

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES



La cultura del buen trato en Centros de Ocio Educativo en España
Trabajo de Suficiencia Profesional para obtener el título profesional de Licenciada en
Antropología presentado por:

Goyzueta Castro, Carolina

Asesora:

Ames Ramello, Patricia Paola

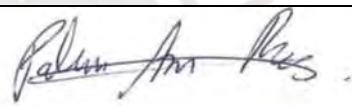
Lima, 2024

Informe de Similitud

Yo, Ames Ramello, Patricia Paola, docente de la Facultad de Ciencias Sociales de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesor(a) de la tesis/el trabajo de investigación titulado La cultura del buen trato en Centros de Ocio Educativo en España del/de la autor (a)/ de los(as) autores(as) Goyzueta Castro, Carolina dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 16%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 17/12/2024.
- He revisado con detalle dicho reporte y la Tesis o Trabajo de Suficiencia Profesional, y no se advierte indicios de plagio.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha: Lima, 18 de diciembre del 2024

Apellidos y nombres del asesor / de la asesora: <u>Ames Ramello, Patricia Paola</u>	
DNI: 25706394	
ORCID: 0000-0002-3098-8780	
Firma	

Resumen

La implementación la Ley Orgánica de Protección Integral a la Infancia y adolescencia frente a la Violencia (LOPIVI) en los Centros de Ocio Educativo (COE) del Estado Español abre paso a un nuevo paradigma de prevención y protección frente a la vulneración de derechos y bienestar de la infancia. En este contexto presento un análisis de los discursos y percepciones, tanto de adultos como de niñas, niños y adolescentes, sobre la importancia de fomentar una cultura de buen trato basada en habilidades emocionales asertivas, de solidaridad y cooperación comunitaria para el bienestar de las infancias y adolescencias. La información analizada forma parte de una investigación que coordiné desde el departamento de Consultoría i Estudis de la Fundació Pere Tarrés en 7 comunidades autónomas del Estado Español entre los años 2022 y 2023.

Palabras clave: violencia infantil, prevención, protección, cultura del buen trato, afectividad del espacio, pedagogía de los cuidados, bienestar infantil.



Índice

Introducción	1
1. La problemática: Infancia, violencia y una ley para la prevención	5
1.1. Infancia y violencia	5
1.2. LOPIVI: un cambio de paradigma	6
1.3. Los Centros de Ocio Educativo (COE)	7
2. Estado de la cuestión	13
2.1. La importancia de una cultura de buen trato	13
2.2. Promoción de entornos protectores y bien tratantes	16
2.3. Cambio de paradigma	18
2.4. Avance de políticas públicas	19
3. Diseño metodológico	22
3.1. Metodología del estudio	22
3.2. Objetivo del informe	26
3.3. Muestra y técnicas	27
3.4. Consideraciones éticas	28
4. Lo que adultos entienden por buen trato	30
4.1. Bienestar y protección infantil	32
4.2. Pedagogía de los cuidados	38
4.3. Cohesión social y relaciones motivadoras	41
5. Niños, niñas y adolescentes hablan sobre buen trato	44
5.1. La afectividad de los espacios de aprendizaje	45
5.2. Los/as monitores/as tienen paciencia	51
5.3. Los COE: espacios protectores y participativos	55
Conclusiones	57
Referencias bibliográficas	60

Índice de tablas

Tabla 1. Etapas del proyecto para la elaboración de herramientas pedagógicas para la implementación de la LOPIVI en COE.....	23
Tabla 2. Número y tipo de sesiones por perfil.	24
Tabla 3. Sesiones con niños, niñas y adolescentes por comunidad.....	26
Tabla 4. Relación entre objetivos, muestra y técnicas.....	27



Introducción

El presente informe ofrece un análisis sobre la importancia de promover espacios amables y seguros para la prevención y detección precoz de la violencia hacia la infancia a partir de la implementación de la Ley Orgánica de Protección Integral a la Infancia y adolescencia frente a la Violencia (LOPIVI¹) en los Centros de Ocio Educativo (COE) de siete² comunidades autónomas del estado español. Mi interés por el tema parte de la necesidad de difundir iniciativas y políticas que reconozcan la importancia del fomento de una cultura de buen trato en la infancia, promoviendo el respeto mutuo, la solución pacífica de conflictos y la igualdad de oportunidades.

Mi participación en la implementación de la LOPIVI se da en el marco de mi trabajo como técnica de proyectos en el departamento de Consultories i Estudis (CiE) de la Fundació Pere Tarrés, una entidad catalana que promueve la educación en el ocio y tiempo libre de infantes y jóvenes a través de diversos ámbitos de la acción social como la formación, la investigación y la gestión de proyectos. La investigación³ que coordiné, entre los años 2022 y 2023, tenía como objetivo el elaborar herramientas pedagógicas para implementar la LOPIVI en los COE. La LOPIVI se aprobó en el año 2021 y abre paso a un nuevo paradigma de protección y prevención frente a la vulneración de derechos de la infancia: prevenir la violencia infantil y ya no erradicarla cuando esta puede ser detectada.

La motivación de presentar esta propuesta surge porque es el primer trabajo fuera de Perú en el que asumo una coordinación técnica con la asistencia de un equipo interdisciplinar⁴. Hasta el 2023 CiE estaba formado por un equipo de aproximadamente 25 personas, de las cuales 15 nos dedicábamos a la gestión de proyectos, así como también a la elaboración de estudios. La mayoría de los proyectos de investigación del área de educación e infancia, se realizan en conjunto con el Grupo

¹ Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia en las entidades de tiempo libre educativo.

² Galicia, Andalucía, Catalunya, Valencia, Madrid, Baleares, y Castilla y León.

³ Proyecto IRPF 2021 101/2021 /58 / 1 financiado por el Ministerio de Asuntos Sociales y la Agenda 2030.

⁴ Participaron en la etapa de investigación: 2 politólogas, 1 educadora, y 1 sociólogo.

de Investigación en Innovación y Análisis Social (GIAS) que forma parte de la Cátedra de Ocio Educativo y Acción Sociocultural de la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad Ramon Llull. Este equipo lideró la investigación sobre la LOPIVI y fue el responsable de socializar los resultados en diferentes momentos.

Mi formación como antropóloga, especialmente el uso de la etnografía facilitó mi adaptación en esta experiencia laboral. Era la primera vez que trabajaba en un contexto internacional donde las diferencias culturales y sociales trazaban nuevos códigos de interacción que fui observando, interpretando y muchas veces apropiando. En otras experiencias fuera de Perú, debido al poco tiempo de permanencia, la etnografía fue una aliada para adaptarme rápidamente en contextos en los que la comunicación, la flexibilidad y el respeto por las diferencias culturales eran factores clave para el trabajo en equipo. Al asumir la coordinación de un equipo interdisciplinar, pude desplegar estas habilidades que fueron de ayuda en diversos momentos durante la vida del proyecto.

Sobre los COE en los que se llevó a cabo la investigación, son espacios extracurriculares a los que niñas, niños y adolescentes pueden acudir ya sea por recomendación de los servicios sociales o de manera autónoma. En España su existencia se remonta a varias décadas de trabajo conjunto entre el sector educativo y la sociedad civil. En un inicio, la gestión de estos centros dependía de las administraciones públicas, sin embargo, en los últimos años se ha diversificado la oferta y muchas veces el gobierno subcontrata entidades del sector social para su gestión. La Fundación Pere Tarrés, que conforma una red de centros federados, y estos a su vez están formados por diversos COE, es una de las tantas entidades que son subcontratadas para gestionar los COE. En el capítulo 1 haré una descripción de estos centros ya que a efectos de la investigación los COE son considerados espacios bien tratantes que permiten la experimentación, la construcción de aprendizajes significativos para la vida, la vinculación interpersonal y la relación comprometida y responsable con el entorno, elementos básicos para fomentar una cultura de buen trato.

El marco teórico de la investigación se dio desde una aproximación de derechos fundamentales de la infancia y adolescencia en España. Este punto de partida, desde una visión más jurista, ayudó de cara a la formación inicial sobre la LOPIVI que implementamos al iniciar los grupos de discusión con los diferentes perfiles de adultos participantes. Esta aproximación se complementó con conceptos

sobre el cuidado y afectividad, así como de bienestar para el fomento de capacidades y habilidades para lograr un buen vivir.

La investigación fue de carácter cualitativo y en ella participaron 58 adultos (educadores/as, formadores/as, técnicos/as de la administración pública y especialistas/expertos/as en la temática) de 7 comunidades autónomas: Galicia, Andalucía, Catalunya, Valencia, Madrid, Baleares y Castilla y León; y 72 niñas, niños y adolescentes que asisten a COE de 4 comunidades autónomas: Catalunya, Baleares, Madrid y Galicia.

La principal limitación encontrada durante el estudio fue el tiempo para desarrollar actividades participativas novedosas ya que los talleres deliberativos con los niños/as y adolescentes estaban programados para que durasen 3 horas. Si bien la cantidad de niños/as y adolescentes fue mayor que la de adultos, sus percepciones y discursos solo pudieron exponerse dentro de los límites que permitía el uso de técnicas como la discusión grupal o el uso de ayudas visuales. Además, la información recogida debía circunscribirse al producto final de la investigación que era la guía de herramientas pedagógicas. A pesar de ello, identificamos interés de parte de niñas/as y adolescentes de expresar sus opiniones sobre cómo percibían los COE en relación con lo que vivían día a día en sus escuelas.

Por ello, en este informe me propongo ahondar en lo que niños/as y adolescentes manifestaron sobre lo que significa violencia, buen trato, y espacios seguros y protectores, sobre todo en situaciones en las que comparaban escuela y COE. Considero importante el exponer esta información ya que podría ser de utilidad para el diseño y la construcción de espacios amables hacia la infancia a partir de lo que niños/as y adolescentes mencionaron basándose en sus propias vivencias. Esta información, sumada al cambio paradigmático que propone la LOPIVI, puede considerarse una buena práctica para con la infancia no solo en España, sino en otros contextos como Perú.

La estructura del presente informe se organiza en cinco capítulos: en el primero haré una descripción del contexto en el que se inscribe la LOPIVI desde la aproximación de derechos y bienestar de la infancia en España y el cambio de paradigma que implica su aprobación para finalmente describir las características de los COE; en el segundo capítulo, mencionaré algunos estudios y experiencias que avalan la importancia de la promoción de una cultura de buen trato para la prevención de violencia infantil; el diseño metodológico y las herramientas de recolección de datos

serán descritas en el tercer capítulo; en los capítulos cuatro y cinco se concentrará el análisis de lo mencionado por adultos, niños/as y adolescentes, en especial la información sobre las diferencias entre cómo algunos niños/as se sentían en los COE respecto a sus escuelas; finalmente, se presentan las conclusiones del estudio, que pueden ser de ayuda para imaginar espacios más amables y respetuosos para con las infancias y adolescencias.



1. La problemática: Infancia, violencia y una ley para la prevención

1.1. Infancia y violencia

En Europa, uno de cada tres niños/as ha sufrido algún tipo de violencia a lo largo de su vida (WHO Regional Office for Europe, 2021). Las razones detrás de este dato son diversas: la desigualdad de género; el uso sustancias tóxicas; así como la transgresión a los derechos de la infancia como los de opinión, protección e igualdad, son las de mayor impacto en la violencia hacia niños/as en la región europea. Múltiples estudios (Child Welfare Information Gateway, 2019; Ritz et al., 2020; World Health Organization, 2020; WHO Regional Office for Europe, 2021) han demostrado que la violencia tiene consecuencias sanitarias y sociales graves: su impacto es tan devastador, incluso años después, como lo fue cuando se experimentó por primera vez.

En los últimos dos años, la infancia y adolescencia se han visto especialmente perjudicadas a causa de la pandemia de Covid-19 y las consiguientes medidas de confinamiento e interrupción de las relaciones sociales y la actividad educativa. Este ha sido un período que ha fraccionado las interacciones sociales, donde la incertidumbre y las medidas de distanciamiento social han supuesto limitaciones al estado del bienestar emocional de niñas, niños y adolescentes (Ritz et al., 2020).

El cierre de escuelas y las restricciones de movilidad han interrumpido las rutinas de niños/as y adolescentes y limitado su contacto con su red afectiva, ambas condiciones garantes de su seguridad emocional y desarrollo pleno. La pandemia exacerbó los diferentes tipos de violencia y desigualdades sociales que niños/as y adolescentes ya venían padeciendo (Paterman et al., 2020; Fiala & Delamonica, 2020). Por ello, es necesario atender las necesidades de NNA con mayor urgencia y emplear diversos espacios para la prevención de la violencia. En este sentido, la aprobación de la LOPIVI constituye una importante herramienta práctica y jurídica para llevar adelante dicha tarea.

La mayoría de los cuerpos normativos que pretenden frenar la violencia infantil ponen el acento en la prohibición de la violencia y en la atención de casos cuando estos ya han ocurrido. La LOPIVI abre paso a un nuevo paradigma de prevención y protección, de esta forma se refuerza la implicación del conjunto de las

administraciones públicas en un objetivo de alcance general: prevenir la violencia infantil y ya no erradicarla cuando esta ha ocurrido.

1.2. LOPIVI: un cambio de paradigma

La tramitación de la LOPIVI se inició en el año 2021, tres años después que el Comité de los Derechos del Niño de la ONU reiterase la necesidad de aprobar una ley integral de violencia sobre la infancia en el Estado Español. De esta forma, se promovía la elaboración de una norma llamada a cumplir con la Convención sobre los Derechos del Niño y la Agenda 2030. Del mismo modo, la LOPIVI estaba llamada a significar la incorporación definitiva al ordenamiento jurídico español de la Directiva 2011/93/UE del Parlamento Europeo, relativa a la lucha contra los abusos sexuales, la explotación sexual y la pornografía infantil (Comité de los Derechos del Niño, 2011, párr. 69). Así como también daba cuenta de la Recomendación del Consejo Europeo 2021/1004, por la que se establece la Garantía Infantil Europea (GIE), con el fin de prevenir y combatir la exclusión social de las niñas/as y adolescentes, la lucha contra la pobreza infantil y el fomento de la igualdad de oportunidades, contribuyendo así al bienestar social de la infancia y adolescencia.

No solo se trata de evitar el maltrato, sino más bien se busca promover una cultura del buen trato desde un enfoque de derechos y bienestar, donde las niñas, niños y adolescentes sean reconocidos como agentes que dan forma y son formados por sus circunstancias sociales.

La LOPIVI busca promover las condiciones adecuadas para garantizar entornos seguros de vida - libres de violencia - para todas las niñas/os y adolescentes; y para el caso en que la violencia llegue a producirse, incide en la importancia fundamental de su rápida identificación y en la exigencia de una atención lo más ágil y eficaz posible. Además, la norma sienta las bases para favorecer el imprescindible cambio de mentalidad adultocéntrica hacia una en la que niñas/as y adolescentes sean consultados acerca del ejercicio pleno de sus derechos, para garantizar que sus voces sean incorporadas de forma transversal en los procesos de producción de conocimiento en ámbitos que competen a sus vidas (Saracostti & Castillo, 2021).

La aprobación de la LOPIVI supone un gran hito en materia de protección a las niñas, niños y adolescentes en España. Los artículos 48 y 49 de la LOPIVI establecen el marco regulador básico de la protección de la infancia e incluye, por primera vez, a

los centros de deporte y de ocio educativo. Ambos artículos contienen las principales obligaciones atribuidas a las Administraciones Públicas y a las entidades que realizan actividades de esta índole de forma habitual. Como veremos más adelante, los espacios en los que tienen lugar las actividades de ocio y tiempo libre educativo son fundamentales para la socialización de las niñas, niños y adolescentes. Los COE contribuyen al aprendizaje y a la participación e inciden en una mayor sensibilización social para la construcción de una ciudadanía activa. Por ello, los COE se presentan como escenario favorable para la promoción de la cultura del buen trato que se incluye en la LOPIVI.

1.3. Los Centros de Ocio Educativo (COE)

Los COE son espacios que permiten la experimentación, la construcción de aprendizajes significativos para la vida, la vinculación interpersonal y la relación comprometida y responsable con el entorno (Morata et al., 2020). La capacidad de estos espacios para construir y participar en la cultura local es una de las tantas características que hoy en día favorece la conexión de personas, programas, instituciones y culturas, fomentando así la creación de redes especialmente importantes para niñas, niños y adolescentes que se encuentren en particular situación de vulnerabilidad, que requieran una mayor atención personal y comunitaria.

La participación y trabajo en red, para una mayor cohesión social, es clave en estos espacios. En los COE se desarrollan y fomentan las capacidades emocionales y sociales que ayudan a niñas, niños y adolescentes a relacionarse de diversas formas entre sí y con su entorno. A mayor capacidad de relación social se corrobora una mayor capacidad de empatía y aceptación de grupos de diversas culturas, creencias, edades y que forman parte de otras comunidades. No cabe duda de que la capacidad de los COE para cohesionar a personas con vidas muy diferentes se genera a partir de los objetivos compartidos orientados al bien común. Es a través de acciones comunitarias y del trabajo de introspección individual que se posibilita el desarrollo de una inteligencia social empática que hace posible enriquecer las relaciones e interacciones sociales (Morata, 2022).

