el cahlé.	Mi perro, mi familia, mi casa, mis amigos, recuerdos, el txoko.
Actividades al aire libre y espacios abiertos y de esparcimiento	Las huertas, las casetas, la naturaleza, andar en bici, bosques, granjas, ir a ver el amanecer, ir a ver el atardecer	Jugar en la naturaleza, hacer casetas, hacer chavolas en el bosque, piscina.
Fiestas-Bares	Bares	Alcohol, mucha fiesta, conciertos.

En el caso de **las y los adolescentes que viven en zonas de carácter urbano** concretamente se ha consultado de población residente en las capitales por cuanto es necesario tener en cuenta que

las tres capitales vascas son muy diferentes en relación a su entorno y que esto se refleja en las descripciones que realizan.

Se detectan algunos elementos comunes, como son, la valoración de los espacios de consumo o relacionados con el ocio nocturno, pero por otro lado, hay una gran heterogeneidad en los adjetivos utilizados para su descripción:

- ✓ En el caso de **Bilbao**, la ciudad es valorada como un lugar con “ambiente nocturno” que posibilita conocer a personas nuevas.
- ✓ En el caso de **Donostia-San Sebastián**, la ciudad se describe como bonita, segura y turística;
- ✓ En el caso de **Vitoria-Gasteiz**, además de destacar que se trata de un lugar tranquilo, se menciona la existencia de personas de diferentes razas y nacionalidades.

A continuación, presentamos un cuadro en el que se resumen las palabras que las y los adolescentes de las tres capitales vascas han asociado al concepto “Mi barrio”:

Mi Barrio-Entorno Urbano Chicos y chicas de 12-16 años		
CATEGORIA	PALABRAS ASOCIADAS	
	Chicas	Chicos
Descripciones positivas sobre el entorno	Seguridad, bonito, tranquilidad, pasarlo bien	Cercanía, tranquilidad, precioso, seguro.
Descripciones negativas del entorno	Tienen que asfaltar algunas calles, no hay supermercados cerca, que haya trabajo, que no haya tanta gente de fuera, aislado, peleas	Moros que pasan
Lugares abiertos para el esparcimiento	Ría, parque de Doña Casilda	Montes, parque, polideportivo, paseos
Fiestas-Locales-Bares	Ambiente, fiesta, gaztetxe, lonjas, pozas	Lonja, bares, fiestas
Personas	Amigos, ambiente de barrio, gente de barrio, gente fuera de la ikastola, jóvenes, gente de toda EH, conocer gente nueva, mucha gente	Amigos, gente, amigos del fútbol, familia.
Lugares, entidades o personas significativas para el municipio o barrio	Mi casa, Donostia, San Roque, el lugar donde he crecido y vivido toda mi vida, Aiete, Amara, La Salle, Pío Baroja, Zubi zuri, Artxandape, Begoñazpi, Pupi, Desuto, Iñaki Azkuna, Calle Ripa, Ría 2000, Javi Martínez, Athletic, Universidad de Desuto, Calle Principae de Viana, BEC	Solokoetxe, Casco, Barrika, Bilbao, Instituto, Prim-Fika, Santutxu, Uribarri, La Peña, Lizeo de Axular, Mi casa, Hernani, Metro, Carretera, Escolapios, San Mamés.
Cultura-Turismo	Museos, Guggenheim	Euskera, cultura, la misma cultura, las mismas costumbres, turismo
Consumo	Tiendas, tiendas de chuche, Zubiarte, Bidarte	Tiendas, Ikea, Mega-Park
Transporte	Autobuses, tren de alta velocidad	Coches, tranvía
Policía	Policía	Policía

Moveirse por la ciudad o salir del pueblo es cómodo y sencillo

La **movilidad es relativamente sencilla y cómoda** para las y los niños y adolescentes consultados y consultadas.

En el **entorno urbano** existe una red de transporte en número y frecuencia que ellos y ellas consideran adecuados pero que a juicio de las y los adolescentes resultan excesivamente caros.

En **las zonas de carácter más rural** la movilidad tampoco es un aspecto que genere insatisfacción y consideran que resulta sencillo trasladarse a otras zonas o a las capitales vascas, sin embargo, en estos casos, el coche ha sido mencionado en mayor medida como el medio de transporte por excelencia utilizado para dichos desplazamientos.

Las y los niños y adolescentes tienen propuestas para cambiar su entorno.

Aunque dicen estar satisfechos y satisfechas las y los niños y adolescentes proponen cambios con respecto a su entorno más cercano. Así **las y los más pequeños (primaria)** centran sus

propuestas en las siguientes cuestiones:

- ✓ Poder disponer de más espacio para jugar. Consideran que hacer carreteras es importante pero creen que les quita espacio y que estropea el entorno.
- ✓ Tener más tiendas para poder comprar (de ropa, de "chucerías"...). Esta petición se hace, principalmente en entornos rurales y suelen ser las niñas las que la realizan, en mayor medida cuando se refieren a tiendas de ropa.

- ✓ Contar con un parque o espacio abierto amplio cerca del colegio para poder jugar con los y las amigas a la salida de clase.

En el caso de **las y los adolescentes (secundaria)** las **propuestas de cambio** en relación al entorno se relacionan con los siguientes aspectos:

- ✓ Construir más kilómetros de bidegorri para poder hacer uso de la bicicleta.
- ✓ Plantear actividades orientadas a la adolescencia ya que consideran que la oferta cultural está orientada excesivamente a la infancia.
- ✓ Reducir el coste de los eventos culturales y equipamientos deportivos para fomentar la accesibilidad de estos y estas jóvenes a los mismos.
- ✓ Abaratar el transporte público.
- ✓ Les gustaría poder disponer de lugares autogestionados, como una especie de Gaztetxe pero gratuitos y abiertos a cualquier persona (con independencia de su ideología). Este espacio podría utilizarse para pasar el rato, ver películas, jugar, etc.

B. Peligrosidad y conflicto frente a seguridad

Las y los niños y adolescentes se sienten seguros y seguras en su entorno pero identifican peligros que varían en función del lugar en el que viven (entorno rural-urbano) de la edad (primaria- secundaria) y del género

Cuando las y los niños de **primaria** que viven en zonas urbanas valoran el entorno en el que viven, una de las cuestiones que les preocupan es la **presencia en el entorno de personas que les resultan desagradables o que les dan miedo**. Hablan de personas que practican la mendicidad o que presentan consumos abusivos de

alcohol o están en una clara situación de exclusión social grave.

Las **razones** que nos proporcionan los y las niñas para explicar por qué estas personas les parecen peligrosas o desagradables son: *"son unos pesados", "huelen mal", "me dan asco", "cuando paso me da cosa", "igual me pueden hacer algo" o "a mi me dan pena"*. Las y los niños de zonas **urbanas** manifiestan que es habitual cruzarse con estas personas en su vida cotidiana.

La pobreza molesta a las y los niños de primaria de **entornos urbanos** porque consideran que deberían estar buscando trabajo o porque sospechan que se dedican a robar a otras personas. Además, describen a las personas pobres como *"sucias y que piden dinero"*.

Los y las más pequeñas tienen un **discurso en cierto modo mitificado sobre el entorno y sus peligros**. Así, las y los niños de primaria hablan de *drogadictos, gente peligrosa, jeringuillas en las fuentes...* cuestiones que a menudo parecen estar más cerca del mito urbano que de la realidad que ellos y ellas mismas pueden estar viendo. En este sentido,

los mensajes que reciben desde los medios de comunicación, principalmente la televisión, donde se fomenta la cultura del miedo pudieran estar incidiendo en esta visión del entorno como un lugar lleno de peligros.

Este tipo de discurso ha tenido una mayor fuerza entre el alumnado de aquellos grupos realizados en centros públicos de entornos donde confluyen situaciones de exclusión con otras de plena normalidad, lo que puede estar incidiendo en una mayor visibilización de situaciones peligrosas o de personas que, en principio, parecen peligrosas.

En los discursos del alumnado de primaria también están presentes los peligros relacionados con la **presencia de coches** en sus lugares de esparcimiento.

La pobreza y la exclusión generan inseguridad en las y los niños y adolescentes que viven en zonas urbanas

En relación con la **exclusión y la pobreza** el **alumnado de secundaria** tiene un discurso más elaborado pero también se manifiestan molestos por la presencia de estas personas que

genera en ellos y ellas un gran sentimiento de inseguridad.

En este grupo de edad son más conscientes de que el mundo de la exclusión genera rechazo en la sociedad en general, también a ellos y a ellas les provoca miedo y desconfianza. Creen, que en parte, esta desconfianza pudiera estar fomentándose por los medios de comunicación.

Relacionan de manera casi automática inmigración con exclusión

Relacionan de manera automática exclusión con inmigración y comentan que los **medios de comunicación** envían mensajes negativos en relación al fenómeno de la inmigración. Reconocen la existencia de criterios diferentes a la hora de medir las conductas en función de la procedencia de la persona (autóctona o inmigrante) y creen que las actitudes y conductas de las personas inmigrantes obtienen siempre peores valoraciones *“no se ven las cosas igual si las hace un inmigrante”*.

La identificación de la inmigración con peligrosidad es una relación que se produce en la mayoría de las y los niños y adolescentes consultados y consultadas, tanto en entornos rurales como en urbanos y en los niveles de primaria y secundaria.