La diversidad de actividades que podemos encontrar en un COE es amplia. En un barrio céntrico de una ciudad densamente poblada como lo es Barcelona, y donde el espacio físico es sumamente valorado debido a los altos costos de los alquileres,

los COE suelen promover la apropiación de espacios públicos: parques, plazas, museos y patios de escuela son tomados por niños/as y adolescentes para realizar diversas actividades (Ajuntament de Barcelona, 2019). Algunos COE forman parte de redes civiles existentes, como es el caso de la Fundació Pere Tarrés que, debido a sus orígenes dentro de los movimientos jesuitas, promueve el aprovechamiento de recintos parroquiales. Es importante mencionar que los COE que forman parte de esta fundación promueven valores basados en principios laicos y que, a pesar de utilizar recursos parroquiales, los COE respetan la diversidad de creencias de todos/as sus participantes promoviendo movimientos de autoorganización y activismo juvenil.

Dentro de la oferta de actividades, las lúdicas tienen un papel principal. Los juegos de mesa, por ejemplo, forman parte de las actividades de inicio y cierre en algunos COE. Los niños/as y adolescentes juegan no únicamente para divertirse sino también para aprender. A través de las actividades lúdicas los niños/as y adolescentes aprenden a gestionar emociones relacionadas con la victoria y la derrota, el fomento de la empatía, y el respeto por las opiniones diversas. Estas actividades ayudan además a promover el desarrollo de competencias neuronales que refuerzan la memoria, la atención y la reflexión, promoviendo así capacidades que son necesarias para un aprendizaje significativo (Bueno, 2017).

No solo encontramos COE al interior de las ciudades, las casas de colonias, si bien no son propiamente COE, son espacios que pertenecen a la red de centros de ocio educativo y actividades deportivas. Estos equipamientos se activan especialmente durante el período de vacaciones escolares y en general se ubican en zonas rurales. Existen casas de colonias que mantienen actividades a lo largo del año siguiendo el calendario estacional o de festividades locales como por ejemplo la castañada en otoño, las fiestas mayores de algunos pueblos, o actividades tradicionales de cada región autonómica. En estos espacios las actividades se dan al aire libre y abarcan una diversidad temática que puede ir desde el reconocimiento de la flora y fauna del lugar, pasando por juegos y deportes que promueven la cooperación y cohesión, hasta la recuperación de saberes comunitarios.

Las ludotecas son parte del abanico de recursos que un COE puede ofrecer. En las ciudades, la mayoría de COE cuentan con ludotecas a disposición de los/as vecinos/as del barrio. Sin embargo, muchas veces estos recursos pueden trasladarse a aquellos lugares donde la oferta de ocio educativo no es tan amplia como pueden ser los pueblos ubicados fuera de las ciudades. Las ludotecas incluyen una variedad

de actividades y equipamientos como bibliotecas móviles, instrumentos musicales, materiales para promover las artes plásticas o simplemente recursos humanos con algún tipo de expertesa en alguna actividad o temática que pueden ser consultados por la comunidad. La figura de la persona experta es identificada a través de las actividades comunitarias de los barrios o por el reconocimiento de alguna práctica o saber en zonas más rurales. Esta figura cobra importancia para el desarrollo de actividades comunitarias promovidas por los COE.

Sobre el personal que podemos encontrar en los COE, los/as monitores/as forman parte del personal esencial que se encarga de diseñar, animar y acompañar las diversas actividades que niños/as y adolescentes realizan. Los/as monitores/as, por lo general, son jóvenes que durante su infancia y adolescencia asistieron a un COE y debido a sus habilidades sociales, sobre todo de liderazgo, deciden participar de manera voluntaria o como parte de su formación profesional. Además de desarrollar actividades en los COE, los/as monitores/as pueden trabajar en servicios complementarios de las escuelas como puede ser la hora de recreo, el comedor o actividades extraescolares. Por ejemplo, si el/la monitor/a trabaja en un comedor escolar será responsable de fomentar hábitos alimentarios saludables y en autonomía, y si trabaja en un COE promoverá la participación y el respeto a través de juegos y/o actividades en equipo.

Además de la figura del monitor/a, encontramos la figura del voluntario/a como un elemento identitario de los COE. La presencia de esta figura diferencia al tercer sector, en particular al ocio educativo, de otras entidades de carácter social. El grueso de los/as voluntarios/as se ubican en terreno, es decir, como monitores/as, acompañantes escolares, animadores en escuelas de verano, y como guías y mentores/as. Los/as voluntarios/as son en la mayoría de los casos jóvenes interesados/as en el trabajo y la educación social. Debido a su cercanía en edad, logran conectar fácilmente con niños/as y estos, a su vez, los consideran referentes en varios ámbitos ya que muchas veces los/as jóvenes voluntarios, así como los/as monitores/as, provienen de los mismos barrios e incluso de familias con características similares a la de los niños/as que acompañan.

Las trayectorias del personal de un COE son diversas, encontramos así que los/as directores/as de los COE en su mayoría son personas que se han formado como pedagogos/as o trabajadores/as y educadores/as sociales. Los/as directores/as cuentan con una amplia trayectoria que va desde el voluntariado hasta la formación

profesional, pasando a veces por el diseño de programas para la administración pública. También se dan casos en los que jóvenes pueden llegar a ser directores/as de un COE debido a sus habilidades y capacidades de socialización al interior de las redes y federaciones que agrupan estos espacios. En la oferta educativa dirigida a estos perfiles, encontramos formaciones específicas que van desde carreras universitarias hasta cursos subvencionados sobre acción social, gestión de centros, proyectos sociales, animación, educación ambiental, infancia, juventud y familia. La variedad de esta oferta se debe a la amplia presencia de los COE y la demanda existente y valoración positiva por parte de la población.

El financiamiento de los centros de ocio no puede entenderse de manera aislada. Los decretos que se aprueban desde el gobierno central de medidas extraordinarias de carácter social, sobre todo para hacer frente a las consecuencias de la Covid-19, están dirigidas a los centros educativos y a la educación en el ocio y tiempo libre de manera conjunta. Estas medidas incluyen prestaciones económicas destinadas a las empresas, trabajadores autónomos y entidades que se encuentran dentro del sector. Si bien es cierto estas prestaciones se han ejecutado de manera específica debido a las consecuencias por la suspensión de actividades de ocio infantil y juvenil por la crisis sanitaria de la Covid-19, ya anteriormente la administración incluía como parte de su gasto público a la educación en el ocio y tiempo libre. Esto nos dice que desde la administración pública la educación en el ocio y el tiempo libre no se puede disociar de la educación básica. Las actividades extraescolares están fuertemente posicionadas dentro del sector educativo e incluso dentro de los sistemas de los servicios sociales como estrategias de cuidado y bienestar hacia la infancia y adolescencia. Ahora bien, los COE se encuentran dentro de la red de espacios considerados de ocio y deporte y estos pueden funcionar con fondos privados, concertados y públicos. Por lo tanto, algunos COE, como los que forman parte de la Fundació Pere Tarrés, no se consideran como equipamiento público, sino como centros civiles, incluso comunitarios, impulsados y gestionados desde la iniciativa social con el apoyo de la administración.

La apuesta del Estado para financiar parte de la educación privada, y por consecuencia la educación en el ocio, lo que conocemos como educación concertada, es un fenómeno que se enmarca hacia finales de la década de 1970, en el contexto del término de la dictadura franquista (1939 – 1975). Durante esta época, la educación se vio claramente relegada, así lo demuestran los altos niveles de desigualdad

educativa, la baja calidad de formación de los/as docentes y los bajos salarios del sector (Bonal, 2002). Al terminar la dictadura, el Estado tenía la urgente necesidad de ampliar la educación pública. Una de las estrategias fue subsidiar las escuelas privadas durante algunos años mientras se implementaba progresivamente una red ampliada de escuelas públicas (Verger et al., 2016). Es en este contexto que podemos entender el financiamiento público privado, como parte de la educación concertada, de la mayoría de COE.

Sobre el perfil de niñas, niños y adolescentes que asisten a los COE, podemos identificar un primer nivel de diferencias de acuerdo con si los COE son públicos, privados o concertados. La mayoría de niños, niñas y adolescentes acceden a COE concertados, es decir, equipamientos públicos que son gestionados por entidades privadas. Este grupo, en comparación con otros que se encuentran en riesgo de exclusión social, accede más fácilmente a ayudas y subvenciones que el gobierno destina para garantizar su participación. Sin embargo, no todos pueden acceder a estos equipamientos concertados. Entre el 2021 y 2022 el porcentaje total de niños y niñas entre 0 a 15 años que inmigraron se incrementó aproximadamente en un 66% siendo la gran mayoría procedentes de países latinoamericanos por encima de los países africanos (INE, 2023). La mayoría de estos niños asisten a COE ubicados en municipios con una composición social menos favorecida, con una oferta más débil y menos diversificada de actividades. Algunos de estos niños son derivados por los sistemas sociales por diversos motivos como pueden ser problemas de aprendizaje, encontrarse en situación de riesgo de exclusión social, sufrir diferentes tipos de violencia familiar o por violencia estructural (refugiados).

Finalmente, debido a la variedad de actividades y figuras involucradas en su funcionamiento, las familias valoran positivamente los COE como espacio de juego, socialización y activismo comunitario. Sobre todo, en momentos en los que el espacio público se va perdiendo debido a su mercantilización, ya que este fenómeno expulsa a niños/as y adolescentes de los espacios públicos. Frente a esta situación los COE se presentan no únicamente como espacios a los que niños/as pueden acudir sino, además, promueven la recuperación y apropiación del espacio y de la comunidad (Armengol et al., 2006; Morata & Garreta, 2012). Además de la recuperación del sentido comunitario, la demanda de las familias por espacios como los COE viene en incremento en los últimos años debido a los cambios en las dinámicas familiares. La incorporación de las mujeres al mundo laboral en trabajos en las que muchas veces

la conciliación es inexistente, sumado a la sobrecarga histórica en los cuidados, hace que las mujeres demanden cada vez más espacios de cuidado y acompañamiento como lo son los COE. Como veremos en el siguiente capítulo, en especial en el apartado sobre políticas públicas, los COE forman parte de las estrategias a reforzar dentro de los últimos programas del gobierno destinados exclusivamente a facilitar tiempos de cuidado para las mujeres.



2. Estado de la cuestión

En este apartado desarrollo conceptos clave como la cultura de buen trato en espacios de ocio educativo (NSPCC, 2019; Morata, Palasí y Rocha, 2020; García Heredia, 2022). Este concepto parte de una aproximación de bienestar que identifica los COE como entornos seguros, protectores y bien tratantes (Horno, 2018; Romeo, 2019; IIAB – IERMB, 2021). En estos se favorece un ecosistema de bienestar en los diferentes espacios que rodean a las infancias (UNICEF, 2022), donde las vinculaciones interpersonales entre niños/as, y niños/as y adultos promueven habilidades y conductas para el conocimiento de las emociones, la resiliencia (López & Morata, 2015), la participación comunitaria y el desarrollo social (Hart, 1993), las prácticas restaurativas (Chapman, 2015) y la empatía para una cultura de paz (Cascón, 2000).

2.1. La importancia de una cultura de buen trato

Para garantizar espacios seguros y protectores libres de violencia, es necesario promover una cultura de buen trato donde el bienestar infantil se encuentre al centro de todas las acciones que rodeen a niñas, niños y adolescentes. En ese sentido, el bienestar infantil no se ha de entender únicamente desde la realización de derechos, sino que, además ha de promover las oportunidades para que cada niña, niño y adolescente puedan ser y hacer aquello que valoran, a la luz de sus habilidades, potencialidades y talentos (De Castro, 2015). El bienestar infantil ya no está asociado única y exclusivamente a garantizar los derechos básicos de la infancia. Cuando hablamos de bienestar infantil lo hacemos desde el fomento de capacidades y habilidades que nos lleven por la ruta de lo que diferentes culturas entienden por la vida buena o buen vivir (Di Caudo, 2015)⁵.

Dentro de los debates políticos y agendas internacionales, hemos pasado de medir la producción económica, ingresos y rentas a identificar el bienestar, la felicidad, la calidad de vida o buen vivir como elementos clave para una comprensión más

⁵ Sumak Kawsay, en Ecuador. El concepto del buen vivir me parece valioso ya que coincide con lo que niños/as y adolescentes perciben sobre lo que es un espacio y persona bien tratante. La investigación de María Verónica Di Caudo sobre El buen vivir desde la voz de los/as niños/as de una escuela de la ciudad de Quito durante el 2012 ahonda en el concepto de una convivencia ciudadana en diversidad y armonía con la naturaleza para lograr el Buen Vivir (Di Caudo, 2015).

humana del desarrollo⁶. Es así que el buen trato está intrínsecamente relacionado con valores asociados a la cohesión social al mismo tiempo que la autonomía, de esta forma el buen trato se construye respetando los derechos fundamentales de las niñas, niños y adolescentes. Según la LOPIVI, el buen trato promueve los principios de respeto mutuo, dignidad de las personas, convivencia democrática, solución pacífica de conflictos, el derecho a igual protección de la ley, la igualdad de oportunidades y la prohibición de discriminación y violencias hacia niñas, niños y adolescentes.

Como ya mencioné anteriormente, la investigación partió desde un marco de derechos⁷ al que sumamos una aproximación de bienestar, esta facilitó la comprensión sobre lo que niños/as y adolescentes perciben por buen trato. De esta forma, una cultura de buen trato nos habla de preferencias al momento de vincularnos dando prioridad a aquellas que promueven habilidades que favorezcan el reconocimiento y socialización de las emociones (Chapman, 2015). Así, el buen trato implica relaciones entre niños/as, adolescentes y adultos que sean motivadoras, respetuosas, empáticas y que ayuden a potenciar estrategias para el desarrollo del bienestar o buen vivir de las infancias y adolescencias.

Además del bienestar, el autoconocimiento es una de las competencias que la cultura de buen trato fomenta en la prevención de violencia hacia niños, niñas y adolescentes. El autoconocimiento es clave para la resolución de conflictos, asimismo facilita el reconocimiento de aquello que nos genera bienestar y lo que no. Al conocernos otorgamos centralidad a valores y capacidades como la solidaridad, la empatía, la autonomía, la autoestima, las relaciones afectivas, el empoderamiento, y los cuidados. Gracias al autoconocimiento, las vinculaciones interpersonales entre niños/as, y niños/as y adultos, se dan de manera que favorecen la identificación de emociones propias y colectivas. Esta consciencia ayuda a que en contextos desfavorables tanto niños/as como adultos sepan reconocer, aceptar y sobreponerse a situaciones adversas a través de la resiliencia (López & Morata, 2015).

⁶ Sumado a esto, se puede observar en la edición especial del reporte 2023 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible que ya se empieza a relacionar los efectos de la triple crisis planetaria (crisis ecológica, medioambiental y pérdida de biodiversidad) con el bienestar humano.

⁷ Entre los principales referentes normativos destaca la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) y las Observaciones Generales del Comité de los Derechos del Niño que para el caso de la LOPIVI son especialmente relevantes la Observación General número 12 (2009) sobre el derecho a ser escuchado, la Observación General número 13 (2011) sobre el derechos de niñas y niños a no ser objeto de ninguna forma de violencia y la Observación General número 14 (2014) sobre que el interés superior del niño y la niña sea considerado primordialmente (LOPIVI, 2021)

Como parte del autoconocimiento, es clave el reconocer los cuidados que necesitamos, es por ello que toda acción que pretenda promover una cultura de buen trato ha de incluir una pedagogía de los cuidados, que apueste por el análisis y la crítica, en la creatividad y el diálogo, en la tolerancia y la actividad, y en la expresión de los sentimientos y afectos (Aguado, Patarroyo, Larrañaga, Palacín, Quilaqueo, Mujica, Modonato, & Ventura, 2018).

En efecto, el desarrollo de vínculos afectivos estables y relaciones de apego positivo son ejes fundamentales en el proceso de desarrollo de niñas, niños y adolescentes. Por ello, fomentar la parentalidad y marentalidad positiva es imprescindible. El comportamiento de padres y madres se basa en el cuidado, la habilidad para desarrollar capacidades sin violencia, ofreciendo reconocimiento y orientación que incluyan el establecimiento de límites que permitan el pleno desarrollo de niñas, niños y adolescentes. Como se menciona en un estudio sobre la dimensión subjetiva del bienestar infantil (Pascual & De Castro, 2014), en una encuesta realizada en el 2012 a más de 6000 niños/as entre 12 y 13 años sobre sus preferencias y expectativas sobre bienestar, un grupo mencionó el pasar más tiempo con la familia. Esta valoración acerca de cómo niños/as resaltan la importancia de los vínculos afectivos con la familia corroboran la importancia de fomentar una crianza desde los afectos, el apoyo, la comunicación, el acompañamiento y la implicación en la vida cotidiana.

Sabemos que la violencia es un problema complejo y multicausal. Por ello, el buen trato no puede reducirse a una simple estrategia de prevención de la violencia, dentro del clásico paradigma de intervención para erradicarla. El buen trato puede entenderse como principio ético y estratégico para fomentar una cultura de paz (Cascon, 2000). En los últimos años se han publicado diversos estudios (Hernández, Luna & Cadena, 2017; Jenkins, 2019; Navarro-Castro & Nario-Galace, 2019; Cascon, 2000) que mencionan la importancia de la promoción de la cultura de paz en la educación ya que ayuda a promover valores asociados a la aceptación y respeto por las diferencias. Estos valores promueven la convivencia en sistemas justos, empáticos y resilientes, y son la base para fomentar una cultura de buen trato, sobre todo en espacios de ocio educativo (NSPCC, 2019; Morata, Palasí y Rocha, 2020; García Heredia, 2022).

En este sentido, la cultura del buen trato ha de promover un lenguaje que tenga en consideración las necesidades de niños, niñas y adolescentes, una educación

basada en un sistema de valores, conocimientos y competencias en la que se promueva el respeto por la diferencia y donde la diversidad de opiniones, procedencias e identidades es necesaria para enriquecer la participación dentro de los sistemas sociales (Hart, 1993). Esta participación es la base enriquecedora de los COE, es a través de la participación que no solo el voluntariado y mentorías se mantienen, sino que además la participación es la estrategia que se abona para que esta no sea meramente simbólica como menciona Hart (1993), sino que sea iniciada y dirigida por niños/as y sus familias para que las decisiones que les atañen sean compartidas con adultos favoreciendo así su pleno desarrollo y bienestar en un entorno seguro y protector libre de cualquier forma de violencia.

2.2. Promoción de entornos protectores y bien tratantes

Cuando hablamos de entornos nos referimos específicamente a aquellos en los que niñas, niños y adolescentes interactúan, experimentan vivencias significativas en su día a día, aprenden y comparten. El primer entorno con el que niños/as y adolescentes tienen contacto es el hogar. Una infancia y adolescencia saludable es aquella en la que el hogar es un espacio seguro y estable, que cubre las necesidades básicas como por ejemplo la alimentación e higiene, y donde la familia fomenta capacidades afectivas que acompañan y guían. Sin embargo, muchas niñas, niños y adolescentes no cuentan con este primer entorno seguro y protector. Las carencias que niños/as experimentan en sus entornos más cercanos muchas veces tienen relación con las desigualdades sociales y afectivas a su alrededor. Hogares rodeados de contaminación acústica y ambiental, son entornos que no son saludables para el crecimiento y desarrollo de la infancia (UNICEF, 2022). A su vez, las carencias afectivas a partir de maltratos, negligencias y violencia que las niñas, niños y adolescentes reciben, hacen de sus entornos más íntimos espacios que perjudican su crecimiento y desarrollo.

En ese reporte de UNICEF se menciona lo que muchos niños/as y adolescentes valoran en los espacios que los/as rodean: condiciones amables con el medio ambiente, zonas verdes y espacios seguros al aire libre para jugar y aprender. Gracias a la aproximación al mundo del niño/a que encontramos en este reporte, basado en la teoría ecológica de Bronfenbrenner (1987), podemos ubicar los entornos protectores y bien tratantes en varios niveles: (i) aquel donde el/la niño/a se sitúa, en

este entorno se valoran recursos en términos de consumo, calidad de aire, disponibilidad de agua, exposición a luz natural, ruido, calor y frío; (ii) el entorno o mundo que rodea a niños/as y en el que interactúan más allá del hogar como el barrio, áreas verdes, espacios de juego, espacios libres de tráfico, ciudades en las que niños/as pueden desplazarse, escuelas y/o espacios de ocio educativo; (iii) el mundo más amplio dentro del cual se diseñan y organizan estos espacios, como el impacto de la política y el gasto del gobierno para promover espacios bien tratantes; (iv) y finalmente, el mundo que heredamos y dejamos a partir de las estrategias globales para confrontar las crisis climáticas, por contaminación y por pérdida de diversidad. Todos estos espacios nos hablan de cómo las condiciones medio ambientales también afectan el bienestar de los/as niños/as.

Por otro lado, cuando hablamos de entornos protectores, también nos referimos a la afectividad del espacio y la relación de este con el bienestar. Es decir, un espacio afectivo, protector, bien tratante, es un espacio en el que niños/as y adolescentes se sienten acogidos/as, donde la libertad para expresar sus ideas es respetada, y donde tienen la sensación de que el entorno es, a nivel emocional, más seguro. Físicamente, es importante que además de ser espacios liberados de violencia, los COE promuevan actividades al aire libre y donde el contacto con la naturaleza sea acompañado con el respeto por el medio ambiente. En algunos reportes internacionales, como el ya mencionado de UNICEF (2022), y experiencias más locales (Romeo, 2019; IIAB & IERMB, 2021) se menciona que niños/as y adolescentes necesitan espacios para expresar su lenguaje corporal y que de preferencia estos han de ser entornos naturales que faciliten el asombro y descubrimiento por la vida.

Este asombro inicial es la chispa que activa los procesos de aprendizaje, por ello solo cuando una persona se siente segura y a salvo es capaz de estudiar, trabajar, relacionarse, relajarse o esforzarse a pleno rendimiento. Cuando sentimos que nuestros espacios están amenazados el miedo es prioritario y se activa de manera natural, no podemos dormir, ni comer, ni sentir placer, no tenemos la capacidad ni energías para trabajar, pensar o construir vínculos con otras personas. Por ello, un entorno protector, además de tener cubiertas las necesidades básicas que nuestro cerebro identifica de manera más sensorial, ha de promover vínculos afectivos, el respeto a los tiempos y los procesos de los/as niños/as y adolescentes.

Muchas veces cuando pensamos en entornos protectores no tenemos en cuenta la diferencia entre el control y la seguridad. En la guía de Aldeas Infantiles SOS América Latina y El Caribe (Horno, 2018) se menciona esta diferencia ya que una persona no llega a sentirse segura controlando lo que hace o dónde lo hace, esto normalmente ocurre cuando hubo un antecedente de violencia, ahí niños/as y adolescentes tienden a controlar su entorno de manera permanente como herramienta de supervivencia. En espacios educativos las dificultades surgen cuando se confunde la protección con el control, entonces encontramos situaciones basadas en premios y castigos, donde el orden y normas autoritarias son determinantes para el control. Los entornos protectores, seguros y bien tratantes son espacios libres de ese control.

2.3. Cambio de paradigma

Los entornos protectores basados en el buen trato y el cuidado mutuo se fundamentan en un enfoque de máximos, es decir, la mejora continua es una dinámica necesaria para garantizar no sólo que estos entornos prevengan la violencia, sino que posibiliten el ejercicio de derechos y potencien el máximo desarrollo a través de la participación. El cambio de paradigma que propone la LOPIVI va en este sentido, acentúa el conocimiento y la capacidad de las organizaciones, en este caso de ocio educativo, para prevenir la violencia, reducir sus consecuencias y promover la participación de las infancias y adolescencias. Prevenir a través de la promoción de una cultura de buen trato, que implica participación, tiene un inmenso potencial para reducir todas las formas de violencia en la sociedad, así como las consecuencias sociales y de salud a largo plazo asociadas a la violencia contra la infancia como bien lo señala el ya conocido informe mundial de Pinheiro (2006).

Durante los últimos años se han creado diferentes iniciativas de participación de la infancia y adolescencia como el Consejo Estatal de Participación de la Infancia y la Adolescencia⁸, las Ciudades Amigas de la Infancia⁹, El Parlamento Infantil

⁸ <https://www.mdsocialesa2030.gob.es/derechos-sociales/infancia-y-adolescencia/consejo/index.htm>

⁹ <https://ciudadesamigas.org/>

Online¹⁰, La Infancia Opina¹¹ etc. Sin embargo, la sensación es que no se consulta a niñas, niños y adolescentes lo que sería deseable, o si se hace, frecuentemente sus opiniones se relativizan y terminan sin considerarse, aun sabiendo que incluso ante situaciones complejas que les afectan preguntarles no les daña, muy al contrario, con la consulta se les reconoce y se les pone en el centro.

El cambio de paradigma presenta también una faceta menos explorada, que se materializa en la atención a la infancia desde sus derechos, no desde sus síntomas y malestares. Esta forma de abordar el cuidado y la educación es lo que la LOPIVI propone, sobre todo a partir de la inclusión de la agencia de la infancia. La agencia es el reconocimiento de la capacidad que tienen niñas, niños y adolescentes para actuar, expresarse y construir así sus propias vidas. Este cambio paradigmático se viene dando en múltiples investigaciones internacionales (Laws & Mann, 2004; Clark & Moss, 2011).

Niños/as y adolescentes, tienen la capacidad de impregnar sentido e intencionalidad a sus acciones, es decir, son capaces de comprender, entender y configurar opiniones claras sobre los diferentes acontecimientos sociales que les afectan. Esta agencia en las niñas, niños y adolescentes en cuanto capacidad para construir opiniones, decir lo que les gusta o no, identificar qué situaciones o personas son más amables y empáticas con ellos/as, es reconocida por la LOPIVI, que pone por escrito y demanda la participación de niñas, niños y adolescentes en tanto sean protagonistas de espacios en los que promuevan su propio bienestar y protección.

2.4. Avance de políticas públicas

En el último apartado del capítulo anterior sobre los COE, menciono que la demanda de estos no pasa únicamente por la valoración positiva de las familias, sino además por la necesidad de espacios que procuren acompañamiento y cuidados a niños/as cuyos padres y madres trabajan todo el día. Sobre todo, en contextos en los que cada vez es más difícil acceder a una vivienda propia o procurar tiempo de calidad para el ocio y el deporte. Sobre esta temática, Educo (2017) realizó un estudio sobre niños/as y adolescentes que pasaban la mayor parte del día solos. Según este

¹⁰ Espacio que forma parte de la red de Ciudades Amigas de la Infancia promovida por UNICEF.

¹¹ <https://www.plataformadeinfancia.org/estrategia-la-infancia-opina/>

informe, en España más de medio millón de niños/as se quedan solos por la tarde en casa, nadie los recoge a la salida de la escuela, tampoco hay quien los espere en casa a la hora de comer, son los llamados niños de la llave. A diferencia de contextos de desamparo o negligencia, en España cada vez es más evidente la imposibilidad de conciliar la vida laboral y personal de los/as cuidadores/as. Las razones de esta situación pasan por situaciones económicas y laborales de precariedad con prácticamente nulo soporte familiar y social. La escasez no es solo de recursos económicos, sino además de tiempo en las relaciones familiares y sociales. En la misma línea, un segundo estudio (Educo, 2018) de la misma ONG demuestra que debido a la precariedad en el acceso a vivienda, muchas familias se ven obligadas a subarrendar habitaciones, es así que en un piso de tres habitaciones pueden cohabitar tres familias, la mayoría monomarentales¹², en las que niños/as ya ni siquiera conocen a las personas con las que comparten vivienda, reduciéndose su espacio familiar al de una habitación.

En este contexto la pandemia de covid-19 llegó y con ella medidas globales de confinamiento que afectaron las interacciones sociales de niños, niñas y adolescentes. El Comité de los Derechos del Niño hizo un llamado a los Estados sobre el impacto físico, emocional y psicológico de la pandemia en la infancia (Comité de Derechos del Niño, 2020). En julio de 2020, el Consejo Europeo acordó crear un instrumento excepcional de recuperación conocido como Fondo de Recuperación Next Generation que autoriza a la Comisión Europea a emitir hasta 750.000 millones de euros de deuda en nombre de los 27 estados miembros, entre ellos España, para hacer frente a las consecuencias económicas y sociales que la pandemia acentuó.

Dentro de estas reformas, se implementan políticas dirigidas a reforzar las infraestructuras y servicios sociales. En el caso de España, la LOPIVI es una de las leyes que surgen en este contexto y que además conversa con los planes y programas de corresponsabilidad enfocados a los cuidados de las mujeres y de los niños/as¹³.

¹²Si bien el término monoparental hace referencia a aquellos hogares formados por uno de los progenitores (padre/madre) e hijos, desde hace algunos años la administración pública, específicamente el Instituto de las Mujeres del Ministerio de Igualdad, utiliza el término monomarental para visibilizar aquellos hogares encabezados por mujeres. Según un estudio sobre las mujeres ante los desahucios (Arredondo, R., de las Olas, M., Ruiz, A., Péres, A., y Carbellido, A, 2024), los hogares monoparentales estaban mayoritariamente integrados en 2020 por mujeres con hijos/as, estos eran el 81% del total. En el estudio se menciona que las mujeres, y por ende sus hijos/as, tienen más riesgo de sufrir exclusión residencial por la discriminación laboral existente hacia ellas.

¹³El Plan Corresponsables es una política pública de la Secretaría de Estado de Igualdad y contra la Violencia de Género del Ministerio de Igualdad que tiene el objetivo de iniciar el camino hacia la

Vale la pena mencionar que dentro del Plan Corresponsables hay cinco ejes de acción, uno de ellos incluye el facilitar la conciliación de las familias con hijas e hijos menores de 16 años mediante la creación y fomento de bolsas de cuidado profesional. Si bien la funcionalidad de los COE está específicamente centrada en el ocio educativo, los COE son también espacios de acompañamiento y cuidado. Por ello, dentro de los mapas estatales de cuidado, los COE son identificados como equipamientos que facilitan el cuidado de niños/as cuyos padres y madres trabajan todo el día. En ese sentido, los COE son espacios que ayudan a revertir el desequilibrio en el uso del tiempo para los cuidados.

Finalmente, dentro de la Estrategia Estatal de Derechos de la Infancia y de la Adolescencia (2023 – 2030), impulsada por el Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030 y alineada con el Plan de Acción Estatal para la implementación de la Garantía Infantil Europea¹⁴, se incluye un apartado sobre la creación de una cultura de buen trato que, además, sigue la Estrategia de Erradicación de la Violencia contra la Infancia y la Adolescencia (2022) establecida un año después de la aprobación de la LOPIVI. La estrategia estatal se propone trabajar en dos líneas de actuación: primero, en un proceso de sensibilización a gran escala a partir de los conceptos que ya hemos expuesto en el capítulo anterior; y segundo, en el acceso a planes de protección, políticas, guías, asesoramiento y cuanta información y recursos pueda inspirar la acción de personas, instituciones, organizaciones y empresas, en la prevención de violencia.

garantía del cuidado como un derecho en España:

<https://www.igualdad.gob.es/prioridades/plancorresponsables/Paginas/index.aspx>

¹⁴Herramienta principal con la que España pone en marcha la recomendación de la UE por la que se establece una garantía a romper con el círculo de pobreza infantil, en esta herramienta se incluye ya el enfoque de derechos y de bienestar en las recomendaciones para el desarrollo de habilidades sociales, cognitivas y sociales. Ver: https://www.mdsocialesa2030.gob.es/derechos-sociales/infancia-y-adolescencia/Garantia_infantil.htm#:~:text=El%20objetivo%20de%20la%20Garant%C3%ADa,al%20menos%20una%20comida%20saludable

3. Diseño metodológico

3.1. Metodología del estudio

El objetivo general de la investigación fue el de elaborar una guía de herramientas que permitiesen implementar la LOPIVI en los COE. La guía tenía por objetivos específicos: i) diseñar las bases de los protocolos de actuación para la prevención, detección e intervención ante situaciones de violencia hacia la infancia y adolescencia en los COE; ii) describir las funciones vinculadas a la figura del delegado/a de protección, una figura que la LOPIVI exige implementar; y iii) diseñar una propuesta formativa dirigida a los/as futuros delegados/as de protección y personal de los COE sobre el cumplimiento de los protocolos. Para lograr la elaboración de la guía, planteamos una investigación para comprender: i) qué entienden adultos y niños/as por violencia, buen trato, y espacios seguros y protectores; ii) qué enfoques educativos se conocen en los COE para fomentar una cultura de buen trato; y iii) qué metodologías se ponen en práctica para la gestión de conflictos.

La tabla 1 presenta las cuatro etapas del proyecto, así como una breve descripción y resumen general de las actividades. Para este informe considero relevante el poder analizar la información que se concentra en la fase 1 y 2.

Tabla 1

Etapas del proyecto para la elaboración de herramientas pedagógicas para la implementación de la LOPIVI en COE.

<p>Fase 1. Diseño del contenido de los grupos de discusión, los talleres deliberativos y la formación inicial.</p>	<p>En esta fase se asentaron los conceptos básicos para el desarrollo de la formación inicial que los participantes recibieron sobre el contenido de la LOPIVI. Así mismo, estos conceptos permitieron al equipo diseñar herramientas para el recojo de información en los talleres deliberativos con niños, niñas y adolescentes.</p>
<p>Fase 2. Trabajo de campo en el que participaron 5 perfiles diferenciados (de menos a más cercanía con NNA).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Expertos/as en la temática. • Técnicos/as de las administraciones. • Formadores/as y directores/as de COE de 7 comunidades autónomas. • Educadores/as y monitores/as de COE de 7 comunidades autónomas. • Niñas, niños y adolescentes entre 9 y 14 años que acudían a los COE de 4 comunidades autónomas.
<p>Fase 3. Elaboración de las herramientas para la implementación de la LOPIVI.</p>	<p>La elaboración de estos materiales se realizó a partir del análisis de lo recogido durante el trabajo de campo en los grupos de discusión y talleres deliberativos. Esta etapa estuvo bajo la coordinación de la dirección de CiE.</p>
<p>Fase 4. Difusión y transferencia de las herramientas.</p>	<p>En esta fase el grupo GIAS asume el liderazgo para socializar los resultados de la investigación.</p>

Fuente: Elaboración propia.