En **primaria** observamos la tendencia hacia el discurso de que hay **demasiadas personas extranjeras**. En este sentido, la asunción de discursos aprendidos o adquiridos de los medios de comunicación y de la sociedad en general pueden estar incidiendo en la visión que tienen del fenómeno ya que en el caso de las y los niños de primaria la tendencia a recurrir a discursos de su entorno es algo que hemos podido observar al tratar diferentes dimensiones en esta investigación.

Así, creen que su proceso migratorio se produce por **razones económicas** *“en su país no hay dinero pero aquí tampoco”*. Nos cuentan historias desde lo personal de situaciones en las que se han sentido inseguros e inseguras por la presencia de personas extranjeras. También cuentan episodios de **conflicto y violencia con personas extranjeras** *“en fiestas del pueblo hubo una pelea en la plaza de moros contra los de aquí y un moro le rompió una botella en la cabeza a uno*

del pueblo”. Y también se refieren a episodios violentos que se producen entre personas inmigrantes *“dos chicas extranjeras se agarraban de los pelos el otro día en la plaza y acabaron en el ambulatorio”*.

Cuando hablan de **los menores extranjeros**, personas de su edad, también hablan de actitudes y comportamientos violentos *“te pegan en el patio”, “se ven peleas en la plaza del pueblo”*. Tienen la idea de que viven hacinados y que crean conflictos y que suponen un peligro porque *“sus padres les dejan hacer lo que quieren”*. Además, adoptan discursos de asimilación de la cultura del país receptor *“vienen aquí y quieren mantener sus costumbres”, “si no quieren Euskal Herria que se vayan a la cárcel o a sus países”, “deberían asumir las costumbres de aquí y quitarse el pañuelo”, “encima de que aquí son libres y tienen derechos”*.

Este tipo de discursos tienen **más presencia** en aquellos municipios que cuentan con una presencia mayor de personas extranjeras y también en los centros públicos con entornos donde existen situaciones de exclusión social evidentes, aunque, como ya hemos mencionado, se producen, en mayor o menor medida, en todo tipo de centros.

A pesar de ello, no puede obviarse también la coexistencia de **discursos tolerantes** que muestran una aceptación de la presencia de personas extranjeras e incluso una postura comprensiva sobre la realidad de este colectivo *“imagina que tú te vas a otro África, ¿cómo te sentirías? No conoces a nadie”*.

Las personas de etnia gitana también producen rechazo entre algunos y algunas de las niñas de primaria. Se refieren a las personas de etnia gitana de la siguiente manera: *“estamos invadidos”, “contaminan mucho” “son unos cerdos”, “tienen navajas”, “depende de qué gitanos pero*

algunos se pasan el día montándola”, “algunos gitanos roban” y manifiestan que prefieren no tener ningún tipo de relación y mantener las distancias ya que “no puedo saber si son buenos o malos”, “es mejor pasar”, “a mi me da miedo”, “las cosas que te cuentan de que van robando a mi me dan miedo”. Recurren a experiencias personales relacionadas con personas de etnia gitana: “a veces tiran la basura por la ventana”, “yo he visto peleas y navajazos”, “discusiones por si han pagado algo o no”. Estos discursos han estado principalmente presentes en aquellos municipios con mayor presencia de personas de etnia gitana.

Los discursos relacionados con la peligrosidad de las personas extranjeras y de etnia gitana así como aquellos que se relacionan con la integración desde una perspectiva de la asimilación de la cultura del país receptor, están llenos de **ideas estereotipadas** sobre el fenómeno y de afirmaciones en consonancia con estados de opinión que se relacionan más con el mundo adulto. En este sentido, es muy probable que además de las experiencias o vivencias personales, los discursos sociales, familiares y la incidencia de los medios de la comunicación estén radicalizando algunas de las opiniones vertidas.

Las y los adolescentes también identifican la inmigración con peligrosidad y con la idea de conflicto, aunque como avanzábamos en párrafos anteriores, su discurso está más elaborado y modulado que el de las y los niños de primaria.

Creen que hay determinadas personas que generan conflictos en el entorno y que provocan desconfianza e inseguridad: *“hay gitanos, moros y personas que se drogan, por ejemplo, hay uno que se droga y que lo meten en la cárcel pero siempre sale”* pero realizan la reflexión de que

no se trata tanto de que su origen sea extranjero, si no que **depende también de su nacionalidad.**

Las **razones** por las que estas personas **les generan desconfianza y les parecen peligrosas** se relacionan con: su aspecto *“el aspecto que tienen no es bueno”*; el hecho de que pasan muchas horas en la calle sin hacer nada *“se pasan todo el día en la calle”*; y la estigmatización que de estos colectivos se hace desde los medios de comunicación y las películas, esto es, que las referencias que tienen con respecto a estos colectivos de personas no son buenas.

“Ellos hablan de integración pero siguen con sus normas y los perjudicados somos nosotros”
(AMPAS)

El discurso que relaciona mayor peligrosidad con la presencia de personas extranjeras también se observa entre **padres y madres**. Así, en algunos grupos se ha manifestado que la presencia de personas extranjeras ha supuesto un perjuicio para las familias “autóctonas” porque han generado inseguridad.

Ciertamente entre las familias también existen otros discursos que reconocen que las problemáticas detectadas existían con anterioridad a la presencia de personas extranjeras *“no les echamos toda la culpa a los de fuera que también los tenemos de aquí de toda la vida”* o que la mayor presencia de personas extranjeras ha venido a agravar situaciones ya existentes *“pero con ellos se ha vuelto todo peor porque son más”*.

En zonas urbanas se identifican zonas más peligrosas. En el caso de las y los niños de primaria esta identificación es mucho más vaga y abstracta

En el **ámbito urbano** niños, niñas y adolescentes nos hablan también de **zonas concretas en la ciudad que les resultan peligrosas** o en las que les parece que es necesario tomar ciertas precauciones.

En el caso de **las y los niños de primaria** la identificación de zonas inseguras es mucho más vaga y abstracta, tan sólo en uno de los grupos realizados han llegado a nombrar lugares o zonas concretas que identifican como peligrosas por la falta de iluminación o por la presencia de *“personas malas”*. En el caso de **las y los más pequeños** (6-9 años) la asociación del peligro se realiza, en primer lugar, con los espacios y zonas donde existen muchos coches.

Las y los adolescentes de zonas urbanas identifican lugares peligrosos en espacios poco iluminados y zonas periféricas o con presencia de personas en situación de exclusión

Las zonas que son destacadas como peligrosas o inseguras por parte de **las y los adolescentes** se relacionan con lugares poco iluminados, barrios periféricos, zonas donde hay una mayor concentración de personas en situación de exclusión o personas extranjeras. En este sentido, las chicas han sido las que

han identificado, en mayor medida, la existencia de zonas inseguras en la ciudad.

Las y los adolescentes de zonas de carácter rural identifican las zonas inseguras por lo general fuera de sus propios municipios. Si bien en algunos casos nos hablan de espacios inseguros por la posibilidad de tener un accidente, por lo peligroso de la orografía, por ejemplo, o

lugares abandonados que provocan miedos más asociados con el mundo de la fantasía *“a mi me da miedo la casa encantada que hay en el bosque”*.

En la **adolescencia** adquieren importancia también **otro tipo de conflictos relacionados con el entorno**. En los grupos realizados con adolescentes de entornos urbanos se ha reflexionado en relación con la vigilancia y el control para la seguridad que se ejercen desde la Administración o ámbitos de carácter policial.

Por un lado, algunos adolescentes creen que los **mecanismos de seguridad en el entorno son insuficientes**, mientras que otros piensan que **vivimos en entornos excesivamente vigilados** a través de mecanismos como la video vigilancia o la presencia policial, lo cuales son vividos como limitaciones a los derechos de expresión y de intimidad de las personas: *“las cámaras son un medio de control más que de seguridad”*

Consideran que este tipo de dispositivos **no logran aumentar la seguridad de las personas** en su entorno ya que solo tienen la función de recoger los hechos que se producen pero no pueden evitar que se produzcan agresiones o situaciones conflictivas en el momento concreto en el que están siendo grabadas: *“Si te violan, te violan. Queda grabado pero nada más”*.

	PRIMARIA	SECUNDARIA
Peligros identificados y conflictos en el entorno	Personas extranjeras y de etnia gitana Exclusión y pobreza Zonas peligrosas Problemas de convivencia vecinal (falta de aparcamientos)	Grupo de iguales Personas extranjeras Exclusión y pobreza Zonas peligrosas Vigilancia y control
Tendencias detectadas	Entre las y los más pequeños hay un sentimiento de seguridad en el entorno más arraigado Discurso mitificado sobre los peligros y el mundo adulto. La exclusión y pobreza se interpreta como molesta. Asunción de conflictos y de discursos que no son propios.	Discursos más realistas sobre la peligrosidad del entorno. Diferencia de género en el sentimiento de seguridad. Un discurso más elaborado y modulado sobre la exclusión y el fenómeno de la inmigración. Identifican claramente zonas peligrosas en la ciudad.