Siguiendo las fases mostradas en la tabla anterior, la etapa del diseño contó con dos momentos: el primero fue de recopilación de conceptos básicos incluidos en la LOPIVI, y el segundo fue el de ahondar en estos conceptos de la mano de un jurista especialista en la temática que fue la persona responsable de diseñar, junto con el equipo de investigación, las primeras sesiones de introducción sobre la LOPIVI dirigida a los adultos. Las siguientes sesiones dirigidas a adultos fueron diseñadas de acuerdo con los perfiles participantes y las herramientas que el equipo de investigación tenía por encargo construir para la implementación de la LOPIVI. Podemos ver el número y tipo de sesiones y participantes en la siguiente tabla.

Tabla 2
Número y tipo de sesiones por perfil.

Perfil	Comunidades	Nº participantes	Nº sesiones	Sesiones	Duración
Técnicos/as de las administraciones (Nº total participantes = 10)	Galicia	1	3	S1: Presentación LOPIVI	2 hrs c/u
	Andalucía	2			
	Catalunya	2			
	Valencia	1		S2*: Protocolos para la prevención	
	Madrid	1		S3: El delegado/a de protección	
	Baleares	2			
	Castilla y León	1			
Especialistas en infancias y juventudes (Nº total participantes = 9)	Andalucía	2	2	S1*: Conceptos clave cultura del buen trato	1 hr c/u
	Catalunya	2			
	Baleares	1		S2*: Enfoques educativos para fomentar cultura del buen trato	
	Madrid	2			
	Valencia	2			
Formadores/as (Nº total participantes = 18)	Galicia	2	5	S1: Presentación LOPIVI	1 hr c/u
	Andalucía	2		S2: Situación del ocio educativo en prevención	
	Catalunya	4		S3*: Conceptos clave cultura del buen trato	
	Valencia	2		S4*: Enfoques educativos sobre cultura del buen trato	
	Madrid	3			
	Baleares	2			
	Castilla y León	3		S5: Mínimos para la formación de delegados/as de protección	
Educadores/as & Monitores/as (Nº total participantes = 21)	Galicia	3	8	S1: Presentación LOPIVI	1 hr c/u
	Andalucía	3		S2*: Situaciones de violencia en COE	
	Catalunya	4		S3: Herramientas para gestión de conflictos	
	Valencia	3		S4*: Conceptos clave cultura del buen trato	
	Madrid	3		S5*: Participación de la infancia	
	Baleares	2		S6: Mínimos para elaborar protocolos de prevención	
	Castilla y León	3		S7: Mínimos para elaborar protocolos de protección	
				S8: Mínimos para la formación de delegados/as de protección	

Nota: *Sesiones analizadas en este informe.

Fuente: Elaboración propia.

Sobre las sesiones con niños/as y adolescentes, tuvieron una duración de 3 horas cada una sin considerar una pausa de 45 minutos que se realizaba a la mitad

de cada sesión. No consideramos la pausa ya que en el diseño de herramientas no se incluyó una específica para observar y recoger información durante este tiempo. El diseño de las sesiones fue hecho por el equipo de investigación y validado por los/as monitores/as de los COE donde se llevaron a cabo las sesiones.

Se incluyeron técnicas para romper el hielo que fueron facilitadas por los/as monitores/as de cada centro participante por la cercanía que ya tenían con los/as niños/as y adolescentes y porque eran las mismas personas que participaron de los grupos de discusión de la investigación. Las sesiones tuvieron cuatro momentos: (i) en el primero las investigadoras del equipo de GIAS presentaron el objetivo de las actividades e introdujeron brevemente la LOPIVI a los/as niños/as; luego (ii) se proyectaron vídeos (cortos) que promovían la reflexión y discusión de manera grupal sobre la violencia en sus COE; luego de la pausa (iii) se formaban grupos de 4 a 5 niños/as a los que se les pidió imaginaran situaciones de conflicto y/o malos tratos y qué harían frente a estas situaciones; finalmente (iv) los grupos formados presentaban lo que habían discutido y resuelto al grupo mayor, anotaban en tarjetas ideas o acciones para mejorar la gestión de situaciones de conflicto.

La elección de los COE participantes se dio a partir de la disponibilidad de tiempo e interés mostrado por el perfil de los/as monitores/as participantes durante los grupos de discusión. Al finalizar la sesión #4 del perfil “educadores & monitores” se preguntó si había interés y disponibilidad de parte de sus COE por participar de la investigación, una vez identificados se enviaron cartas formales a los/as directores/as de los COE para invitar a niños/as y adolescentes a participar. La mayoría de COE mostraron interés, pero no todos tenían la disponibilidad de tiempo. Como se ve en la siguiente tabla, hubo mayor participación de los COE de la comunidad autónoma de Galicia: en total 2 COE de la ciudad de Vigo y 1 COE de la ciudad de Ourense.

Tabla 3
Sesiones con niños, niñas y adolescentes por comunidad

Perfil	Comunidades	Nº participantes	Nº sesiones	Sesiones	Duración
Niños, niñas y adolescentes (Nº total = 72)	Catalunya	16	6	S1: Catalunya	3 hrs c/u
	Baleares	5		S2: Baleares	
	Madrid	12		S3: Madrid	
	Galicia 1 (Vigo)	16		S4: Galicia1	
	Galicia 2 (Vigo)	9		S5: Galicia 2	
	Galicia 3 (Ourense)	14		S6: Galicia 3	

Fuente: Elaboración propia.

3.2 Objetivo del informe

Para efectos de este informe, me propongo el análisis de los discursos y percepciones, tanto de adultos como de niñas, niños y adolescentes, sobre la importancia de fomentar una cultura de buen trato, en el marco de la implementación de la LOPIVI.

A su vez, este objetivo incluye los siguientes objetivos específicos:

- OE1: Analizar lo que adultos entienden por violencia, cultura del buen trato, y espacios seguros y protectores.
- OE2: Analizar lo que niños, niñas y adolescentes entienden por violencia, buen trato, y espacios seguros y protectores a partir de las experiencias vividas en los COE.

Para alcanzar estos objetivos, este informe analiza los contenidos recogidos tanto en los grupos de discusión con adultos como en los talleres deliberativos con niños, niñas y adolescentes. La relación entre objetivos específicos, la muestra y técnicas utilizadas se puede observar en la siguiente tabla:

Tabla 4

Relación entre objetivos, muestra y técnicas.

Objetivos	Muestra	Técnicas
Objetivo General: Analizar los discursos y percepciones, tanto de adultos como de niñas, niños y adolescentes, sobre la importancia de fomentar una cultura de buen trato, en el marco de la implementación de la LOPIVI.	<ul style="list-style-type: none"> • Adultos vinculados con la administración y gestión de los COES. • Niños/as y adolescentes entre 9 y 14 años. 	<ul style="list-style-type: none"> • Grupos de discusión virtuales con adultos. • Talleres deliberativos con NNA.
OE1: Analizar lo que adultos entienden por violencia, cultura del buen trato y espacios seguros y protectores.	<ul style="list-style-type: none"> • Técnicos/as de la administración pública. • Especialistas en infancias y juventudes. • Formadores/as. • Educadores/as & Monitores/as de COE. 	<ul style="list-style-type: none"> • Grupos de discusión virtuales utilizando la herramienta Jamboard.
OE2: Analizar lo que niños/as y adolescentes entienden por violencia, buen trato, y espacios seguros y protectores.	<ul style="list-style-type: none"> • Niños/as y adolescentes entre 9 y 14 años. 	<p>Talleres deliberativos que incluían:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Técnicas para romper el hielo. • Proyección y discusión de vídeos. • Círculos de palabra.

Fuente: Elaboración propia.

3.3. Muestra y técnicas

Participaron 58 adultos (técnicos/as de la administración pública, especialistas en la temática, formadores/as, educadores/as y monitores/as) de 7 comunidades autónomas: Galicia, Andalucía, Catalunya, Valencia, Madrid, Baleares y Castilla y León; y 72 niñas, niños y adolescentes que asisten a COE de 4 comunidades autónomas: Catalunya, Baleares, Madrid y Galicia. Del total de participantes, el 55% eran niñas y mujeres.

Los perfiles fueron: (i) técnicos/as de la administración que participaron de un total de tres sesiones en línea de dos horas de duración c/u, no se conocían entre sí salvo los que pertenecían a la misma comunidad autonómica, la mayoría no tenía experiencia en trabajo directo con NNA y todos/as tenían como mínimo 5 años de experiencia en la gestión pública; (ii) los/as especialistas en la temática, eran personas que tenían amplia experiencia trabajando en el tercer sector, algunos/as habían participado en proyectos de investigación académica y la mayoría se conocía entre sí, a diferencia de los técnicos, las sesiones con este perfil fueron dos y duraron solo una hora c/u; (iii) también participaron formadores, la mayoría eran profesoras en escuelas

técnicas de animación infantil, algunas de estas personas habían estudiado la carrera de pedagogía, pero, debido a la alta demanda de formaciones más cortas y específicas, seguían formándose a través de talleres, módulos y, en algunos casos, cursos subvencionados por la administración; (iv) finalmente, los educadores y monitores conforman el perfil más numeroso y con el mayor número de sesiones realizadas, la mayoría de educadores y monitores eran bastante jóvenes, característica general de los adultos más cercanos a los espacios donde interactúan niños/as y adolescentes.

Durante las sesiones con adultos se utilizó una pizarra digital colaborativa (Jamboard) donde los/as participantes intercambiaban ideas, conceptos y experiencias en tiempo real. Para estas sesiones, se contaba con una persona que dinamizaba la sesión, es decir, abría preguntas siguiendo un guión, fomentaba el debate y hacía relatorías de lo discutido en las sesiones anteriores; otra persona que se encargaba de tomar notas que posteriormente se compartían con los/as participantes; y una tercera que se encargaba de escribir y ordenar la información en la pizarra digital, así como de grabar la sesión y compartirla con los/as participantes. Para el análisis, se utilizaron 3 insumos: transcripciones de las sesiones, notas hechas durante las sesiones, y los documentos y/o protocolos que los/as participantes compartían sobre los avances que sus COE, federaciones, y administraciones habían producido sobre la temática.

En los talleres deliberativos con niños/as y adolescentes, participaron dos investigadoras del equipo de GIAS, una de ellas dinamizaba y la otra se encargaba de tomar notas y organizar la información. Sin embargo, por la cantidad de niños/as participantes por sesión, en promedio entre 10 y 15, las investigadoras de GIAS contaban con el apoyo de los/as monitores/as que ya conocían a los/as niños/as, en promedio 3 monitores/as por sesión. Para el análisis de estos talleres, se utilizó 4 insumos: las transcripciones de las sesiones, las notas del equipo de investigación de GIAS, las tarjetas/fichas producidas por niños/as, y material fotográfico y audiovisual registrado por GIAS.

3.4 Consideraciones éticas

Los/as participantes adultos fueron convocados a partir de las federaciones que agrupan redes de COE y que la FPT concentra, es decir, educadores/as, monitores/as

y directores/as fueron convocados a partir del vínculo laboral que ya tenían con la FPT. Sin embargo, en la convocatoria se remarcó que la participación era libre, pero al tratarse de la elaboración de herramientas que posteriormente serían aplicadas en los COE, la mayoría de los perfiles optó por participar.

Ya que los participantes adultos se encontraban en distintas comunidades autónomas se hicieron grupos de discusión virtuales y se les preguntó, a través de un documento que pasó por los criterios de calidad del comité ético de la FPT, si estaban de acuerdo en que se grabaran las sesiones. Las sesiones con adultos, que en total fueron 18, se transcribieron anonimizando los nombres de los/as participantes, pero diferenciándolos por perfil (especialistas, técnicos/as de la administración, directores/as de COE, formadores/as, educadores/as y monitores/as) y procedencia.

Los niños/as y adolescentes participantes venían de los COE en los que los adultos ya tenían un vínculo laboral y que accedieron a participar porque estaban más comprometidos/as y/o sensibilizados/as con la temática. Los/as niños/as y adolescentes contaban con consentimientos generales, estos consentimientos fueron firmados por sus familias durante los procesos de matrícula a inicios del año escolar. Por política y protocolos internos de cada COE, y por la demanda de investigaciones en este sector, la mayoría de los/as niños/as contaban ya con estos consentimientos firmados por sus familias o tutores. Sin embargo, no todos los COE contaban con protocolos en los que niños/as fuesen informados sobre su participación en investigaciones. Esto significó que el equipo de investigación no tuvo que diseñar consentimientos dirigidos a las familias, pero sí asentimientos dirigidos a los niños/as para el registro de imágenes durante los talleres. Así mismo, una semana antes de la realización de los talleres, monitores/as y educadores/as, que ya tenían un vínculo con los niños/as, comunicaron de la presencia del equipo de investigación e informaron que la participación no era obligatoria. Al iniciar los talleres, el equipo de investigación explicó la investigación y preguntó a niños/as y adolescentes si querían participar.

4. Lo que adultos entienden por buen trato

El siguiente capítulo está dedicado a analizar lo que los adultos entienden por violencia, cultura del buen trato, espacios seguros y protectores, y participación infantil. Este análisis nos permitirá identificar coincidencias, retos y discrepancias entre los adultos participantes del estudio, los cuales serán mencionados de acuerdo con el nivel de cercanía con niños/as y adolescentes. Para ello, el capítulo está organizado en tres apartados que responden a tres familias temáticas: Bienestar y protección infantil, pedagogía de los cuidados, y cohesión social y relaciones motivadoras.

En total, participaron en el estudio 58 adultos de los cuales 10 eran técnicos de las administraciones públicas; 9 eran especialistas en la temática; 18 eran formadores de futuros educadores & monitores; y 21 eran entre educadores y monitores. De los perfiles técnicos, algunos/as trabajaban en ayuntamientos de pueblos con menos de ocho mil habitantes y otros en direcciones de juventud o infancia de gobiernos autonómicos con más de cien mil habitantes. De este grupo, cuatro habían tenido experiencia de trabajo directo con niños/as y adolescentes, ya sea porque fueron en algún momento directores de escuela, animadores socioculturales en COE o porque ejercieron como dinamizadores sociales en ayuntamientos.

Los/as especialistas en la temática, que contaban entre 15 hasta 30 años de experiencia en el sector, eran profesores/as universitarios, consultores/as e investigadores/as, 4 de ellos tenían formación en derecho con especialización en protección jurídica a la infancia. De este mismo grupo, algunos/as eran directores/as de cátedras sobre infancia y adolescencia, además participó una representante del defensor de los niños/as y adolescentes.

Sobre los/as formadores/as, vale la pena mencionar que de los 18, 11 se identificaban con el género femenino, y en varias ocasiones mencionaron que históricamente el tercer sector estaba formado, en su mayoría, por mujeres pero que en los últimos años la demanda de hombres que quieren estudiar para convertirse en monitores de COE se ha incrementado. La mayoría de las formadoras pertenecían a redes cristianas o de movimientos de scouts, también participaron directores/as de escuelas de animación infantil, algunos profesores/as universitarios y varios profesores de escuelas técnicas. Catalunya, Valencia y Galicia, son las comunidades

que mencionaron un mayor número de graduados por año en sus respectivas escuelas (aproximadamente entre 1000 – 1500 al año).

El perfil de los/as educadores/as y monitores/as, el más numeroso a diferencia de los perfiles anteriores, estaba formado por un grupo bastante diverso que mantenía contacto directo con los niños/as, adolescentes y sus familias/tutores. La principal diferencia entre educadores/as y monitores/as era la participación en el diseño de las actividades de ocio educativo a lo largo del año escolar y las vacaciones. Los/as educadores/as tenían la responsabilidad de este diseño y los/as monitores/as, si bien eran consultados/as sobre las características y casuísticas familiares de las familias de niños/as y adolescentes, tenían mayor responsabilidad en el cumplimiento de las actividades del día a día de los COE. A su vez, los/as educadores podían intervenir en actividades más generales como visitas a centros, museos, charlas, actividades de barrios, festividades, etc. Los/as monitores/as además de dinamizar y/o acompañar las actividades diarias, eran responsables de coordinar reuniones semestrales con las familias de los/as niños/as para gestionar conflictos o hacer partícipes a las mismas de las actividades que se promovían desde los COE. En ese sentido, los/as educadores/as también podían contactar con las familias, y viceversa, específicamente cuando se trataba de casuísticas que podían involucrar a los servicios sociales, por ello los/as educadores mantienen contacto con los servicios educativos oficiales, los servicios sociales y los servicios sanitarios para el seguimiento de casos que así lo requieran.