Padres y madres consideran que, en la actualidad, el entorno es más peligroso y que las y los niños y adolescentes no son conscientes de ello

Entre padres y madres existe la idea general de que, en la actualidad, el entorno es mucho más peligroso que en épocas anteriores e identifican más robos y actos violentos que generan miedo y desconfianza y hacen que las familias

limiten el tiempo que sus hijos e hijas pasan en la calle y controlen, más que en otras épocas, las zonas por las que se pueden mover las y los niños y adolescentes.

Asimismo, hay padres y madres que tienen la impresión de que en la infancia y la adolescencia no existe la conciencia sobre la peligrosidad del entorno y que tienen una especie de sentimiento de irreductibilidad, por lo que son las familias las que tienen que velar por su seguridad ejerciendo control sobre sus actividades y límites horarios.

En algún caso, se ha justificado la sobre protección que padres y madres ejercen sobre sus descendientes utilizando estos argumentos de mayor peligrosidad del entorno y del sentimiento de irreductibilidad de la infancia y la adolescencia.

Esta sensación de peligro e inseguridad con respecto al entorno parece estar trasladándose también al mundo rural. En este sentido, padres y madres de entornos de carácter más rural consideran que la sociedad ha cambiado y que en la actualidad ya no puede asimilarse pueblo con entorno seguro. Aún así, reconocen que las zonas urbanas son significativamente más peligrosas *“se cree que los niños pueden estar más sueltos en los pueblos, pero ya no es como antes” “con todo lo que se oye”*.

Las chicas se muestran más temerosas con respecto al entorno y se consideran más vulnerables.

En relación al sentimiento de seguridad, principalmente entre las y los adolescentes, detectamos diferencias significativas en función del género.

Así, las chicas se muestran más temerosas con respecto al entorno y son las que visibilizan un mayor número de peligros bajo el argumento de que ellas son más vulnerables a los ataques. En este sentido, identifican lugares en la ciudad que, al encontrarse poco iluminados, les genera sentimiento de inseguridad y proponen aumentar dicha iluminación. Además, nos trasladan el miedo a una agresión sexual *“si vas a casa estás más segura cuando hay luz porque tienes más reflejos por si pasa algo”*.

Los chicos, en cambio, centran sus inseguridades o miedos relacionados con el entorno con la presencia de inmigrantes o

personas que, por el aspecto, puedan parecer **peligrosas**. Por lo tanto, observamos que los chicos tienden a manifestarse seguros y a no identificar muchos peligros en el entorno, salvo los ya mencionados, sin embargo, no sabemos hasta que punto esto es una actitud que deben mantener por la asignación de roles de género.

Cuando indagamos más sobre el tema de la seguridad, los chicos reconocen más miedos que los señalados inicialmente. Sin embargo, las **chicas** reafirman constantemente las diferencias de género, **asignándose el rol de víctimas**: *“pero es que a las chicas nos pueden hacer cosas que nosotras no podemos hacer, a mi un tío me puede violar pero yo no puedo violar a un tío”*.

Estrategias preventivas: la evitación de las situaciones o zonas peligrosas e ir acompañado o acompañada

Ante las situaciones potencialmente peligrosas, tanto en primaria como en secundaria se desarrollan **estrategias preventivas**. La principal de todas ellas

es la evitación de las situaciones o zonas peligrosas e ir acompañado o acompañada a los lugares en donde se puede correr algún tipo de peligro. Estas estrategias son desarrolladas, principalmente, por las y los niños y adolescentes de zonas urbanas.

En el caso de **las y los niños de primaria**, la familia resulta uno de los principales recursos en situaciones que les generan inseguridad y una de las primeras estrategias mencionadas se relaciona con ir acompañado o acompañada de padres o madres. Cuando imaginan la mejor manera de protegerse, los chicos tienden a señalar en mayor medida que las chicas medidas relacionadas con elementos violentos (llevar un arma, un puño americano...), mientras que las chicas son las que identifican medidas de protección como ir acompañada de amigas a

casa o pasar por los lugares inseguros sólo cuando van acompañadas por sus padres o madres. Otras estrategias son las de pasar con rapidez por esas zonas, las de mantener posturas vigilantes o las de evitar las zonas peligrosas.

En el caso de **las y los adolescentes** que cursan secundaria, las referencias a las armas desaparecen y las medidas de prevención se relacionan directamente **con estrategias de evitación del conflicto** *“disimulas o entras en una tienda” o “volver siempre acompañada a casa”, “evitas pasar por allí”*.

Las y los niños y adolescentes consideran que existe una especie de “cultura del miedo” instalada en la sociedad y que perciben más como un miedo paterno y materno que propio

Las y los niños que cursan primaria, señalan que cuando los padres y las madres establecen los límites horarios lo hacen porque consideran peligroso que los y las niñas estén por la noche en la calle, sin embargo, las y los niños no sienten inseguridad en su entorno y afirman no tener miedo. Parece que son

los padres y las madres las que trasladan el miedo y la evidencia de peligro a sus hijos e hijas *“yo no tengo miedo pero cuando mi madre me lo dice me lo acaba metiendo”, “si es que hubiera 50 moros en la calle pues vale...”, “están hora y media metiéndote la chapa y al final...pues eso”*.

Las y los adolescentes también visibilizan una especie de **“inducción al miedo”** que viene fomentada, no sólo por las madres y los padres, también por la televisión y los medios de comunicación que trasladan constantemente mensajes sobre la peligrosidad del entorno con la idea de que las y los adolescentes mantengan actitudes preventivas: *“Desde*

la televisión nos bombardean todo el rato". Esta cultura del miedo, de la que también beben padres y madres, aumenta el control que se ejerce sobre la infancia y la adolescencia de manera que tiene menos posibilidades de desarrollar su autonomía en relación al entorno (estar solos en la calle, moverse por distintas zonas...).

"Si van al supermercado no dejan a su hijo solo en el parque de al lado aunque lo tengan a la vista todo el rato, si entran en un bar a tomar algo el niño tiene que entrar con ellos"
(Profesorado)

El **profesorado** también visibiliza esa cultura del miedo, como una especie de virus que afecta a toda la sociedad y que tiene su manifestación en un descenso del número de relaciones sociales y del tiempo que pasan en la calle las y los niños y adolescentes.

En cualquier caso, hay **miedos o inseguridades** que muestran las familias que parecen algo **sobre dimensionadas**. Nos hablan de la posibilidad de secuestros o de que alguna persona haga daño físico a sus hijos e hijas. Algunos padres y madres tienen la impresión de que en la actualidad se producen más secuestros, sin embargo, son conscientes de que la sociedad está muy mediatizada por la información que se proporciona desde los medios de comunicación y que es posible que la percepción de los peligros esté sobre dimensionada con respecto a su probabilidad real *"bueno, luego está la tele que pasa esto (hace un gesto pequeño) y lo ponen así (hace un gesto grande)"*.

"Les transmitimos la idea de que fuera está el mal y que en casa están seguros cuando la verdad es que los que estamos seguros y tranquilos cuando los niños están en casa somos nosotros"
(AMPAS)

Padres y madres reconocen que las y los niños y adolescentes en la actualidad pasan más tiempo en casa que en la calle. Las razones las relacionan con que **desde la familia se proyecta la idea de**

que fuera del hogar está el peligro y que mientras estén en casa permanecerán seguros y seguras, cuando la verdad es que son los padres y las madres quienes se sienten más seguras con sus hijos e hijas controlados y controladas en casa.

Sobre dimensionado o ajustado a la realidad, el hecho es que **padres y madres trasladan a sus hijos e hijas mensajes sobre la peligrosidad del entorno** y ejercen un cierto control sobre sus hijos e hijas tomando medidas preventivas con el fin de favorecer el cuidado de su integridad física. Estos mensajes preventivos tienen un importante sesgo de género ya que, a juicio de los distintos agentes que han intervenido parece que las chicas configuran un grupo más vulnerable, al que hay que educar en un mayor número de estrategias ya que tendrán que ponerlas en práctica un mayor número de veces.

Padres y madres afirman tener el mismo miedo con los chicos que con las chicas, sin embargo, **identifican claramente peligros asociados concretamente a las chicas**. En este sentido, se apela a la mayor vulnerabilidad física y a las agresiones sexuales como una cuestión a tener en cuenta a la hora de enviar mensajes de preocupación a sus hijas *"si secuestran a un niño es más fácil que pienses que se llevarán a una niña para el tema de la prostitución que a un niño"*.

Padres y madres envían mensajes preventivos con un claro sesgo de género

Afirman que **la preocupación es la misma pero se identifican claramente peligros asociados concretamente a las chicas** (agresiones sexuales...) y que

las consecuencias de una agresión son diferentes para chicos que para chicas porque en el caso de las chicas puede tener un carácter sexual que, consideran, genera más sufrimiento que una agresión física sin

contenido sexual. Creen que en este sentido no se han producido grandes diferencias con respecto a épocas anteriores además, les parece lógico y que entra dentro de la normalidad la existencia de diferentes miedos en función del género *“yo me imagino que es lo mismo que le preocupaba a mi madre que si se había pasado un cuarto de hora pues conmigo siempre se ponía más nerviosa y eso es lógico me parece a mí”*.