Finalmente, sobre el cambio de paradigma que se promueve en la LOPIVI vale la pena mencionar que, en los perfiles más cercanos a la administración pública, encontramos un predominio de conceptos como el de seguridad que se relaciona con el diseño de protocolos que continúan en la línea de la prohibición de la violencia, a diferencia de los perfiles más cercanos a los niños/as y adolescentes, en los que además de la prohibición de la violencia ya se viene reflexionando en conceptos como la afectividad del espacio, es decir, conceptos más cercanos a la prevención. Así mismo, entre educadores y formadores, al mencionar metodologías utilizadas para la gestión de conflictos en los COE, surgió el debate sobre si se busca la resolución de conflictos o más bien nos encontramos ante la necesidad de gestionarlos.

A continuación, desarrollaré cada apartado siguiendo las familias temáticas y analizando lo que los diferentes perfiles mencionaron durante las sesiones de discusión.

4.1. Bienestar y protección infantil

Todos los/as participantes coincidieron que para promover una cultura de buen trato era necesario hablar de bienestar. Los/as técnicos de la administración resaltaron que en los últimos años se ha incrementado el interés por diseñar planes, estrategias y políticas que faciliten la promoción del bienestar en la infancia. Este interés es reconocido y valorado positivamente por todos/as los/as adultos participantes. Todos/as coincidieron que luego de la pandemia de la COVID-19 hubo un incremento en la demanda de servicios de bienestar emocional por parte de las familias y los servicios sociales. Sin embargo, los/as técnicos mencionaron que tenían dificultades para promover estrategias relacionadas al bienestar ya que los recursos se destinan preferentemente a la atención de casos de violencia familiar, drogodependencia y depresión. Agregaron que no hay un incremento de los recursos humanos en el sector y que, por el contrario, hay una sobrecarga laboral que dificulta la implementación de estrategias para la promoción del bienestar.

De los 10 técnicos/as de la administración 6 estaban informados sobre la existencia de la LOPIVI y de estos únicamente 2 habían participado en formaciones sobre prevención de la violencia infantil a partir de una aproximación de bienestar. Vale la pena mencionar que los perfiles más cercanos a niños/as y adolescentes, como los educadores/as y monitores/as habían participado en más de una formación para la promoción del bienestar infantil. Los temas de las formaciones que mencionaron los/as técnicos/as si bien estaban más orientados hacia la gestión de estrategias y planes municipales coincidían en algunos puntos con aquellos que los/as formadores/as mencionaron como importantes para promover una cultura de buen trato, estos eran:

- Habilidades emocionales
- Satisfacción vital
- Cuidados individuales y colectivos
- Igualdad de oportunidades
- Gestión de conflictos

En ese sentido, los/as formadores/as coinciden con De Castro (2015) al señalar que el bienestar ya no se encuentra únicamente en la garantía de derechos básicos sino además en las oportunidades para que cada niño/a y adolescente pueda conocerse y ser y hacer aquello que valora de acuerdo con sus habilidades. Los/as

formadores coincidieron que hoy en día han de capacitar a los futuros educadores/as y monitores en habilidades emocionales para que sean capaces de identificar las potencialidades que cada niño/a puede desarrollar pero que por diferentes circunstancias no siempre lo logran.

(...) sí, sí tenemos cursos sobre violencia infantil, pero también hay más demanda de los propios estudiantes sobre técnicas restaurativas, autocuidados, habilidades emocionales, (...) estamos hablando de cómo enseñamos habilidades que siempre creíamos eran intrínsecas, se pensaban eran parte de los valores familiares, los dábamos por hecho, pero hoy sabemos que no es así, identificar nuestras emociones y enseñar cómo hacerlo es parte del reto.

A pesar del reconocimiento de la demanda por este tipo de formaciones, aún no se logra incorporarlas de manera oficial en la malla curricular de las instituciones que se especializan en formar monitores/as. En algunas entidades como la Fundación Pere Tarrés se desarrollan cursos bajo la etiqueta de salud mental, la mayoría online y de corta duración (40 hrs.), estos pueden ser: inteligencia emocional, bienestar aplicado a la vida diaria, recursos para trabajar la autoestima en adolescentes, prevención de conductas suicidas en adolescentes, etc. Sin embargo, estos cursos están diseñados para la atención general y no para la atención y/o acompañamiento específico de las infancias.

Durante la sesión 1 (Conceptos claves para promover una cultura de buen trato) del grupo de especialistas, la adjunta de la defensoría de los niños y adolescentes de Catalunya, mencionó que la defensa de los derechos infantiles no puede desligarse del reconocimiento de aquello que genera bienestar y lo que no, y que incluso todo aquello que genera bienestar ha de pasar por el bienestar colectivo, es decir, se ha de dar importancia al “respeto de los valores culturales, de la diversidad de la comunidad donde niños y sus familias se desenvuelven, cuando hay desconocimiento de los derechos pues ahí es donde se pueden vulnerar y cuando eso pasa ya no tenemos bienestar social”. Por ello, desde la defensoría de los niños se pone el acento en temáticas que requieren actuaciones inmediatas (acogida a refugiados, discapacidad, etc.), pero sin dejar de lado temáticas donde se requiere trabajar la igualdad de oportunidades para lograr el bienestar colectivo como el acceso a la atención de la salud mental o la disminución de la segregación escolar.

Los/as educadores/as y monitores/as mencionaron que una aproximación que coloque el bienestar en primer plano es clave en la atención que hacen a la gran variedad de niños/as y adolescentes que asisten a los COE. Sobre esto, recalcaron la

importancia del trabajo con grupos de procedencias diversas. El grupo de monitores/as que trabajan en ciudades más grandes, y cercanas a las capitales de provincia o comunidades, mostraron su preocupación frente al incremento de casos de niños/as y adolescentes con problemas de salud mental, sin familias presentes en su día a día, y con problemas de aprendizaje y socialización. La mayoría de estos niños/as son derivados desde los servicios sociales porque se detecta, desde la escuela o los servicios sanitarios, que son niños/as que provienen de familias en riesgo de exclusión, la mayoría migrantes de países africanos, árabes o latinoamericanos. En estos casos, los educadores/as, que tienen una mirada más global de los COE, mencionaron que se realiza un plan de vida anual que comprende una hoja de ruta dirigida a las familias, en esta se traza las instituciones y servicios sociales a los que pueden acudir, incluso ayudan a las familias a establecer fechas para agendar visitas ya que muchos de estos servicios, desde la pandemia del COVID-19, están colapsados. Además de la hoja de ruta, se trabaja en equipo para diseñar el plan de vida anual de niños/as y adolescentes, este equipo es liderado y coordinado por los/as educadores de los COE. En el diseño de este plan participan los/as tutores/as de las escuelas a las que acuden los niños/as, la persona de servicios sociales que hace la derivación, los/as monitores/as de los COE que acompañarán a los/as niños/as y, si se diera el caso, una persona de los servicios sanitarios que puede ser un psiquiatra o psicoterapeuta.

Los/as educadores coincidieron en señalar que este plan era un instrumento que se viene implementando, teniendo en cuenta diversas miradas profesionales, para que la atención a niños/as, adolescentes y familias sea holístico. De esta forma se generan y propician las condiciones para una convivencia donde se respetan las diversidades, se promueve la salud física, mental, los cuidados en las relaciones y el medio ambiente que rodea a los/as niños/as. El plan de vida (que algunos educadores/as llamaban plan de bienestar) parte del objetivo de lograr el bienestar individual de niños/as y adolescentes a la par que se promueve la participación e involucramiento de las familias e instituciones para así generar un compromiso y bienestar colectivo. En ese sentido, los COE son espacios que conectan múltiples redes para optimizar esta búsqueda por el buen vivir.

Además de niños/as derivados por los servicios sociales, también asisten a los COE niños/as con necesidades de espacios extracurriculares o de acompañamiento porque sus familias no tienen el tiempo para acompañarlos luego del horario escolar.

Uno de los monitores de Valencia señaló el caso de dos hermanas gemelas que asistían al COE porque sus padres trabajaban a las afueras de la ciudad donde vivían y no tenían el tiempo para poder acompañarlas por las tardes. Estas hermanas tenían un alto rendimiento escolar y participaban de todas las actividades establecidas en su plan de bienestar. Otra monitora mencionó el caso de dos hermanos que tenían problemas de aprendizaje y que asistían al COE sobre todo a la hora de asesorías para hacer sus deberes escolares.

Esta diversidad de niños/as y adolescentes que asisten a los COE es una de las principales características de estos espacios y que, sin importar sean derivaciones de los servicios sociales, o niños/as con problemas de aprendizaje, o porque no tienen recursos o acompañamiento en su día a día, todos/as sin excepción tienen un plan de vida/bienestar para cumplir sus metas a largo plazo. Durante la sesión 2 de los educadores/as y formadores/as, en las que expusieron algunas situaciones de violencia en sus COE, una de las educadoras, que era directora de un COE, mencionó que niños/as y adolescentes, sean estos derivados por los servicios sociales o asistan al COE por voluntad/necesidad, participan activamente en el diseño de su plan de vida/bienestar en dos momentos: el primero es cuando desde el COE ya se ha tenido una primera reunión de exposición de casos con el grupo de profesionales de los servicios sociales, la escuela y servicios sanitarios; el segundo momento es cuando niños/as y adolescentes presentan a su familia su plan con ayuda de los/as monitores/as que acompañarán su estancia en el COE.

En este plan se trazan metas a lograr por los/as niños con ayuda de sus familias, los/as monitores/as del COE, los/as tutores/as de escuela y los/as psicoterapeutas si es que lo necesiten. Niños/as y adolescentes que no presentan casuísticas de intervención (violencia familiar, riesgo de exclusión, problemas de salud, refugiados, drogodependencia, etc.) son acompañados principalmente por los/as monitores/as, educadores/as y familiares. El personal sanitario, de servicios sociales, e incluso, los cuerpos de seguridad (policías), solo intervienen (o son consultados por el COE) cuando el contexto del niño/a y adolescente así lo requiera.

En los planes de vida/bienestar se pueden incluir las siguientes acciones y metas: aprender idiomas, mejorar el rendimiento escolar, practicar deportes, mejorar hábitos alimentarios y de higiene, participar en una actividad comunitaria organizada desde los ayuntamientos, organizar un evento colectivo desde el COE, asistir a talleres fuera del COE, y participar de viajes grupales en entornos naturales en

tiempos de vacaciones/verano. Además de estas acciones, las familias también diseñan un plan para ayudar a niños/as y adolescentes a conseguir sus objetivos en colaboración con el personal del COE. Estos planes incluyen actividades, talleres, recursos y formaciones puntuales que ayudan a las familias en la apropiación de herramientas sobre parentalidad/marentalidad positiva, técnicas para acompañar el aprendizaje escolar, nutrición y seguridad alimentaria, práctica de actividades recreativas al aire libre, funcionamiento de entidades y equipamientos de ocio en los barrios, ayudas sociales, psicoterapia, círculos de palabras con otras familias, etc.

Un monitor de Catalunya mencionó el caso de una familia monomarental en la que los hijos/as (en total 4) se quedaban todo el día en el COE porque la madre tenía 2 trabajos, se encontraba en irregularidad administrativa (no tenía “papeles”) y sufría de violencia por parte de su pareja de hecho.

(...) los niños llegaron asustados, ya con la experiencia nosotros podemos identificar cuando se cometen abusos o hay negligencia por descuido, abandono (...) la alerta vino directamente de la escuela porque había absentismo y cuando eso pasa los servicios sociales comprueban con el CAP¹⁵ si pasa algo, algún accidente, enfermedad, etc. (...) los cambios fueron visibles al año de estar con nosotros, estaban más contentos, sociables, se dieron cuenta que había una comunidad a la que acudir (...) ayudamos a la mamá a regularizar sus papeles y a conseguir un trabajo a tiempo completo, lograron mudarse y tener su propio espacio (...), al inicio fue difícil pero terminó separándose de la pareja, ahora es una de las familias que más participa de las actividades.

Este ejemplo confirma que los COE no son únicamente espacios de recreo, sino que además son espacios en los que se promueven relaciones y estrategias que acompañan y cuidan a niños/as y sus familias. La ayuda y acompañamiento que esta madre recibió repercutió positivamente en su bienestar y en el de sus hijos/as. Una de las dimensiones del bienestar es el vivir en entornos y espacios que potencien nuestras capacidades (De Castro, 2015; Educo, 2018). Si la persona encargada de la manutención de un hogar se encuentra en una situación de violencia administrativa (no tiene papeles), de violencia familiar (emocional y física), de violencia económica (precarización laboral), es muy difícil pueda fomentar acciones de bienestar en su entorno. El tener un tiempo y espacio para diseñar y trabajar en su plan de vida/bienestar, fue fundamental para esta madre que pasado el tiempo ha logrado fomentar capacidades de participación comunitaria en sus hijos/as y empoderarse en su gestión emocional al separarse de una persona que la maltrataba.

¹⁵ Centro de atención primaria, el equiparable en Perú sería la posta médica.

Así pues, el bienestar es un factor clave en la promoción de la cultura del buen trato. Sin embargo, los/as técnicos/as de la administración mencionaron que para promover una cultura de buen trato era necesario entender cómo se ha venido tratando el tema de prevención de violencias y protección de la infancia. Tanto la prevención como la protección fueron abordados especialmente en la sesión 2 sobre protocolos para la prevención, en ella los/as técnicos/as dan más detalle sobre los retos existentes desde la administración pública para abordar estas temáticas. Los/as técnicos/as que conocían la LOPIVI señalaron que toda la legislación sobre protección de la infancia y adolescencia en los COE, hasta la llegada de la LOPIVI, era nula y por ello siempre se trabajó en los COE utilizando los protocolos de los servicios sociales locales, protocolos que en la mayoría de los casos se desconocen o no se encuentran actualizados. Este desconocimiento de protocolos, e inclusive de la LOPIVI pasado un año de su dictamen, nos da pistas sobre cómo desde las administraciones se sigue pensando en términos de intervención cuando la violencia ya ha ocurrido y no tanto de prevención.

Por otro lado, los/as formadores/as agregaron que antes de la LOPIVI si un joven llevaba un cursillo para ser monitor/a y quería hacer voluntariado en un COE asumía la responsabilidad de no contar con una legislación de protección porque hasta antes de la LOPIVI no había un consenso legal para la protección de la infancia en espacios de ocio educativo. Esta falta de protección, señalan los/as técnicos/as, potenciaba situaciones de riesgo en momentos en los que aparentemente no tendría por qué haberlos, como el hecho de que un monitor/a se quede en una sala a solas con un niño/a o adolescente sin la presencia de otro adulto, el traslado de un niño/a en un coche por un adulto a casa cuando le ocurre un accidente o se encuentra mal, el ingreso de personal ajeno a un COE en un evento puntual, etc. Una de las modificaciones del sistema de protección que todos los/as técnicos/as conocían era el certificado de delitos de naturaleza sexual, este es requerido con carácter de obligatoriedad desde el año 2015 a aquellas personas que trabajen en contacto con niños/as y adolescentes e incluso que, sin mantener un contacto directo, trabajen accediendo a información sensible de las infancias.

Uno de los retos mencionados por los/as técnicos/as de la administración en materia de prevención fue que cuando un ayuntamiento, dirección comarcal o autonómica decide poner en marcha un plan o ley en materia de prevención de violencia infantil, ha de activar sus estrategias de trabajo en red no únicamente con

los diferentes niveles de funcionarios especializados en educación, ocio educativo, servicios sanitarios, sino además con los diferentes niveles de los servicios sociales, un sector de alta demanda pero con pocos recursos. En ese sentido, una técnica de Andalucía resaltó que muchas veces resulta complejo el trabajo con los servicios sociales ya que estos se encuentran sobrecargados por demandas de atención inmediata, es decir, cuando la violencia ya ha ocurrido, por ejemplo: quitas de custodia, violencia familiar y drogodependencia y que, al no contar con personal especializado en prevención, la sensibilización en la temática no es frecuente entre el personal de su sector.

(...) se hace desde servicios sociales comunitarios, ellos tienen una persona especialista en cuidados, autoestima, acompañamiento para los chavales que salen de la ESO, pero ahora mismo esta técnica está atendiendo demandas más complejas, para las quitas de custodia que hace la guardia civil cuando ya hay demanda, tienen que llevar a esta persona, entonces no queda nadie para prevención.

Esta falta de personal especializado en prevención dificulta la sensibilización al interior del sector y este es un paso esencial dentro de lo que dictamina la LOPIVI. Cuando se hizo el llamado para las sesiones de discusión la mayoría, sino todos/as los/as funcionarios/as, tenían alta disposición en participar. Hay claramente un interés por ahondar en estrategias de prevención y protección para no llegar a la intervención. En ese sentido, los protocolos de protección son un primer paso para prevenir situaciones de riesgo, por ello es esencial identificar estas situaciones y diseñar estrategias que promuevan bienestar, buenos tratos, en los que se desarrollen climas, entornos y espacios en los que niños/as y adolescentes potencien sus capacidades a la vez que cultiven habilidades emocionales como la empatía y el respeto hacia las vidas diferentes que los rodean.