Así, **las y los adolescentes** que cursan secundaria son conscientes de que **padres y madres envían mensajes diferentes sobre la peligrosidad del entorno a chicos y a chicas** e identifican que con las chicas, padres y madres muestran mayores miedos. En general, les parece normal que estos mensajes sean diferentes porque también ellos y ellas consideran a las chicas más vulnerables. También asumen, aunque no compartan, que sobre ellas exista un mayor control en los límites horarios que se establecen para las salidas nocturnas.

5.7.2 Participación

AGENTES
CONSULTADOS

Menores de primaria
Menores de secundaria
Profesorado

Las y los adolescentes no visibilizan formas de participación en contextos amplios.

Las y los adolescentes asocian la participación y la toma de decisiones a su ámbito relacional, a su “pequeño mundo” y, en general, no visibilizan la participación en contextos más amplios.

Resulta evidente que en la adolescencia el mundo de las relaciones personales adquiere una importancia central y es en este mundo en el que sienten que tienen que tomar decisiones importantes. En este sentido, en opinión de las y los adolescentes las **decisiones que se toman con respecto al entorno** corresponden a quienes tienen la responsabilidad política.

En el caso de las y los niños que cursan primaria, la toma de decisiones se asocia con cumplir la mayoría de edad y con procesos políticos como las elecciones. Por ejemplo, para conseguir un parque cerca del centro escolar creen que tendrán que pedirselo al alcalde o al presidente Zapatero y para ello consideran que es necesario cumplir los dieciocho años. También se han hecho referencias a que las oportunidades para participar en estas decisiones que se toman con respecto al entorno podrían aumentar cuando sean mayores si estudian mucho o tienen mucho dinero.

Las y los niños de primaria, en general, **quisieran poder participar en las decisiones** que se toman con respecto al entorno y, en muchos casos, consideran que tendrían propuestas interesantes, sin embargo,

tienen la impresión de que su voz no sería escuchada ni tenida en cuenta porque son menores de edad.

Las y los adolescentes, **tienen la impresión de que no disponen de muchas alternativas para participar en la toma de decisiones** que se produce en su entorno más cercano y, en ocasiones, muestran desconfianza hacia las vías de participación establecidas por el mundo adulto.

En primaria creen que para participar tienen que cumplir 18 años, estudiar o, incluso, tener mucho dinero. En secundaria cuando conocen vías de participación desconfían de ellas.

En ocasiones **las y los adolescentes** nos hablan de una realidad que desconocen *“no sabemos si hay posibilidades de plantearle algo al ayuntamiento”* y en otras, saben que pueden poner quejas y reclamaciones

en el ayuntamiento pero consideran que, por su edad, estas propuestas de cambio en el entorno no serán tenidas en cuenta *“si dices que tienes 30 años a lo mejor te hacen caso”*. Señalan que, lo habitual, es que la Administración no tome en consideración sus aportaciones *“hacen como que lo apuntan”* y, sin embargo, les parece poco acertado porque *“muchas de las cosas que decimos tienen sentido”*.

Por lo general, las y los adolescentes **sienten que no pueden potenciar desde su grupo de edad ninguna acción que fomente la participación** en los procesos de toma de decisiones de su entorno.

Los y las adolescentes de zonas rurales identifican posibilidades de participación en la toma de decisiones de su entorno

En el caso de **las y los adolescentes que viven en zonas rurales**, una mayor cercanía y grado de relación con las personas que tienen el poder de decisión

en sus pueblos les hace tener una **visión más optimista en cuanto a las posibilidades que tienen de participar** en las decisiones que se producen en su entorno más cercano. Así, es más habitual que participen en algún proceso de toma de decisiones relacionado con las comisiones de fiestas, por ejemplo, y en general, se muestran más satisfechos y satisfechas con las posibilidades que tienen para participar en los procesos de toma de decisión.

El profesorado considera que en la actualidad, las y los niños y adolescentes parecen **no tener una conciencia social** ya que viven en una sociedad en la que cuentan con todo y en la que las reivindicaciones han disminuido de manera que ya no existen tantas metas sociales. A pesar de ello, en ocasiones se observa que son participativos en actividades que se organizan en la escuela, sin bien, por lo general parece que la participación está vinculada con el ocio pasivo y organizado.

“Los adolescentes saben mucho de Gran Hermano pero no tienen ni idea de lo que pasa en el mundo”
(Profesorado)

Relacionado con la idea anterior, el profesorado detecta un **descenso de la curiosidad y el interés** por las cosas que pasan a nuestro alrededor, sobre todo, entre las y los adolescentes.

Manifiestan que entre la adolescencia se controla mucha información banal relacionada, por ejemplo, con programas de televisión pero no conocen los fenómenos ni acontecimientos que en la actualidad están afectando al mundo.

En este sentido, el profesorado considera que la **participación social no es fomentada ni valorada desde la sociedad en general** y, por lo tanto, las y los niños y adolescentes como expresión de la sociedad en la que vivimos no son muy participativos.

En resumen:

- **Apenas se plantean participar** (principalmente en primaria). No visualizan las estrategias ni espacios de participación, no lo asumen como un derecho y no creen que la participación posibilite el cambio o el logro de sus propios objetivos
- **Se asume la realidad tal cual es**, existen quejas pero no propuestas de cambio ni vías para poder hacerlo
- Los y las niñas más pequeñas, asocian, en mayor medida, la toma de decisiones con cargos políticos, alcaldes, etc. es decir, en una **esfera alejada de su realidad**.

5.7.3 Relaciones sociales

AGENTES
CONSULTADOS

Menores de primaria
Menores de secundaria
Madres y Padres
Profesorado

IDEAS CLAVE

A. Relaciones entre iguales
B. El conflicto

A. Relaciones entre iguales

El ámbito personal es un espacio en el que los y las adolescentes sienten que tienen que tomar muchas decisiones.

Las relaciones entre iguales van adquiriendo un peso central en la vida del o la menor a medida que aumenta su edad. A partir del trabajo realizado con las y los adolescentes, detectamos la gran importancia que tiene el ámbito relacional en sus vidas. Además, suele ser el espacio en el que sienten que tienen que tomar más decisiones. En este sentido, las chicas tienden a referirse a la toma de decisiones relacionada con las amistades o con las relaciones afectivas y de pareja, entre otras.

- En el caso de las amistades, las decisiones que deben tomarse se vinculan, en mayor medida, a los casos en los que dos amigos o amigas discuten y debe tomarse partido por una de ellas. En estos casos, la presión del grupo tiene un gran peso por lo que la opción o decisión depende en gran medida de lo que opine el grupo de iguales, de lo contrario, se corre el riesgo de perder el apoyo del grupo. Aunque se presentan **decisiones y opciones "ideales"** a este ejemplo (hablar con el grupo para que todas las personas sean aceptadas, tomar la decisión personal sin que el grupo y lo que los

demás piensan influya, etc.) reconocen que finalmente se acaba decidiendo en función de lo que el grupo de iguales piensa con el fin de no sentirse desplazados o desplazadas.

- En cuanto a la toma de decisiones **sobre las relaciones de pareja**, se hace referencia a tener que decidir "bien" cuando les gustan dos personas o a tener que decidir entre dos personas que quieren salir con ellos o ellas. Son, principalmente las chicas, las que muestran este tipo de dilemas.

En cualquier caso, las relaciones de carácter personal vinculadas con el grupo de iguales son un espacio en el que tomar la decisión adecuada se convierte en algo fundamental. Por ello, se hace hincapié en la **importancia de pensar bien las cosas** antes de actuar o decidir de manera que se pueda llegar a la opción adecuada, teniendo en cuenta las posibles consecuencias que esa decisión pudiera tener sobre el entorno más cercano. No resulta fácil tomar decisiones y se tiende a pensar en las alternativas o posibles situaciones de haber escogido otro camino *"con esto te quedas fatal, es importante tener en cuenta las consecuencias que puede tener la decisión por si haces daño a alguien"*

"La configuración de los grupos de iguales ha cambiado. Son más abiertos en primaria y en secundaria se han jerarquizado"
(Profesorado)

El **profesorado** detecta un **cambio en la configuración de los grupos de iguales** con respecto a otras épocas. En la actualidad, los grupos son más abiertos y es más habitual que sea mixtos, sobre todo, a partir del grupo de edad de 6 a 12 años y, por supuesto, entre los y las que tienen de 12 a 16 años.

En el caso de las y los adolescentes, el profesorado considera que **los grupos de iguales se han jerarquizado** más que en épocas anteriores, sobre todo, entre las chicas. Además, comienzan a aparecer los secretos entre ellas: *"empiezan a aparecer los secretos y los padres están en una especie de nebulosa y no se enteran de nada"*.

En las relaciones entre iguales, el **profesorado** detecta relaciones basadas en estilos de **comunicación que suponen faltas de respeto constantes**. Esta fórmula de comunicación es la que rige, por lo general, las relaciones que las y los adolescentes principalmente tienen con sus padres y con sus madres. En este sentido, también observan un descenso del respeto en la comunicación que padres y madres mantienen con sus hijos e hijas.

Profesorado, padres y madres detectan faltas de respeto en las relaciones entre iguales en la adolescencia. Y también en la comunicación con padres y madres

El **profesorado** considera que las formas de relacionarse entre iguales en la infancia y la adolescencia, sobre todo en este último tramo de edad, son aprendidas de la sociedad en general (en la familia, en los medios de comunicación, etc.).

Este **menor respeto** en las relaciones entre iguales y con las personas adultas, padres y madres, lo relacionan con un **descenso de actitudes respetuosas dentro del mundo adulto** y con el hecho de que, la mayoría de las veces, las actitudes poco respetuosas no conllevan una llamada de atención o un cierto castigo: *"aparcamos donde queremos, los padres y las madres se chillan más que antes delante de los niños" "no nos atrevemos a llamar la atención a las personas adultas ¿quién*

llama la atención a alguien que ha aparcado mal? ¿O que no recoge las kakas del perro en la calle?

Así, la **escasa importancia** que, en general, otorgan padres y madres a todo aquello que no tiene que ver con los resultados académicos es otra de las variables que puede estar incidiendo en este descenso de las actitudes respetuosas en las relaciones entre iguales y con el mundo adulto que tienen las y los adolescentes. Los y las niñas y adolescentes reciben por parte de las familias y de la sociedad en general, mensajes relacionados con la importancia del estudio o de los resultados académicos y no tanto de las actitudes o valores que deben regir las relaciones.

Las relaciones entre chicos y chicas adolescentes están influidas por los **discursos y valores que reciben desde los medios de comunicación y la sociedad en general** que se basan en estilos que el profesorado considera inadecuados. Así, las chicas reciben mensajes machistas y estilos de vida que están interiorizando (casarse con un hombre rico para solucionar la propia vida...) y si bien no son discursos generalizados parecen tener una mayor presencia que en años anteriores.

Así, consideran que las relaciones entre chicos y chicas son, muchas veces, **sexistas** y que, en ocasiones, los chicos trasladan mensajes a las chicas de carácter machista que son asumidos e, incluso, reforzados por ellas. En la actualidad, existe un discurso en torno a la igualdad que las chicas asumen a nivel discursivo y que reivindican cuando en los grupos se tratan temas relacionados con el reparto de tareas domésticas por ejemplo, pero sin embargo, no identifican las agresiones

verbales ni los roles de género en las relaciones entre iguales y, por tanto, no se defienden ante ellos.

El profesorado detecta pocos avances en la igualdad entre hombres y mujeres entre la adolescencia.
“hemos ido hacia atrás en este sentido”
 (Profesorado)

El cambio con respecto a épocas anteriores, se relaciona más con la **participación de las chicas de este tipo de relaciones** asumiendo discursos que son contradictorios con los comportamientos que se detectan en las relaciones interpersonales, sobre todo,

en la adolescencia. En este sentido, el profesorado considera que las relaciones entre chicos y chicas no son saludables, se refuerzan estereotipos sobre los valores y actitudes femeninas y masculinas y no hay reflexión entorno a estos temas que se suponen superados, aunque en la práctica no sea así.

Así, el profesorado manifiesta que en la infancia y la adolescencia de hoy en día se han producido pocos avances relacionados con la igualdad entre hombres y mujeres. **Mantienen actitudes muy estereotipadas en cuanto a la consideración de lo que significa ser mujer o ser hombre** y de cómo tienen que ser las relaciones entre los diferentes sexos. En este sentido, la televisión ejerce una gran influencia en la transmisión de estereotipos de este tipo. Las y los adolescentes están protegidos por una especie de discurso políticamente correcto con respecto a la igualdad y no identifican las desigualdades y, por lo tanto, no hay un posicionamiento frente a la injusticia o discriminación que no son capaces de identificar. Ponen como ejemplo comportamientos de violencia verbal hacia las chicas que son admitidos y reafirmados por ellas, esto es, admiten faltas de respeto por parte de los chicos sin protegerse.

El profesorado nos habla de la importancia de que las y los niños y adolescentes, sobre todo los niños y adolescentes, cuenten con **modelos masculinos de referencia adecuados**, tanto en el hogar como en la escuela. Modelos que transmitan adecuadamente valores, comportamientos y actitudes desde el propio ejemplo.

Las redes de relación pequeñas y precarias como una de las causas de las disfunciones que se observan a nivel relacional en la infancia y la adolescencia

Por otro lado, el **profesorado** considera que algunas de las disfunciones que se observan a nivel relacional en la infancia y la adolescencia también están relacionadas con que cada vez **tienen redes de relación más pequeñas y precarias**. Se evidencian dificultades de socialización y capacidades limitadas para

relacionarse con otros y otras niñas y adolescentes en todos los grupos de edad, aunque este aspecto tiene una materialización más evidente entre quienes se encuentran en educación infantil.

En el caso de las y los niños que cursan **infantil o primaria**, el profesorado afirma que existen **pocas posibilidades para relacionarse de manera libre entre iguales sin la presencia o la dirección de una persona adulta**. Los niños y niñas en esta edad no tienen espacios de socialización diferentes a la escuela. Salen del colegio y se quedan jugando cerca con los mismos y las mismas niñas de clase. No se socializan con niños y niñas que no pertenezcan a su entorno escolar. O por ejemplo, las relaciones que se crean a partir de relaciones de los padres y las madres.

En el caso concreto de **las y los niños más pequeños (infantil)** el **profesorado** manifiesta que cada vez más, las y los niños de esta edad **se incorporan a la escuela sin experiencias previas de sociabilidad**, es decir, sin haberse relacionado con otros y otras menores y la escuela se convierte en su primera experiencia, lo que dificulta la integración social. Se inician en la escuela antes que en periodos anteriores pero sus experiencias de socialización son muy escasas y para la incorporación en la vida del centro escolar eso supone una limitación.

“Cuando vamos de excursión y se sientan al lado de una compañera de clase, se ponen el IPOD en lugar de hablar con la persona que tienen al lado”
(Profesorado)

Señalan que en **secundaria no tienen costumbre de construir nuevas relaciones sociales** o de trabajar las relaciones que ya tienen en distintos contextos. Un ejemplo que pone el profesorado son las relaciones entre iguales cuando se trasladan del centro

escolar a un entorno más abierto a través, por ejemplo, de una excursión.

Las familias por su parte, tienen la inquietud de que **las y los niños y adolescentes se integren satisfactoriamente en un grupo de iguales** o en los contextos en los que se tenga que desenvolver. Muchos padres y madres nos hablan de que les gustaría que se integraran en *“un buen grupo”* ya que consideran que, a partir de la adolescencia, la presión del grupo puede generar que se inicien consumos o que se desarrollen conductas peligrosas o inadecuadas.

“De la misma manera que hemos elegido este centro escolar y no están en otro, podemos controlar el ambiente en el que se mueven”
(AMPAS)

En este sentido, las familias intentan controlar el entorno de las y los niños y adolescentes. Este **control se ejerce**

en **infantil y primaria** escogiendo el centro escolar, los lugares de esparcimiento, las redes de amistades con hijos e hijas con las que compartir el tiempo libre, etc. No existe unanimidad en torno a la idea de que sea posible intentar dirigir a la o el niño en la elección del grupo de iguales porque, aunque pueda controlarse durante algún tiempo mientras el ocio está relacionado con la familia, esta situación se rompe cuando están acabando primaria. Otro grupo de padres y madres considera que es posible, por lo menos, orientarlo en los ambientes, aunque a las personas concretas las elija el o la niña o adolescente.

Otra manera de controlar la red de relaciones de las y los niños y adolescentes es ir estableciendo **vías de comunicación con las familias de sus amigos y amigas**.

Todos estos **controles sobre la red de relaciones de las y los niños y adolescentes** se ejercen porque desde las familias se tiene la impresión de que el grupo de iguales y otros agentes socializadores han ido aumentando en importancia a medida que las y los niños y adolescentes han reducido el tiempo que pasan con las familias. Además, al llegar la adolescencia, las familias creen, que tendrán que enfrentarse a un entorno complejo lleno de "*malas influencias*" y de aspectos negativos en una época, como la adolescencia, donde la comunicación con padres y madres se merma y es probable que sus hijos e hijas no compartan dentro de la familia todas estas cuestiones.

B. El conflicto

Las relaciones entre iguales son valoradas como satisfactorias por las y los niños y adolescentes, aunque como es lógico, a menudo surgen

conflictos. Los **conflictos entre iguales** adquieren especial relevancia en el periodo de educación secundaria.

Los "menores extranjeros"
"crean conflictos y son
agresivos"
(Primaria)

El **profesorado** manifiesta que a partir de tercero de la ESO se produce la ruptura con el entramado de relaciones sociales dirigidas por los padres y las madres. Hasta esta edad es habitual que compartan tiempo con hijos e hijas de la red de amistades de sus padres y madres y con las y los que no quieren mantener relaciones en su tiempo de ocio. Una vez acaba esa etapa cuando aparecen los conflictos entre iguales las y los niños y adolescentes tienen grandes dificultades para gestionarlos porque no disponen de experiencia ni de herramientas para ello.

El **profesorado** considera que a partir de los 6 años y hasta el final del ciclo de secundaria la **imagen y el estatus económico y social de las familias** se convierten en un elemento que genera conflictos entre las y los niños y adolescentes. Los insultos suelen estar relacionados con aspectos físicos "*estas gordo o eres feo*" con el estatus de la familia "*tu no has ido de vacaciones*".