4.2. Pedagogía de los cuidados

La pedagogía de los cuidados es una apuesta educativa con un claro deseo de transformación social frente al modelo educativo dominante en el que se enseña para la incorporación a un sistema que pide cada vez más y más producción, rendimiento y consumo (Aguado et al., 2018). Teniendo esto en mente, y considerando que los COE son espacios donde las capacidades comunitarias, de cooperación y solidaridad se activan, la mayoría de los perfiles afirma que los COE ponen en el centro el cuidado de niños/as, adolescentes, familias y comunidades justamente porque se orientan a

la sostenibilidad de la vida social. Los cuidados que se promueven al interior de los COE van desde el acompañamiento a la crianza (a través de mentorías), la escucha activa entre educadores y familias, entre niños/as y adultos, la enseñanza de cuidados personales, la enseñanza sobre economía familiar, la ayuda en la gestión de procesos con la administración, hasta la atención de casos específicos que requieren habilidades emocionales y que muchas veces son difíciles de atender únicamente desde los COE.

Los perfiles de mayor cercanía con los niños/as, como los/as educadores/as y monitores/as, mencionaron que la expresión de sentimientos y afectos es un reto constante ya que muchos de ellos, durante sus formaciones, no tuvieron un acercamiento a estas temáticas y, menos aún, desde el trabajo con niños/as, adolescentes y familias con procedencias culturales diversas entre sí. Como ya lo mencionamos en el apartado anterior, las casuísticas familiares de niños/as y adolescentes pueden variar mucho entre sí, y si agregamos a estas diferencias la diversidad de procedencias, tenemos una población que muchas veces representa un reto y al mismo tiempo una oportunidad para enriquecer las estrategias de cuidados colectivos. Así lo demuestra el caso que explicó una monitora sobre una familia marroquí que desde su llegada acudió constantemente al COE por recomendación de una vecina del barrio donde vivían.

(...) la niña siempre triste, no hablaba, y su padre estaba siempre en la puerta esperándome, le habíamos explicado con una compañera que hablaba árabe para que pueda traducir, que tenía que asistir a los talleres familiares (...) la cosa es que se hizo conocido entre las familias y la gente del casal, me explicaba que quería traer a su esposa e hijo (...) con la otra monitora lo acompañamos varias veces al SAIER¹⁶, nos dijo que lo trataban diferente cuando iba con nosotras (...) luego de batallar logramos traer a la mamá y el hermanito (...), por fin la familia estaba junta.

El SAIER es un servicio de acogida que cuenta con trabajadores/as sociales para el acompañamiento de personas recién llegadas, con traductores a disposición, sin embargo, este padre de familia sentía que al ir acompañado de las monitoras del casal al que acudía su hija era atendido de manera más eficiente. La monitora mencionó que conocía parte del personal del SAIER y que además su compañera podía hacer de traductora cuando no había ninguna a disposición. Al acompañar a

¹⁶Por sus siglas: Servicio de Atención a Inmigrantes, Emigrantes y Refugiados. Es un servicio público de acogida para recibir asesoramiento y atención respecto a los servicios de atención que brinda el Ayuntamiento de Barcelona.

este hombre, ambas monitoras lograron ayudarlo en sus gestiones para lograr la reagrupación familiar luego de tres años de estar separada la familia. Este acompañamiento repercutió significativamente en el bienestar de la niña que asistía al COE y que con la llegada de su mamá y hermano mejoró notablemente su rendimiento escolar, así como también sus habilidades de socialización. En este caso el cuidado parte de un acompañamiento, pero, sobre todo, en lograr el objetivo de reunir a la familia, la monitora mencionó que, si solo se enfocaban en los talleres de idiomas, o de acompañamiento de tareas no iban a lograr cambios significativos en la niña que claramente se veía afectada al verse separada de su familia.

Durante las sesiones en las que indagamos por conceptos claves para promover una cultura de buen trato, encontramos que el tema de los cuidados era mencionado a través de casos de acompañamiento no únicamente en gestiones con la administración sino también frente a situaciones de inseguridad alimentaria. Una formadora de Baleares mencionó que en algunas escuelas públicas de su zona la mayoría de estudiantes no cuenta con subvenciones¹⁷ de parte del gobierno para acceder a los comedores escolares, esto significa que durante el receso de casi dos horas que hay entre clases, los/as estudiantes deben ir a casa para comer y luego regresar a la escuela. Esto es un riesgo para aquellos estudiantes que no cuentan con una persona que los acompañe o reciba durante la hora de comida en casa, mencionaba la formadora, muchas veces los/as niños/as no comen o simplemente no regresan a la escuela. Con esta información, la formadora comentó que el director del COE al que iban algunos de estos niños/as logró gestionar, con su ayuda y la de un técnico del departamento de educación de la comunidad, el acceso a becas comedor para algunos/as niños/as. Esta gestión para garantizar la alimentación de algunos de los niños/as es una muestra de los cuidados desarrollados por los perfiles adultos que si bien no tienen contacto directo con los/as niños/as pueden influir en acciones que impactarán en su día a día ya que sin una nutrición adecuada se dificulta la capacidad de aprendizaje, concentración y desarrollo.

¹⁷La mayoría de escuelas públicas cuenta con comedor escolar, estos son de competencia autonómica, por ello hay variaciones entre las prestaciones y ayudas. Según un estudio de Educo (2022), casi el 10% de las familias que no han pedido beca es porque no sabe cómo hacerlo, por ello esta intervención que menciona esta formadora forma parte de los cuidados ante la falta de accesibilidad a la información, sobre todo por familias de rentas bajas

En las sesiones sobre conceptos clave para promover una cultura de buen trato, los/as especialistas coincidieron que una de las estrategias por la que los COE son considerados como espacios de cuidados colectivos es la fuerte presencia que han ganado en los barrios y comunidades, un especialista de Valencia mencionó que “no hay un solo barrio que no tenga un COE, casal, centro cívico (...) cada uno responde a entidades diferentes, comparten esa característica que los identifica que es el cuidado por mantener vivo el tejido social”. Este reconocimiento del COE como espacio que mantiene con vida el tejido social que lo sostiene nos ayuda a entender y percibirlo como un entorno idóneo para generar cohesión social, promover el buen vivir y colocar la vida de niños/as y adolescentes al centro para incentivar sus cuidados.

4.3. Cohesión social y relaciones motivadoras

Cuando en los COE se realizan los círculos de palabra para analizar algún problema o reto grupal, los niños/as y adolescentes que participan, se ejercitan en la capacidad de autoevaluarse y compartir lo que sienten con el fin de superar una dificultad. Monitores/as y educadores/as mencionaron que, si uno de los niños/as y adolescentes tiene un problema, este debe ser abordado a través del diálogo, el acompañamiento y, sobre todo, el sostener emociones. Esta forma de aproximación hacia los problemas, dificultades y retos que naturalmente se presentan en la vida de niños/as y adolescentes, es común en la mayoría de monitores/as y educadores/as y promueve relaciones conscientes que ayudan a una mayor cohesión grupal.

Los diferentes perfiles coinciden con niños/as y adolescentes en reconocer la importancia de la figura de los adultos dentro de relaciones motivadoras, respetuosas y empáticas. Estas primeras relaciones se encuentran en la mayoría de los casos en la familia directa, por ellos los/as especialistas coinciden en la importancia de fomentar parentalidad y marentalidad positiva, de esta forma niños/as y adolescentes crecen y se desarrollan gracias a refuerzos positivos que les permitirá reconocer sus propias capacidades, valores, etc. Durante la sesión 2, sobre enfoques educativos para fomentar una cultura de buen trato, los/as especialistas coincidieron en que la educación en positivo es clave para la formación de niños/as y adolescentes comprometidos/as con la sociedad. Añadieron que crecer en ambientes seguros, protectores, amorosos y comprensivos es el principal camino para fortalecer el

desarrollo físico, social y emocional de niños/as y adolescentes, en este sentido coinciden con la literatura sobre afectividad consciente (Horno, 2018) como una característica primordial para generar vínculos afectivos positivos que nutre a sociedades más justas y cohesionadas. Educar en positivo, desde el buen trato, implica hacerlo sin recurrir a insultos, amenazas, humillaciones, comparaciones y violencia física. Los/as especialistas reconocieron que los castigos causan en niños/as y adolescentes dolor, tristeza, miedo, soledad, culpabilidad y baja autoestima.

Los/as participantes con más cercanía a los/as niños/as, monitores/as y educadores/as, señalaron que los vínculos pueden variar dependiendo de la composición y/o casuísticas familiares de niños/as que asisten a los COE. La migración en situaciones de precariedad económica, social, ambiental o incluso debido a guerras en los países de origen de las familias, es uno de los factores que influye en la construcción de vínculos positivos. Muchas veces son los/as niños/as quienes migran antes que los adultos y administrativamente pasan a residencias tuteladas donde los vínculos son difíciles de mantener. Educadores/as mencionaron que en estas residencias hay una alta variación de adultos que “tutelan” (normalmente trabajadores/as sociales) debido a la precariedad laboral que se vive en el sector. Esto último ocasiona que cuando niños/as y adolescentes logran salir de estas residencias tuteladas y llegan a una familia de acogida o, finalmente, algún familiar se hace responsable de su cuidado, es más difícil el lograr construir vínculos afectivos de parte de los/as monitores/as que los/as acompañan y acogen en los COE.

(...) en esos casos el monitor ha de hacer un trabajo en conjunto con las trabajadoras sociales (...), pero también es importante el saber dar y expresar afecto al mismo tiempo que se establecen límites razonables y se fomenta la autonomía (...), un monitor ha de ser capaz de establecer rutinas de cuidado, aprendizaje y juego desde el respeto y la expresión de afectos para así generar confianza en estos niños que ya vienen con desconfianza y pocas competencias emocionales.

En ese sentido, los/as monitores/as son parte importante de las relaciones motivadoras que niños/as y adolescentes mantienen durante su estancia en los COE. El tejido de vínculos conscientes ha de pasar por la expresión de emociones, interés genuino, acompañamiento y cuidados, y es aquí donde los/as monitores/as van construyendo y generando esa confianza que niños/as y adolescentes necesitan para su desarrollo pleno y autonomía.

Sin embargo, muchas veces las relaciones que niños/as y adolescentes construyen en los COE suele oponerse a las que tienen en casa, muchas veces los/as

monitores/as se topan con familias que suelen ir de un extremo como puede ser la sobreprotección hacia el completo abandono. En ambos casos, los/as especialistas señalan que los niños/as y adolescentes que sufren estos extremos no serán capaces, en sus vidas adultas, de gestionar situaciones de estrés y ansiedad. Tanto monitores/as como especialistas coinciden con López & Morata (2015) sobre la existencia de un punto intermedio que promueve la autoestima y confianza en los niños/as no solo para el fortalecimiento de sus relaciones afectivas positivas sino además para para la construcción de sociedades más justas, resilientes y cohesionadas.

Sobre los conflictos, los/as educadores/as coinciden con Cascon (2000) ya que estos son entendidos como una oportunidad de aprendizaje. Por ello las metodologías puestas en práctica en los COE, tanto por monitores/as como por educadores/as, se centran en educar en y para el conflicto, es decir, se busca descubrir la perspectiva positiva del conflicto ya que este es visto como una oportunidad de transformar relaciones humanas. Los/as educadores estaban de acuerdo con la resolución de conflictos de manera no violenta ya que así las relaciones se fortalecen al promover habilidades como la negociación a través del diálogo.

Finalmente, algunos técnicos/as de la administración mencionaron mecanismos como el consejo de la infancia para escuchar y tomar en cuenta la opinión de niños/as. Una técnica de Catalunya mencionó que, desde las direcciones de participación ciudadana, los ayuntamientos del área metropolitana desarrollan desde hace aproximadamente 10 años audiencias con estudiantes de 4º de secundaria en las que bajo una temática específica (alimentación saludable, racismo, diversidad sexual, etc.) los/as estudiantes exponen a la alcaldía y regidurías propuestas para tratar y visibilizar estos temas. Esta práctica se extiende a los COE ya que muchos de los estudiantes que participan en las audiencias trasladan estas iniciativas a sus COE y barrios.

5. Niños, niñas y adolescentes hablan sobre buen trato

El siguiente capítulo está dedicado a analizar lo que niños/as y adolescentes entienden por violencia, espacios seguros, protectores y bien tratantes, y cómo su participación es abordada en los COE. Este análisis nos permitirá entender lo que niños/as y adolescentes tienen que decir sobre cómo se sienten e interactúan con los adultos más cercanos a ellos/as. Para ello, el capítulo está organizado en tres apartados que responden a los temas y relaciones que afectan a niños/as y adolescentes: afectividad de los espacios de aprendizaje, los monitores tienen paciencia, y los COE como espacios protectores y participativos.

Participaron 72 niñas, niños y adolescentes, entre 9 y 14 años, que asistían a COE de 4 comunidades autónomas: Catalunya, Baleares, Madrid y Galicia. Del total de participantes, el 55% eran niñas y mujeres. Las sesiones, que llamamos talleres deliberativos, tuvieron una duración de 3 horas cada uno.

Normalmente los/as monitores/as tienen máximo 2 grupos a los que acompañan en un mismo COE. Los/as niños/as empiezan en un grupo junto con la educación primaria, es decir, cuando tienen entre 6 y 7 años. Cada grupo está formado por un máximo 10 niños/as que pueden llevarse entre sí uno o dos años de diferencia. En la actualidad, los/as niños/as son de procedencias diversas, asisten a diferentes escuelas, pero viven en el mismo barrio. En la mayoría de los casos, estos grupos continúan juntos año tras año hasta que pasan al tercer año de la ESO (Educación Secundaria Obligatoria), ahí pueden tomar dos caminos: seguir en el grupo y/o asistir, pero en calidad de voluntarios/as para ayudar en actividades puntuales y convertirse en futuros/as monitores/as. Los/as monitores/as que acompañan un grupo, lo hacen normalmente como mínimo por 3 años, pasado este tiempo pueden cambiar de grupo o incluso de COE o trabajo. De esta forma se asegura que en este lapso los/as monitores/as construyan espacios y lazos de confianza al interior de sus grupos.

Las etapas de vida que consideramos para el estudio, de 9 a 14 años, coinciden con la transición a la adolescencia, período en el que se consolida el sentimiento de identidad a través de cambios físicos, psicológicos y sociales muy profundos y donde los conflictos e inestabilidad también suelen aparecer.

5.1. La afectividad de los espacios de aprendizaje

Cuando hablamos de afectividad de los espacios nos referimos a cómo son percibidos por los/as niños/as y adolescentes los entornos que rodean la escuela o los COE, espacios como las aulas, los patios de recreo, etc., y las personas que interactúan en ellos, en tanto son espacios amables, cálidos y acogedores con los/as niños/as. La afectividad del espacio también incluye las relaciones que adultos promueven dentro de una cultura protectora y bien tratante, donde el bienestar y los cuidados de todo el ecosistema educativo están al centro como lo han ido mencionando, de diversas maneras, los perfiles analizados en el capítulo anterior.

Un ambiente de aprendizaje amable, cálido y acogedor es aquel en el que niños/as se sienten cómodos/as de ser quienes son sin temor a ser juzgados, en el que pueden equivocarse sin temor a ser reñidos, donde pueden desarrollar actividades que potencian sus capacidades y habilidades de aprendizaje a partir del juego, el pensamiento crítico y la inventiva, ahí donde la curiosidad es un abono para la creatividad. Al mismo tiempo, en estos espacios niños/as y adolescentes han de sentirse escuchados, consultados, queridos y contenidos, ya que así pueden reconocer y expresar sus sentimientos para lograr su bienestar emocional.

Teniendo en cuenta lo anterior, la mayoría de niños/as y adolescentes que participaron en los talleres deliberativos mencionaron que los COE son espacios amables donde se sentían a gusto la mayor parte del tiempo. Sin embargo, durante las sesiones, cuando las investigadoras del equipo de GIAS quisieron indagar por malos tratos al interior de los COE, la mayoría de niños/as y adolescentes de las cuatro comunidades autónomas mencionaron situaciones de violencia pero al interior de sus escuelas. Como equipo de investigación no esperábamos encontrar, ni tampoco era el objetivo, información sobre lo que niños/as y adolescentes viven en sus escuelas día a día. La escuela se presentaba, a contraposición del COE, como un espacio que muchas veces no era amable y en el que los adultos no eran tan cercanos.

Durante la sesión 4, en Vigo, Galicia, una niña mencionó que los adultos en su escuela “siempre están molestos y ocupados”, esta frase surgió también en Madrid y Catalunya. Llama la atención que los/as niños/as tengan esta percepción de los adultos con los que se relacionan en la escuela ya que por definición estos serían profesores/as cuyo objetivo es no únicamente el promover aprendizajes sino también

climas de aula que faciliten estos aprendizajes. Sin embargo, esta percepción podría tener relación con lo que técnicos/as de la administración mencionan sobre las cargas laborales que el sector tiene hoy en día. La mayoría de los procesos de gestión de la administración, con el pasar de los años, va en aumento: más requerimientos de formaciones, de formularios nuevos que presentar, de planes y estrategias que desarrollar, a la par, la precariedad laboral hace que muchos profesores/as tengan más de un trabajo dificultando así su performance durante las horas de clase.