Así, señalan que en primaria estos conflictos suelen estar relacionados con los **insultos sobre aspectos físicos** y surgen, principalmente, entre las **chicas**. Los chicos continúan centrando sus conflictos en el deporte o en la habilidad y se meten con otros chicos menos hábiles para el deporte, por ejemplo.

Lo habitual es que **resuelvan el conflicto dentro del propio grupo** sin recurrir a ninguna persona adulta, aunque, cuando el conflicto se vuelve

grave si que recurren al profesorado o a padres y madres. Los y las más pequeñas suelen recurrir en mayor medida a personas adultas cuando existe algún conflicto entre iguales.

*“Yo le digo que si le pegan se marche y no responda, pero a veces pienso que debería decirle que aprenda a defenderse y mi miedo es ¿estoy haciendo bien? Un día le dieron un tortazo en el parque y se quedó parado sin hacer nada y a mi se me partió el corazón”
(AMPAS)*

Los padres y las madres dicen que intentan trasladar valores de **resolución de conflictos sin recurrir a la violencia**. Si bien en el caso de las y los niños de primaria, las familias nos trasladan sus dudas con respecto a si deberían justificar la utilización de la violencia para la propia defensa, sobre todo, cuando son muy pequeños y pequeñas y no pueden establecer

criterios propios que les permita escoger los momentos en los que, de manera excepcional, la utilización de la violencia podría estar legitimada.

El profesorado y los padres y las madres hacen una lectura de género en los conflictos que se producen y en sus fórmulas de resolución. Así, los chicos tienden a utilizar estrategias más físicas (incluyendo la violencia) para la resolución de los mismos, mientras que las chicas suelen tender hacia actitudes más dialogantes y mediadoras.

5.7.4 Los valores

AGENTES CONSULTADOS

Menores de primaria
Menores de secundaria
Madres y padres
Profesorado

IDEAS CLAVE

A. Los valores de la infancia y la adolescencia
B. La visión que la infancia y la adolescencia tiene de sí misma en el futuro

A. Los valores de la infancia y la adolescencia

*“Habrá que enseñarles a moverse en este nuevo mundo que se ha dibujado y o a sostener el nuestro porque ya no existe”
(AMPAS)*

Las familias consideran que el **entorno es dinámico** y que la **sociedad siempre es cambiante** “nuestros padres también pensarían que somos diferentes” sin embargo, coinciden en admitir que el entorno en el que hoy en día se desenvuelven las nuevas

generaciones es más cambiante y complejo. Consideran que la opción más constructiva es educar a hijos y a hijas para desenvolverse en el contexto en el que se encuentran y no en sostener estructuras y fórmulas que ya no existen.

Parece que **no partimos del mejor modelo de sociedad** y que los hijos e hijas son un reflejo de las disfunciones existentes. Cuando se las define como generaciones consumistas, muchas veces, no se tiene en cuenta que la sociedad es consumista y que las y los menores son un reflejo y expresión de dicho consumismo y no la causa del mismo.

Padres y madres también consideran que los y las niños y adolescentes tienen más experiencias y han conocido situaciones diferentes a otras épocas ya que hay cada vez un mayor número de niños y niñas que han viajado a otros países y que acumulan a edades muy tempranas experiencias más diversas que en épocas anteriores. Por otro lado, tenemos la otra vara de la moneda, niños y niñas estresadas, formas de trabajo diferentes, exigencia de la cobertura inmediata de las necesidades y una sociedad donde impera el clientelismo. Parece que es necesario aprender a vivir con esta situación y adaptarse a las circunstancias.

Uno de los miedos recurrentes entre las familias es el miedo a que sus hijos e hijas entren en la dinámica de actuar sin pensar y sin tener claras sus prioridades, valores e intereses propios por ser una generación que no está acostumbrada a tener tiempo para pensar, porque todo es inmediato y porque todo el tiempo que tienen está ocupado y sobre estimulado.

“Yo intento inculcarle a mi hijo que sea buena persona y no sé si en el mundo en el que vivimos eso le traerá más penas que alegrías”
(AMPAS)

Por otra parte, parece que desde las familias **se quieren transmitir una serie de valores** como son la solidaridad, la no violencia y la empatía... que sin embargo, padres y madres no tienen muy claro que **vayan a funcionar en la sociedad** que existe hoy en día. Un

ejemplo de esta situación de contradicción entre los valores “normativos” y aquellos que son “útiles” en la sociedad actual es la educación en la no violencia en un mundo en el que la violencia se utiliza como una herramienta habitual con la que conseguir los propios objetivos. Les parece que educar a un niño o niña en la no violencia en

un mundo regido por conductas violentas puede dejarle sin herramientas para enfrentarse a este tipo de situaciones.

La fotografía que de la infancia y la adolescencia nos hace el profesorado y padres y madres:
Egocéntrica, poco empática, consumista, que no asume responsabilidades pero exige derechos, que da poco valor al esfuerzo, con poca tolerancia a la frustración, con estrategias manipuladoras y sometidos a una mayor exigencia de éxito.

Lo que queda en evidencia después de consultar a profesorado, padres y madres es que las y los niños y adolescentes **son la expresión de la sociedad que las personas adultas hemos creado**. En este sentido, los valores y características de los y las menores y adolescentes (miedos, inseguridades, etc.) pudieran estar relacionadas con las de los adultos, si bien, en el caso de las personas adultas existe la posibilidad de reflexionar sobre su realidad con el fin

de buscar una solución, mientras que en el caso de los y las jóvenes no es posible hacer este ejercicio. Por ello, el profesorado destaca que las y los menores tienen los mismos valores que se trasladan a nivel social y reproducen características de la población adulta *“los jóvenes son un espejo de los adultos”, “ellos son lo que nosotros somos”*.

Además, creen que en la actualidad más que nunca, los valores que se trasladan desde el sistema educativo son diferentes e, incluso, contradictorios con los trasladados desde la sociedad en general y desde las propias familias, con lo que la capacidad del centro escolar para transmitir valores parece que ha descendido *“en la escuela se trabaja el valor de la cooperación pero después la sociedad y las familias premian la competitividad”*.

Por otro lado, las familias reconocen que, a veces, **proyectan en las y los niños y adolescentes sus propios sueños** *"no sabemos hasta dónde pueden llegar nuestros hijos y proyectamos sueños que a veces no son realistas"*. Además, muchos de estos sueños se relacionan con modelos de referencia que, en principio, no parecen los adecuados o que a nivel de discurso dicen rechazar *"te crees que tu hija va a ser modelo o tu hijo futbolista y así te sacará de la pobreza pero hay que valorar a cada crío en la medida de lo que puede dar"*.

Otra de las características que define a estas nuevas generaciones se relaciona con la idea de que están **sobre estimulados** y que no están acostumbrados y acostumbradas al silencio y a aburrirse, necesitan llenar su espacio de estímulos. En este sentido, la sociedad no favorece ni crea espacios sin estímulos y fomenta que tengan que estar siempre haciendo *"cosas divertidas"*.

El profesorado considera que el silencio es muy importante para ponerse en contacto con uno o una misma *"Saber cómo te encuentras, si hay algo que te molesta. Sólo a partir del silencio se puede conectar y empezar"*. Consideran que definir los propios sentimientos poniéndoles un nombre es necesario para que las y los adolescentes se conozcan a sí mismos, a las y los otros y el entorno en el que se desenvuelven *"si les quitamos el silencio pierden esta oportunidad"*.

Los valores que definen a estas **nuevas generaciones** según el diagnóstico que realizan **padres, madres y profesorado**, son las siguientes:

- Consideran que los y las niñas muestran **actitudes muy egocéntricas** y por lo tanto, su **capacidad empática** está muy

limitada. El **profesorado** señala que estas actitudes están muy relacionadas con las pautas y dinámicas familiares que hacen de las y los niños el centro de todo *"ellos dominan en sus casa y son el centro de toda atención"*.

- El profesorado nos habla de una **infantilización** de las y los niños y adolescentes que detectan en algunas actitudes que se producen dentro del centro escolar como son preguntar constantemente y mostrar muy poca iniciativa a la hora de abordar cualquier actividad escolar *"les das un texto y no saben qué hacer con él"*. Esta infantilización se relaciona con la sobre protección familiar pero también desde el centro educativo se refuerzan este tipo de comportamientos *"dándoles todo hecho"*. El profesorado admite que, en ocasiones, se comportan como si fueran sus padres o sus madres *"les llamas para recordarles algo o les marcas qué es exactamente lo que tienen que hacer en cada una de las actividades que mandas como tareas a casa"* En este sentido, las y los niños y adolescentes, en ocasiones, también tratan al profesorado como si fueran de la familia *"a veces te tratan como si fueras su madre y suben las escaleras corriendo para decirte que han aprobado"*.
- Las y los menores se han convertido en **símbolos de consumo** y son la expresión de las familias y de la sociedad en general. La sociedad es más consumista y en consecuencia y las y los niños también. Disponen de muchas alternativas a su alrededor y esto produce que necesiten un mayor número de cosas materiales para ser felices.