En la sesión 2 de Baleares, un niño mencionó que un profesor de su escuela no sabía pronunciar su nombre, a pesar de que llevaba dos años en el colegio, y que incluso muchas veces se lo cambiaba. En este caso se ignora por completo la identidad del niño, este mencionó que en su COE todos los monitores sabían su nombre e incluso cómo se escribía en su idioma materno. Si un adulto, en este caso el profesor de una escuela, además con la autoridad que ejerce sobre los/as estudiantes, ignora el nombre de los/as mismos/as, lo que genera en ellos/as es la negación de su identidad, a no poder distinguirse dentro del grupo. El nombre es el primer elemento en formar nuestra identidad, gracias a él nos socializamos durante los primeros años en los espacios fuera del hogar. Poder nombrar y nombrarnos es un gesto de libertad, implica la posibilidad de identificación al interior de un grupo y esto lo saben muy bien los/as monitores/as en los COE, que durante las sesiones mencionaron la diversidad de orígenes que coexisten en sus centros y la importancia de reconocer culturas.

En los COE los/as niños/as se apropian del espacio a partir de prácticas de cuidado hasta el uso y disposición de los ambientes. Durante los talleres deliberativos varios niños/as mencionaron que les gustaba el COE porque podían llevar juegos, tener espacios para ducharse, ya que algunos iban directamente luego de las clases deportivas, también mencionaron que podían tener espacios personalizados donde guardar sus materiales para hacer artes plásticas, pintura, tejido, etc., ya que muchas veces en sus casas no contaban con espacio. Los espacios al interior del COE varían de acuerdo con si es un equipamiento al interior de otro, como por ejemplo un centro cívico o una biblioteca municipal, o sin son espacios diseñados y construidos específicamente para su uso. Sin embargo, en ambos casos, niños/as y sus familias pueden llevar mobiliario y diversos objetos para personalizar los ambientes¹⁸.

¹⁸En un estudio que participé sobre aprendizajes y rendimiento escolar en los COE de Barcelona, tuve la oportunidad de visitar algunos en barrios como El Raval, Sant Antoni y Sants. En ellos, las familias

En los talleres deliberativos, cuando se pedía a los/as participantes imaginaran situaciones de conflicto o malos tratos en sus COE y propusieran soluciones, una adolescente de Ourense mencionó que muchos de sus compañeros de clase, en la escuela, se encontraban deprimidos y que una chica de una clase mayor había intentado suicidarse y había otras, de su clase, que se autolesionaban (cortes) durante las horas de recreo. Agregó que en la escuela los baños siempre permanecían con llave porque había temor de parte de los/as profesores/as que las chicas se autolesionaran en la escuela. Al mismo tiempo, la adolescente mencionó que cuando algunos compañeros se burlaban sobre la situación mental de sus compañeras, los profesores les llamaban la atención, pero luego la situación volvía a ocurrir y nadie decía/hacía nada.

(...) ellas siempre nos estaban enseñando orgullosas las marcas que tenían, todos lo sabían, los profesores también pero nunca hacían nada, varios chicos se burlaban (...), era como si no les importase (...) daba igual que cerraban con candado y varios ya tenían copia de las llaves no sé cómo, a veces entran y fuman (...) las chicas igual se siguen cortando.

En este caso claramente vemos que la escuela, como espacio, se cierra, literalmente, ante situaciones que requieren acompañamiento profesional. La prohibición del uso de espacios, sin ningún tipo de acompañamiento, no ayuda en ahondar por qué se están dando estos casos de autolesiones. La misma adolescente mencionó que en lo que iba de vida escolar había asistido a varios talleres y charlas para hablar sobre la depresión, el uso de drogas y prácticas autolesivas. Sin embargo, agregó que estas charlas se daban en el auditorio de la escuela o en los salones de clase, espacios que no invitaban a compartir casos cercanos o en ahondar en las temáticas. Por el contrario, esta misma adolescente mencionó que en su COE, hablan sobre estos temas y que incluso una compañera admitió haberse autolesionado en varias ocasiones. A diferencia de la escuela, en el COE, al formarse grupos más reducidos (normalmente entre 6 y 10 niños/as y adolescentes) y tener un acompañamiento mucho más cercano de parte de los/as monitores/as, situaciones como las anteriormente descritas son abiertamente conversadas al interior de los

reciclaban mobiliario de las calles y lo llevaban a los COE: muebles, sillas, mesas, e incluso artefactos culinarios. Muchas veces estos eran arreglados por algún familiar o persona cercana al barrio a través de talleres autogestionados que se realizaban en los COE. Vale la pena mencionar que cada COE cuenta con un presupuesto para la compra y reparación de mobiliario, sin embargo, pude observar que hay una fuerte consciencia entre las familias sobre reciclar en lugar de consumir.

grupos, de este modo los/as monitores/as están más atentos/as y hacen un trabajo de acompañamiento en conjunto con los servicios de salud mental y las familias.

Las aulas de los COE son espacios que guardan historias y emociones personales y que además promueven el bienestar incluso de manera visual. Algunos adolescentes de las comunidades de Vigo1, Vigo2, Baleares, Madrid y Catalunya, describían los espacios de los COE como íntimos y cálidos, donde fácilmente se puede crear una atmósfera cómoda y de confianza. Estas aulas pueden contar sus historias como grupo a través de: fotos en diferentes momentos de sus vidas, termómetros emocionales que les ayuda visualmente a describir cómo se sienten en determinados momentos, y buzones de bienestar para compartir notas/cartas/dibujos con compañeros/adultos a los que quieren decir algo, pero no pueden hacerlo de manera directa.

Estos microespacios al interior de las aulas se complementan con aquellos que promueven actividades que monitores/as activan día a día para el bienestar del grupo como pueden ser los rincones de lectura que, dependiendo del grupo, son activados en diferentes momentos durante la semana, los/as niños/as y adolescentes pueden leer si algún día no les apetece participar en las actividades grupales o hacer una lectura colectiva; el uso de disfraces para caracterizarse y expresar estados de ánimo o para cuando deciden hacer micro teatro para tratar diversos temas como pueden ser los conflictos en la escuela o alguna situación que genere malestar al interior del grupo; películas que les ayudan a tratar temas que les genere interés, como nuevas masculinidades, feminismos, violencia de género, adicciones, alimentación, nuevas tecnologías, medio ambiente, o simplemente películas/documentales para su entretenimiento; ordenadores por si un día se olvidan el que usan en la escuela y así pueden hacer sus tareas acompañados por los/as monitores/as; proyectores para ver películas/documentales o por si hubiese algún taller dirigido especialmente al grupo que requiera de soporte audiovisual; juegos de mesa, la mayoría educativos, para aquellos momentos en los que el/la monitor/a quiere reforzar algunas competencias de memoria, lógica y/o matemáticas; y finalmente, espacios para simplemente descansar. Durante las sesiones sobre conceptos clave para una cultura de buen trato, algunos/as monitores/as mencionaron que no siempre los/as niños/as han de estar activos, muchas veces estos solo necesitan un espacio para descansar luego de las clases, el mantener a los/as niños/as y adolescentes en constante actividad no es uno de los objetivos de estos espacios ya que el principal es lograr el bienestar del

grupo. Por este motivo, en los COE está normalizado encontrar algunos/as niños/as durmiendo o simplemente estirados en las colchonetas mientras el grupo realiza actividades, en ese sentido las aulas de los COE gozan de esta libertad, pero siempre con el acompañamiento de los/as monitores/as que gracias al tiempo que llevan con el grupo son capaces de distinguir cuando se trata de descanso necesario o cuando algo no va bien en los/as niños/as.

Una de las prácticas semanales que se activan en los COE para tratar problemas personales son los círculos de palabra. En estos espacios, los/as niños/as y adolescentes comentan en grupo las cosas más relevantes que les han pasado durante la semana, ya sea problemas que les pasa en casa, en la escuela, o situaciones que les pueden generar ansiedad como el cambio de vivienda/escuela, peleas familiares, la enfermedad de alguien cercano o noticias sobre guerras y/o conflictos en sus países de origen. Para llegar a estos momentos, el/la monitor/a ha logrado a lo largo del año generar vínculos de confianza y respeto al interior de su grupo, de esta forma puede guiar la conversación al interior del círculo y fomentar estrategias para ayudar al niño/a que no se siente bien.

No solo al interior de las aulas los espacios pueden mostrarse más o menos amables para los/as niños/as y adolescentes, de hecho, la falta de espacios al aire libre y, por ende, de contacto con la naturaleza, es algo que todos/as los/as niños/as y adolescentes mencionaron durante los talleres deliberativos. Luego que las restricciones sociales durante la época de la pandemia por la COVID-19 limitaran el acceso a espacios al aire libre, estos son altamente valorados en la actualidad, más aún en ciudades donde las construcciones van ganando espacios que solían ser para el disfrute público. Como ya mencionamos anteriormente, la selección de los grupos de COE para la participación en los talleres deliberativos se dio simplemente por la disposición temporal e interés en la temática a partir de los talleres con educadores/as y monitores/as. Sin embargo, notamos que el reclamo de acceso a espacios al aire libre y contacto con la naturaleza, venían de los grupos de Madrid y Catalunya, ciudades que, a diferencia de Vigo, Ourense y Baleares, se encuentran más pobladas y donde el acceso a espacios verdes es cada vez más difícil debido al avance de las construcciones de vías, edificios y comercios.

Los/as niños/as del grupo de Catalunya asistían a un COE situado en Badalona, un municipio que tiene acceso al mar y varios parques públicos, sin embargo, el COE se encontraba en un barrio de polígonos industriales, caracterizado

por la presencia de grandes naves que sirven de almacenes para las industrias y comercios que abastecen a la ciudad. Cuando se preguntó a los/as niños/as que contaran situaciones de maltrato o no agradables en sus COE, en todos los grupos se mencionó que el estrés, presente tanto en adultos como en niños/as, generaba situaciones poco amables entre ellos/as: responder mal, alzar la voz, empujarse entre compañeros/as, no prestar atención cuando alguien habla, adultos que no les prestan atención porque siempre están ocupados, etc. Frente a estas situaciones, el grupo de Badalona mencionó que en su COE participaban semanalmente en un huerto del barrio como parte de las actividades al aire libre y de contacto con la naturaleza y que esto ayudaba enormemente a desestresarlos. La monitora que acompañaba al grupo agregó que las familias participaban activamente y que el huerto era un espacio de encuentro entre los/as vecinos/as de la zona, sobre todo de la gente grande que es como se denomina a las personas mayores de 60 años, estas son las principales promotoras de estos espacios.

En el caso del grupo de Badalona, observamos que los/as niños/as relacionan las actividades que realizan en el huerto con actividades que les ayudan en su bienestar cuando se encuentran estresados. Agregaron que en su COE no tenían espacios verdes pero que disfrutaban mucho cuando salían al huerto y ayudaban en diversas labores. Mencionaron que habían aprendido múltiples actividades, entre ellas: preparar las semillas para la siembra, reciclar material orgánico en sus casas y colectarlo para abonar la tierra del huerto, identificar plantas aromáticas, reconocer algunas verduras y sus propiedades nutricionales, así como identificar las estaciones de frutas y verduras de acuerdo con el calendario agrícola de la zona. Un adolescente mencionó que al inicio su familia no quería acumular restos orgánicos en su casa porque atraía muchas moscas, sin embargo, cuando empezaron a ver los frutos del trabajo en el huerto, fue de las primeras en promover el reciclaje de material orgánico.

(...) hicieron varias actividades en el huerto para comprar las composteras, yo no podía creer un día que mi tío trajo un montón de palets y con mi mamá hicieron una (compostera) gigante, los iaios estaban felices (...) no todos dejan los restos limpios, hay que estar enseñando que si se junta con el café o a veces encontramos las etiquetas de plástico en las cáscaras de la fruta (...) en mi casa tenemos una pequeña pero solo hacemos de vegetales y café.

Este contacto activo con la naturaleza promueve conocimientos y saberes que activan lazos comunitarios imprescindibles para la cohesión social. El huerto es un espacio afectivo en tanto la interacción entre niños/as y personas grandes promueve

una revalorización de saberes y, sobre todo, de relaciones humanas entre generaciones: “los iaios (abuelos) estaban felices”. Los saberes relacionados al cuidado de las plantas, de la tierra y conservación de semillas, ayudan a tejer cuidados comunitarios ya que son actividades que no pueden realizarse de manera individual¹⁹. La recolección de restos orgánicos, el reciclaje de maderas (palets) para construir composteras, son ejemplos de cómo un espacio como el huerto promueve la participación colaborativa y el aprendizaje comunitario.

Finalmente, vemos que los COE activan espacios que acogen y promueven acciones para lograr el bienestar individual y colectivo. Como hemos visto, estos espacios no funcionan de manera aislada, los/as monitores/as son una figura clave que constantemente apoyan, acompañan y conectan a los/as niños/as, adolescentes y sus familias con el tejido social ya existente. Si no se cuenta con recursos al interior del COE, como pueden ser los espacios naturalizados (huertos/jardines) o el mobiliario y/o material para la apropiación de las aulas, pues estas aparentes barreras son abordadas como oportunidades para activar estrategias de cooperación y cuidado, tanto de espacios como de personas, para lograr así una mayor cohesión social. En ese sentido, la cultura de buen trato está presente en los cuidados y afectos que la comunidad de aprendizaje en el ocio educativo imprime en sus respectivos espacios.

5.2. Los/as monitores/as tienen paciencia

Durante los talleres deliberativos niños/as y adolescentes mencionaron que las personas adultas que los/as acompañan en su día a día en los COE son personas que los/as respeta, que promueven su libertad de decisión y acción dentro de límites consensuados. Los/as niños reconocen que estos límites son necesarios, pero han de ser entendidos y no impuestos. Al mismo tiempo, los/as niños/as reconocieron que las

¹⁹ Encuentro interesante las aproximaciones del huerto/jardín como espacios terapéuticos en el que las personas podemos activar nuestros sentidos a través del contacto con diferentes texturas y aromas. Estas aproximaciones son variadas y van desde la inclusión social de personas con problemas de salud mental hasta la terapia complementaria ofrecida en ámbitos sanitarios. En este sentido, los huertos urbanos no solo son espacios de aprendizaje y de promoción de valores comunitarios, sino que además son espacios terapéuticos. En algunas ciudades como Barcelona ya se viene promoviendo la naturalización de los patios escolares (IIAB – IERMB, 2021) e incluso se les categoriza como refugios climáticos para hacer frente a las altas temperaturas que vienen afectando las ciudades como consecuencia de los efectos de la crisis climática. El programa de la Comisión Europea ([Urban Innovation Action](#)) es una iniciativa para el desarrollo urbano sostenible y que viene financiando proyectos para incluir vegetación, espacios de sombra y puntos de agua en las escuelas.

relaciones al interior de los COE son relaciones cálidas en las que se sienten protegidos/as, acompañados/as y queridos/as.

Hemos mencionado que la figura de los/as monitores/as es clave en la activación, construcción, acompañamiento y cuidados de espacios afectivos, tanto dentro como fuera de los COE. Durante los talleres deliberativos los/as monitores/as estaban presentes, pero respetaban en todo momento la participación de los/as niños/as y adolescentes. Las investigadoras del grupo GIAS observaron que algunos/as niños/as tenían mayores dificultades al expresarse y que la presencia de los/as monitores/as ayudaba a generar un clima de confianza: algunos/as niños/as podían exponer con mayor claridad sus ideas cuando el/la monitor/a se acercaba. Según el grupo GIAS, las interacciones que observaron durante los talleres deliberativos, entre niños/as, adolescentes y monitores/as guardaban mucha complicidad y camaradería, al mismo tiempo que respeto ante situaciones que requerían límites claros como el uso de la palabra, el prestar atención durante las indicaciones, el tiempo para realizar las actividades, y el uso del espacio durante el momento de pausa entre una actividad y otra.

La mayoría de monitores/as participantes tenían en promedio entre 20 a 25 años. Durante las sesiones con los/as educadores/as, mencionaron que esta cercanía en edad con los/as niños/as y adolescentes generaba un ambiente de camaradería que además se promueve al interior de los COE. Esta camaradería implica también una relación de respeto y admiración, la mayoría de niños/as admira las habilidades sociales que monitores/as despliegan tanto en los COE como en los barrios. Los/as monitores/as son conscientes que son vistos como un modelo a seguir por los/as niños/as y adolescentes. Durante las sesiones mencionaron que sus valores, prácticas y relaciones han de estar en sintonía con el respeto por la diferencia, la asertividad al expresar sus opiniones e intereses, la conciliación ante situaciones de conflicto y la defensa de acciones para una sociedad más justa y amable con las infancias y juventudes.