- Se detectan **actitudes altamente competitivas** entre las y los niños y adolescentes de estas nuevas generaciones. Esta competitividad es mucho mayor que en épocas anteriores *"antes tenías que ser bueno en las cosas que hacías, ahora tienes que ser el mejor"*.
- **Mayor presión y exigencia** social porque los y las niñas y adolescentes *"sean los y las mejores"*. Esta mayor presión genera ansiedad entre la infancia y la adolescencia. La sociedad en general se basa, cada vez más, en los resultados sin tener en cuenta otros aspectos que debieran ser relevantes, por lo que la mayor exigencia hacia las y los niños y adolescentes se basa, principalmente, en obtener buenas notas. Padres y madres reflexionan sobre la necesidad de comprender, tanto desde la escuela como desde las familias, que al trabajar con las y los niños y adolescentes *"estamos en un proyecto de personas y no de buenos estudiantes"*.
- **Falta de asunción de obligaciones/responsabilidades** mientras que la demanda de derechos es cada vez mayor. El profesorado considera que una de las causas de esta falta de asunción de responsabilidades se encuentra en las familias *"yo les digo que hacer los deberes es una obligación pero luego en casa los padres no les obligan a hacerlos e incluso les ayudan a buscar excusas para explicar por qué no lo han hecho"*. Como las y los niños y adolescentes tienen dificultades para hacerse responsables de sus actos, tienden a utilizar excusas para evadir su responsabilidad. El profesorado alude a la falta de normas y límites en el ámbito familiar como factor principal de la falta de asunción de responsabilidad que se ve respaldada por

la justificación y aceptación de los padres y las madres. *"en esta sociedad la culpa siempre es de otro, normalmente el que no está"*.

- Esta falta de asunción de responsabilidades provoca que las y los menores tengan **dificultades a la hora de afrontar aspectos cotidianos** *"no saben cuándo les hace falta un bolígrafo"* y no son conscientes de que cada acción tiene una consecuencia.
 - En relación con esta idea se encuentra lo que el profesorado define como **"la cultura del sentirse ofendido u ofendida"**. Los y las menores tratan de buscar responsabilidades y culpabilidades fuera de sí mismos, buscan excusas *"¿por qué me lo dices a mí si también han sido los otros?"*, *"es que me ha pegado él primero yo no tengo la culpa"* y los padres y madres, según el profesorado, acostumbran a reforzar esta actitud.
- **El valor del esfuerzo** está devaluado a nivel social por lo que cada vez se transmite más la idea de que las cosas se pueden conseguir sin esfuerzo. Esta realidad parece estar presente más que en otras épocas a juicio del profesorado. Estas generaciones son las que *"el aquí y ahora"* es decir, desean conseguir todo en el momento y sin esfuerzo por lo que cuando esto no ocurre no saben aceptar la frustración. Se trata de una generación que no valora el sacrificio o esfuerzo que supone conseguir las cosas *"lo que cuesta cansa y para qué voy a hacerlo"*. Esta falta de cultura del esfuerzo se relaciona también con el cambio de los modelos de referencia televisivos *"nosotros"*

antes teníamos a Espinete y era una cosa inocente que carecía de maldad y ahora están expuestos al puterío fácil y piensan: `pero si voy a gran hermano y...toco toco...con tres y sin condón y ya me he hecho rico`". Por otra parte, el profesorado considera que las familias recompensan todo tipo de comportamientos y los premios ya no son proporcionales al esfuerzo "antes era inconcebible lo de las generaciones ni-ni ¿qué no quieres estudiar? Pues a trabajar a la construcción, ahora es posible ver adolescentes en sus casas que ni estudian ni trabajan".

- **Poca tolerancia a la frustración** ya que viven en un entorno que les sobre protege (familia y sociedad) con todas las facilidades posibles, todos los apoyos, con todo hecho, etc. lo que provoca en los y las niñas y adolescentes dificultades para aceptar y encaminar la frustración.
- **Las y los niños y adolescentes son manipuladores y manipuladoras**, si bien es una característica presente tanto en padres y madres como en la sociedad en su conjunto. Un ejemplo es cuando padres y madres utilizan argumentaciones como *"tus amigos estudian mucho, tu también deberías"* y después las y los niños y adolescentes utilizan este tipo de argumentos *"a mis amigos les dejan ir"*.
- **El valor de la marca.** Se trata de una generación que es más clasista que en épocas anteriores, son muy *"marquistas"*.

Trabajar poco y ganar mucho dinero. El nuevo signo de éxito social

Padres y madres consideran fundamental **transmitir algunos valores**

durante la época infantil para que hagan poso y se vayan desarrollando en la época de primaria y secundaria. Consideran importante trabajar estos valores porque detectan una reducción de los mismos en las nuevas generaciones. Los valores que sería necesario trabajar son: la empatía, la solidaridad y cooperación, la responsabilidad, la tolerancia hacia las frustraciones, la aceptación de la negativa y la motivación hacia el estudio.

A continuación, resumimos en el siguiente cuadro **la expresión o descripción de los valores de la infancia y la adolescencia en las manifestaciones concretas** que padres, madres y profesorado detectan en los niveles de primaria y secundaria:

PRIMARIA	SECUNDARIA
<ul style="list-style-type: none"> - Comienza a detectarse faltas de respeto en la comunicación con el grupo de iguales y con padres y madres - A esta edad comienzan a ser muy "marquistas" y se detectan comportamientos clasistas - La relación entre iguales en este grupo se centra mucho en la comparación <i>"pues no se quién tiene o no se quién hace"</i> - Las relaciones sociales en este grupo de edad son excesivamente cerradas y reducidas al ámbito escolar. Consideran que, a veces, no tienen habilidades sociales para relacionarse 	<ul style="list-style-type: none"> - La adolescencia es un periodo vital que se ha alargado y adelantado - Comienzan a tener inseguridades (en este ciclo se muestran más nerviosos y muy inseguros e inseguras, esto empieza a los 12-14 años) - La sociedad y los padres y madres les exigen que sean los y las mejores. Hay mucha presión por los resultados, lo que genera estrés y ansiedad - Muestran poco interés por las cosas que ocurren a su alrededor - Son muy exigentes con sus derechos <i>"todo lo ven como derechos, sin esfuerzo consiguen todos sus derechos"</i> y tienen claro que la familia y la sociedad les protegen, a veces, hasta con independencia de sus actos

Continúa

PRIMARIA	SECUNDARIA
<ul style="list-style-type: none"> - El profesorado manifiesta que las y los niños ya no saben jugar solos y solas ni hacer nada si no van obtener un premio a cambio. Esta idea la relacionan con una falta de autonomía entre las y los niños y con el modelo americano que fomenta la competitividad a través de premios. - El profesorado señala que el tiempo que pasan viendo la televisión afecta a cómo ven el mundo en este grupo de edad. Desde la televisión se envían mensajes totalmente estereotipados sobre los roles de género o las relaciones de pareja (ponen como ejemplo Disney Chanel) 	<ul style="list-style-type: none"> - Saben que los actos delictivos que puedan realizar no son punibles y eso les proporciona un cierto poder. Tienen gran poder y lo ejercen - Se produce un conflicto entre derechos y obligaciones. Controlan los derechos a nivel teórico y los plantean siempre, sin embargo, la sobreprotección que ejerce la familia y la sociedad en general sobre ellos y ellas hace que sean poco conscientes de sus obligaciones o que estas estén siempre a un segundo nivel - Quieren lograr todo sin esfuerzo, su sueño es trabajar poco y ganar mucho dinero. Los modelos que transmiten la televisión y la sociedad en general es de algunas personas que logran hacerse ricas sin ningún esfuerzo y es el nuevo signo de éxito social - Se evidencia un descontrol emocional importante a la hora de abordar las cosas que les ocurren <i>"están totalmente descontrolados"</i>. Parece que existen dificultades entre las y los adolescentes para gestionar de manera adecuada sus emociones - El comportamiento de las y los adolescentes se ha vuelto más compulsivo ya que viven en una sociedad con muchas posibilidades y en un mundo complejo - El profesorado detecta actitudes y comportamientos homófobos.

La falta de cultura del esfuerzo, la poca satisfacción por las cosas, la incapacidad de valorar lo que uno o una misma consigue, la falta de imaginación, etc. son consecuencias directas de los valores que hoy en día se transmite a las y los niños y adolescentes a juicio de padres, madres y profesorado.

Al profesorado y a padres y madres les cuesta encontrar valores positivos en la infancia y la adolescencia ya que no es nada frecuente que hablen de ello de manera espontánea cuando les proponemos hacer un diagnóstico de la situación actual. Aunque tiene cierta lógica que cuando se trata de identificar necesidades la tendencia a hablar de los aspectos negativos sea mayor, ellos y ellas mismas se sorprenden cuando se hacen conscientes de ello. Entonces, matizan que las características "negativas" que se atribuyen a niños, niñas y adolescentes no están siempre presentes en todos ellos y ellas y que, en general, son un *"cielo"*.

"Son más listos y más guapos, en general, hemos mejorado la raza"
(AMPAS)

Cuando se les propone hacer el ejercicio expreso, en general **padres y madres detectan un mayor número de valores positivos** que el profesorado quien se muestra más pesimista. Entre el profesorado, se tiende a señalar algún elemento negativo o de riesgo aún cuando se está tratando de enumerar valores positivos de la infancia y la adolescencia.

Hay dos elementos que tanto el profesorado como padres y madres destacan como valores positivos de estas nuevas generaciones. La **capacidad multitarea y una lógica menos lineal** que unida a los

procesos mentales más ágiles y eficientes a la hora de gestionar la información, contribuyen a que sean una generación más preparada que las anteriores. Por otra parte, **crecen y viven en contextos de mayor libertad** lo que les proporciona mayores posibilidades de establecer relaciones cercanas y de confianza con el mundo adulto.

Además, también destacan que existe el concepto de **ayuda mutua** en la infancia y la adolescencia, sobre todo entre las y los adolescentes.

PROFESORADO	PADRES Y MADRES
<ul style="list-style-type: none"> - Mayor confianza y cercanía con las personas adultas - Un mayor manejo de la información, si bien, no parecen estar haciendo un uso adecuado de la misma - Una mayor preparación, si bien, el nivel de exigencia de resultados es también mayor - Manejo de las tecnologías de la comunicación (Internet, móvil, etc.) - Viven en contextos con mayor libertad lo que les proporciona una mayor espontaneidad en sus relaciones y en la comunicación con el mundo adulto. - Se muestran más críticos con las cuestiones que les parecen que reducen su libertad, sin embargo, <i>“luego no saben argumentar”</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Son capaces de desarrollar tareas variadas en un mismo momento, por ejemplo, cuando están en Internet están consultando información y bajándose música o chateando con los amigos al mismo tiempo - Tienen otra manera de gestionar la información y de absorberla con procesos mentales más ágiles y eficientes. En este sentido son como más adultos y adultas dentro de su edad, en cuanto a la cantidad de información que son capaces de manejar en un momento - Cuentan con un mayor número de posibilidades y de acceso a más información <i>“son la generación de las oportunidades”</i> Esta generación viajará a más sitios y conocerá lugares y personas distintas. - Su mentalidad es más abierta debido a la diversidad de situaciones y personas que conocen. Además se muestran más abiertos hacia el mundo

Continúa

PROFESORADO	PADRES Y MADRES
	<ul style="list-style-type: none"> - Las relaciones con padres y madres y profesorado (en general con el mundo adulto) son más cercanas y existe una mayor comunicación. - Ha desaparecido la presión cristiana del pecado y la concepción del mundo como bueno en contraposición a la malo sin posibilidad de intermedios lo que les ofrece más posibilidades y vivencias que pueden afrontar desde la tranquilidad - Tienen mayor libertad, aunque el precio a pagar son las dificultades de las familias y el profesorado para establecer límites y normas - Se muestran más pacíficos y dialogantes

B. La visión que la infancia y la adolescencia tiene de sí misma en un futuro

Las y los niños de primaria nos hablan de su futuro en unos términos muy abstractos, lo que resulta normal si tenemos en cuenta que les estamos pidiendo que concreten cuestiones sobre las que, muy probablemente nunca han reflexionado en profundidad.

En cuanto a su **futuro laboral**, en la relación de profesiones de las que nos hablan se detecta una distribución de las mismas claramente diferenciada por género. Por una parte, los chicos nos hablan de profesiones con atribuciones masculinas (astronauta, ingeniero) y las chicas señalan en mayor medida profesiones que han estado históricamente relacionadas con el mundo femenino (esteticista, profesora). Aún así, vemos que se produce una incorporación de las niñas a escenarios de futuro relacionados con profesiones asociadas al

mundo masculino (médico, forense) sin embargo, no identificamos este tipo de comportamiento entre los niños que continúan soñando con profesiones que entran dentro de su rol como hombres.

Las y los niños de primaria hablan de su futuro en términos abstractos. Aparecen nuevos modelos: deportistas de élite y modelos de pasarela

Entre las profesiones destacadas en primaria, también detectamos la presencia de “nuevos modelos” como las y los deportistas de élite, en el caso de los chicos, y las modelos de pasarela o revista, en el caso de las chicas.

Además, destacan algunas referencias a futuros, no estrictamente laborales, y que tienen que ver con hacerse rico o trabajar en televisión en sentido amplio, sin una profesión concreta como es ser actriz o presentadora.

Otra de las cuestiones que ha sido mencionada de manera reiterada entre las y los niños de primaria ha sido la de **disponer de dinero en un futuro**. Aunque manifiestan que tener demasiado dinero genera problemas “*si tienes demasiado dinero te pueden matar*” por lo que lo deseable es disponer del dinero suficiente para llevar una vida cómoda y agradable. La referencia suele ser “*tener un poquito más que ahora*”.

Las niñas tienen una idea más planificada y reflexionada sobre su vida familia y en pareja, concretando el número de hijos e hijas que tendrán, sus características y nombres, y la edad en la que tendrán descendencia, entre otras.

Si les pedimos que concreten **su situación personal**, se advierte una diferencia de género. Las chicas tienden a relacionar su situación personal con tener una pareja o formar una familia con descendencia; los chicos tienden a señalar, en primer lugar, cuestiones o aspectos

relacionados con su imagen o con las cosas que tendrán en un futuro “*yo seré musculoso*”, “*seré rico*”, “*yo seré deportista de élite*”. En cualquier caso, tanto para chicas como para chicos, la felicidad pasa, en general, por la vida en pareja y en mayor medida para las niñas por tener hijos e hijas en un futuro.

Las y los adolescentes vinculan su futuro con situaciones profesionales y personales estables.

Prácticamente la totalidad de **las y los adolescentes** consultados vinculan el estudio y el trabajo al escenario deseado de futuro y las situaciones profesionales y vitales que describen se caracterizan por

la estabilidad.

La mayoría se ven con una casa propia, con trabajo estable y con una pareja. En el caso de las chicas, la mayoría de ellas se ven además, con hijos e hijas. Pocas son las ocasiones en las que se describen en situaciones atípicas que, en principio, parecen más inestables como son viviendo en pisos compartidos con amigos y amigas o solos y solas sin pareja. En el resto de las ocasiones nos hablan básicamente de la ecuación *familia, trabajo, casa, dinero suficiente y estabilidad*. Aparecen también referencias puntuales a estudiar en el extranjero o viajar. Las descripciones que realizan las chicas son más ricas en detalles y mucho más planificadas y organizadas, mientras que los chicos nos dan referencias más vagas y abstractas.

En este sentido, resulta curioso que desde el profesorado y desde las madres y los padres, se detecte un descenso en la motivación hacia el estudio pero que al mismo tiempo sea un referente de futuro deseable para las y los adolescentes consultados. Ellos y ellas nos cuentan que, en este momento, están cursando asignaturas que no les gustan y a las

que no ven una utilidad práctica a corto plazo, en un futuro cercano que relacionan con los estudios universitarios, esperan estudiar materias más interesantes y útiles para su vida.

Como ocurría entre las y los niños en primaria en general, la **felicidad pasa por tener pareja tanto para chicos como para chicas**, aunque en mayor medida para las chicas *“si no tienes pareja no estás completa del todo”*. Algunas chicas consideran que la maternidad es una experiencia irrenunciable que genera felicidad y que ayuda a dar estabilidad a la vida y a centrarse en aspectos verdaderamente importantes *“tener un hijo te puede centrar porque de joven sales de fiesta y si tienes a alguien a quien cuidar te vuelves más responsable”*. También ven la maternidad como una manera de asegurarse que no se quedarán solas cuando sean más mayores.

“Amigos, novio, marido, hijos y después ser abuelos”
(Secundaria)

Parece que el **orden** sería el siguiente: *amigos, novio, marido, hijos y después ser abuelos*. La tendencia es la de asumir este orden como el deseable, sin

embargo, parece que es posible saltarse alguno de los pasos, como por ejemplo, el de tener descendencia, de todos modos, este salto resulta más visible para los chicos que para las chicas.

¿Cómo os veis dentro de diez años?

- Estudiando y por un tiempo en Inglaterra o Francia haciendo una estancia de estudio
- Estudiando, compartiendo piso y con hijos o hijas, trabajando y viajando
- Estudiando, viajando y trabajando los fines de semana
- Estudiando a muerte hasta que no empiece a trabajar
- Compartiendo piso con amigos o amigas, trabajando para ahorrar y poder ir al extranjero

Chicos:

- Trabajando en temas de electricidad, electrónica
- Estudiando fuera de mi ciudad
- Trabajando de mecánico, con pareja sin casarme e intentaría vivir en mi propia casa
- Trabajando con pareja (lo intentaré por lo menos) sin hijos/as
- Estudiando y trabajando el fin de semana, con pareja pero sin hijos/as y en mi propia casa
- Trabajando y estudiando medicina viviendo con mis padres pero con pareja
- Trabajando o estudiando, con pareja pero sin hijos/as y en casa de mis padres, cuando gane dinero pensaré cómo conseguir una casa para mí
- Trabajando como bombero con pareja pero sin hijos/as y en mi propia casa

Chicas:

- Trabajando, con pareja y con una hija
- Estudiando astronomía, en mi propia casa y con pareja pero sin hijos/as
- Estudiando en la universidad, en mi casa y con pareja
- Con un niño pequeño, trabajando en prácticas y estudiando medicina, con pareja y casa propia
- Terminando los estudios de interiorismo y buscando trabajo y viviendo en un chalé con pareja pero sin hijos/as hasta los 28, después tendré hijos/as
- Trabajaré en una tienda el fin de semana y lo compaginaré con los estudios, con pareja pero sin casarme y en casa de mis padres hasta conseguir dinero para alquilar un piso.