No solo la cercanía en edad es una característica que favorece la relación entre monitores/as y niños/as, el vivir en el mismo barrio es otra característica que facilita la cercanía. En las ciudades más grandes, donde la gentrificación hace cada vez más difícil el abono de relaciones en los barrios, los/as monitores/as, niños/as y sus familias se encuentran por las calles, en los buses, hacen la compra en los mismos mercados, utilizan los mismos servicios y, muchas veces, comparten actividades fuera de los

COE, es decir, monitores/as y niños/as forman parte del mismo tejido social. Una niña de Madrid contó que ella y su familia habían migrado de Filipinas hacía 6 años y que en ese entonces solo podía hablar tagalo, ni ella ni su familia hablaban español. Cuando le tocó matricularse en un COE por recomendación de la escuela a la que asistía, grande fue su sorpresa al descubrir que la familia de su monitora era también de Filipinas. Esta coincidencia ayudó a que la transición migratoria de esta niña fuese más suave y si bien parece un caso aislado, nos dice mucho sobre las procedencias de los/as monitores/as que hasta hace algunos años no eran tan diversas como lo son hoy en día. Para los/as niños/as y adolescentes, contar con presencias de orígenes diversos y que estas sean percibidas con admiración es sumamente significativo.

Cuando me llamó fue la primera vez que escuché mi nombre en mi acento (...), mi mamá estaba contenta y venía más seguido a las reuniones cuando ella estaba, le tenía paciencia (...). Un día nos la encontramos y yo le decía a mi mamá que quería ser monitora como ella (...) sí me gustaría estudiar para ser.

Esta afortunada coincidencia no solo suavizó la transición de esta niña, sino que además logró motivar a la madre que asistía con más frecuencia a las reuniones familiares. La mayoría de niños/as y adolescentes mencionaban que al inicio sus familias eran reticentes a participar de las actividades que se promueven desde los COE, pero que poco a poco los/as monitores/as han logrado motivar a las familias de hacerlo. “Ellos lo hacen con mucha paciencia”, decía un niño del grupo de Catalunya. El/la monitor/a ha de saber “ganarse” a la familia, proponer actividades que les pueda generar interés o simplemente ayudarlas en situaciones que así lo requieran. Es común que las familias y monitores/as se comuniquen constantemente. Los/as monitores/as saben cuándo los/as niños están enfermos, si han de viajar intempestivamente, cuando no asisten a la escuela, o si existe algún problema mayor al interior del hogar.

Además de promover la participación de las familias, los/as niños/as mencionaron que los/as monitores/as los ayudan a resolver sus tareas con mucha más paciencia que los profesores, “explican mejor y no se molestan”, decía una niña de Madrid. Dependiendo de la comunidad autónoma, existen directrices de los departamentos de educación sobre la cantidad de deberes escolares que se deja a los/as estudiantes para que los hagan en casa. La tendencia es que los deberes puedan realizarse durante el horario escolar y que no pasen por la exigencia sino más bien por la motivación. Sin embargo, aún hay muchas escuelas que exigen deberes como parte de sus metodologías de enseñanza. En este sentido, niños/as y

adolescentes mencionaron que los deberes escolares les toman mucho tiempo pero que gracias a la ayuda de los/as monitores/as logran motivarse y hacerlos.

Niños/as y adolescentes de Baleares y Ourense, asistían a sus COE desde que tenían 6/7 años, el grupo de Ourense que tenía en promedio entre 10 y 14 años, mencionó que nunca olvidarán a su primer monitor porque era muy alegre y bueno. Uno de los niños de este grupo contó que un día se accidentó con su patineta en el trayecto hacia su COE, se había hecho una herida profunda en una de sus rodillas y cuando llegó al COE el monitor se comunicó con sus familiares para que puedan llevarlo al hospital, pero nadie respondía así que fue él quien llevó al niño. Desde la percepción del niño, esta fue una situación de acompañamiento y ayuda frente a la ausencia de familiares. Sin embargo, son estas situaciones las que la LOPIVI identifica como situaciones de riesgo porque el/la niño/a se ve solo con un adulto en una situación fuera del COE.

Como ya mencionamos al inicio de este apartado, los/as monitores/as estaban presentes durante los talleres deliberativos, esto como estrategia para generar confianza en los/as niños/as con el equipo de GIAS ya que lamentablemente contábamos con solo 3 horas para realizar el taller. Si bien el equipo de GIAS hizo anotaciones sobre las interacciones que pudo observar entre niños/as, adolescentes y monitores/as, calificándolas de amables y respetuosas, estas observaciones se hicieron con la presencia de los/as monitores/as durante toda la sesión. La mayoría de las situaciones sobre violencia que niños/as y adolescentes narraban involucraban situaciones en las escuelas y no en los COE. Al identificar malos tratos al interior de los COE los/as niños/as y adolescentes mencionaban situaciones entre ellos como por ejemplo el bullying o situaciones que se generaban en la escuela y que en los COE se trataba de manera más personalizada.

Hemos visto que la relación entre niños/as, adolescentes y monitores/as es percibida por los/as niños/as como amable. La mayoría de monitores/as son vistos como modelos a seguir, por ello es importante el acompañamiento que se hace a esta figura desde los COE, ya sea por los/as directores/as o monitores/as con mayor experiencia. Recordemos que la trayectoria de los/as monitores/as casi siempre pasa por el voluntariado, es decir, hay una vocación e interés que se puede identificar antes de ejercer la actividad. En ese sentido, la LOPIVI se hace más que necesaria justamente para regular esta figura en los espacios de ocio educativo, en los que niños/as y adolescentes claramente reciben un acompañamiento personalizado con

una autoridad y respeto que no pasa por la imposición ni el miedo sino más bien por sentimientos de bienestar y respeto.

5.3. Los COE: espacios protectores y participativos

La sensación de protección implica el sentirnos seguros y libres para desarrollar y potenciar nuestras habilidades y capacidades. Los/as niños/as y adolescentes de las cuatro comunidades autonómicas mencionaron que sus COE eran espacios donde se sentían seguros/as de mostrarse tal y cómo eran porque sabían que nadie los/as iría a juzgar. Esta seguridad tiene relación directa con el bienestar que se promueve en estos espacios. Cuando niños/as y adolescentes identifican situaciones restrictivas, que se imponen y en las que no existe una coherencia de por qué se aplican, como por ejemplo el cerrar los baños en la escuela como única estrategia para hacer frente a las autolesiones, sienten que no están protegidos/as ya que la problemática es omitida y no es tratada de manera asertiva ni consensuada.

Hacia el final de los talleres deliberativos niños/as y adolescentes escribían en tarjetas ideas o acciones para mejorar la gestión de las situaciones de conflicto y/o violencia que habían reconocido. La mayoría de niños/as mencionaron estrategias que ya se venían implementando en sus respectivos COE. Cada una de estas estrategias y/o acciones implicaba su participación para expresar libremente su opinión. Una niña del grupo de Catalunya mencionó que en su COE realizaban círculos de palabra en las que al menos una vez al mes uno de sus compañeros/as convocaba al grupo para tratar alguna temática que necesitase de ser expuesta al interior del grupo. Estos círculos son parte de la estrategia de los COE para fomentar la participación y organización de los/as niños/as y así puedan tomar decisiones y/o formular soluciones frente a situaciones que les puedan generar preocupación o interés. Un niño del mismo grupo recordó cuando su monitor propuso al grupo asistir a un taller lúdico en un centro sobre nuevas masculinidades y que las niñas se rehusaron a asistir porque consideraban que era un tema que ellas ya “lo sabían de memoria” y que más bien eran los compañeros los que necesitaban del taller. Frente a esta situación realizaron una votación, conversaron sobre la pertinencia de asistir a este taller y en grupo decidieron que los niños debían asistir ya que así podían tener un espacio donde solo ellos pudiesen hablar de temas que les preocupara, sin la presencia de las chicas. Una decisión consensuada que ayudó al grupo.

La violencia de género es uno de los grandes temas que preocupan a niños/as y adolescentes. En ese sentido, los grupos de las cuatro comunidades mencionaron que en sus escuelas y COE son concienciados sobre la temática y que participan constantemente de iniciativas que se generan en diversas instituciones que orbitan alrededor de las escuelas y COE, la mayoría de la administración pública. Una técnica de la administración mencionó las audiencias que desde las direcciones de participación ciudadana de los municipios se realizan con estudiantes de 4º de secundaria, en ellas los/as estudiantes exponen una problemática y proponen estrategias/soluciones para tratarlas con los funcionarios de las municipalidades. Si bien al interior del grupo de los/as adolescentes de Catalunya no había adolescentes que estuviesen en 4º de secundaria, sí hubo un adolescente que mencionó una campaña para concienciación sobre los estereotipos de género dirigidas a las familias organizada desde su COE.

(NNA) se disfrazó de tiktokker y organizamos juegos para los papás (...), yo estaba en el grupo que hicimos las invitaciones, (el monitor) nos ayudó a imprimirlas, al final no vinieron todos, pero fue divertido.

Frente a los estereotipos de género, que perpetúan roles, sobre todo en los ámbitos familiares, los COE promueven que adolescentes se auto organicen para fomentar estrategias y hablar de esta temática con sus familias. Los juegos y las campañas son estrategias que se fomentan desde los COE para llamar la atención sobre temas que pueden ser desafiantes, sobre todo en familias de diversos orígenes culturales. Estas prácticas ayudan a fomentar la participación y auto organización de los/as niños/as en temas que les interesa, de este modo los COE son espacios protectores que valoran y fomentan la opinión de los/as niños y adolescentes.

Conclusiones

A través de la LOPIVI el Estado reconoce el potencial de los espacios destinados al ocio educativo para promover una cultura de prevención y bienestar. Algo a destacar y que he ido esbozando a lo largo de este informe, es que no solo se trata de evitar el maltrato, se busca promover toda una cultura basada en habilidades emocionales asertivas, de solidaridad y cooperación comunitaria, sobre todo en contextos donde se valora cada vez más la producción, el rendimiento y el consumo. En ese sentido, se advierte que para proteger las infancias no basta una aproximación de derechos. Factores tan subjetivos como el bienestar, los afectos, la confianza y autoestima han de tomarse en cuenta si hablamos de prevenir la violencia en las infancias y adolescencias.

Hemos visto que los adultos distinguen la diversidad de los COE, espacios que no se remiten únicamente al acompañamiento de actividades para el ocio, sino que sobre todo acogen, acompañan y ayudan no únicamente a los/as niños/as que acuden sino también a sus familias e incluso a la comunidad que las rodea. Esto es posible gracias a la articulación de servicios sociales, sanitarios, culturales, educativos y a la existencia de políticas integrales que, sin importar los cambios en la administración, perduran. El plan de bienestar que cada niño/a elabora en los COE con la ayuda de adultos, desde mejorar hábitos alimentarios, acompañar situaciones dolorosas de maltrato, migración, mejorar habilidades de aprendizaje, etc., es un plan que es posible gracias a esta articulación de servicios, sin la existencia de esta los educadores/as y/o monitores/as no podrían hacerlo aisladamente.

Observamos que en los perfiles de adultos más cercanos a la administración pública predomina la asociación de seguridad con el diseño de protocolos que continúan en la línea de la prohibición de la violencia, a diferencia de los perfiles más cercanos a los niños/as, en los que además de la prohibición de la violencia se reflexiona en conceptos como la afectividad del espacio o la pedagogía de los cuidados, es decir, conceptos que estarían más cercanos a la prevención.

Una figura central en los COE son los monitores/as. Hemos visto que los/as futuros/as monitores/as son identificados/as desde antes que empiecen a ejercer sus actividades ya que la mayoría participa en iniciativas de voluntariado. El/la monitor/a es una figura que tiene esta sensibilidad y cercanía al quehacer comunitario. En ese sentido, para lograr espacios potenciadores del tejido social que envuelve a las

infancias, se ha de identificar y promover agentes sociales con liderazgo y valores que despierten en las familias e infancias esa necesidad de participar colaborativamente en sus entornos más cercanos. Un mapeo de actores y aliados/as, con capacidad de liderazgo y empatía por las diferencias, ahí donde se quiera implementar una intervención educativa bien tratante es fundamental.

La identidad, y sus representaciones, están presentes en las metodologías educativas empleadas en espacios bien tratantes con las infancias. Los/as monitores/as, considerados/as por los/as niños/as y sus familias como modelos a seguir, ya no son únicamente europeos. Las migraciones han cambiado el panorama de una Europa que cada vez se va haciendo más africana, latina y árabe. La monitorea pronunciando correctamente el nombre de una niña en tagalo, significó para esa niña ver representada su cultura en una persona valorada no solo por su familia sino también por la sociedad. A pesar del desnivel de las políticas exteriores para con los países del sur global, se evidencia la necesidad de políticas internas que faciliten y promuevan la convivencia entre culturas diversas a partir de la participación de estas en el escenario público. En este sentido, el rol de los/as antropólogos/as es relevante para el fomento de la diversidad y la tolerancia al contar con métodos y herramientas que son útiles para investigar y hacer propuestas de política pública que contribuyan a desmontar prejuicios y estereotipos frente a situaciones donde la empatía es clave para una comprensión más matizada de las diferencias.

La escucha activa y consciente es una de las características que los espacios bien tratantes con las infancias desarrollan. Y para esto no es necesario el despliegue de una logística compleja, pero sí del fomento de capacitaciones en temáticas que abonen a las habilidades emocionales de los adultos que se encuentren en contacto, ya sea directo o indirecto, con las infancias y adolescencias. Estas temáticas pueden agruparse en: Habilidades emocionales, satisfacción vital, cuidados individuales y colectivos, igualdad de oportunidades para la cohesión social, gestión de conflictos y técnicas restaurativas para fomentar una cultura de paz.

“Los adultos siempre están molestos y ocupados”, es una de las percepciones que niños/as y adolescentes mencionaron a lo largo del estudio al referirse a situaciones donde no se sentían bien tratados/as, sobre todo en las escuelas. Los/as niños/as y adolescentes son conscientes de las situaciones de estrés, ansiedad y violencia que los/as rodean, tanto en las escuelas como en los COE. Reconocen que necesitan de la contención de los adultos. Los/as niños/as señalaron que un ambiente

de aprendizaje amable, cálido y acogedor es aquel en el que se sienten cómodos/as de ser quienes son sin temor a ser juzgados/as, en el que pueden equivocarse sin temor a ser reñidos/as, donde pueden desarrollar actividades que potencien sus capacidades y habilidades a partir del juego, el pensamiento crítico y la inventiva. Una diferencia por resaltar es que, en los COE, a diferencia de las escuelas, los/as niños/as identifican un mayor número de acciones que acompañan emocionalmente sus procesos de aprendizaje. Esto no quiere decir que en las escuelas no existan mecanismos para la contención y acompañamiento afectivo sino más bien que los/as niños/as no perciben estos mecanismos como efectivos porque sienten que no son escuchados/as cuando se trata de su bienestar emocional. En ese sentido, vale la pena examinar qué pueden aprender los espacios escolares de las formas en que se gestiona el bienestar emocional de las infancias y adolescencias en los COE.

Para terminar, este análisis sobre los Centros de Ocio Educativo y la LOPIVI nos ayuda a reflexionar sobre la importancia de la promoción de una cultura de buen trato para la prevención de violencias hacia las infancias, pero también del fomento de valores hacia sociedades más justas, cooperativas y cohesionadas. Necesitamos más estudios que nos ayuden a responder preguntas como: ¿Qué es un espacio amable y afectivo para con las infancias?, ¿Cómo entendemos el bienestar?, ¿Qué es el buen trato?, ¿Cómo logramos fomentar una pedagogía de los cuidados, que ponga al centro la vida? y, sobre todo, ¿Cómo es una sociedad que trata bien a sus niños, niñas y adolescentes? Las respuestas a estas preguntas nos podrían ayudar en el diseño de programas y proyectos cuyo impacto social ayude a construir sociedades más justas para el bienestar de las infancias y adolescencias.

Referencias bibliográficas

Aguado, G., Patarroyo, L. E., Larrañaga, M., Palacín, I., Quilaqueo, V., Mujica, R. M., Modonato, L., & Ventura, D. (2018). *Pedagogía de los cuidados. Aportes para su construcción*. Fundación InteRed

Ajuntament de Barcelona (2019) *Pla del joc a l'espai públic de Barcelona amb horitzó 2030*. Institut Infància i adolescència.

Armengol, C., Capdevilla, M., Essomba, M. A., Estellés, P., Galceran, M. M., Garreta, F., López, C., Pavon, M. A., Picart, J., & Terrassa, R. (2006). *Perspectives de l'Educació en el Lleure*. Ed. Claret.

Arredondo, R., de las Olas, M., Ruiz, A., Péres, A., y Carbellido, A. (2024) *Mujeres ante los desahucios. Análisis de situación, factores de riesgo y consecuencias* (Estudio N.º 134). Instituto de las Mujeres. Subdirección General de Estudios y Cooperación. Secretaría de Estado de Igualdad y para la Erradicación de la Violencia contra las Mujeres. Ministerio de Igualdad. Disponible: <https://www.inmujeres.gob.es/publicacioneselectronicas/documentacion/Documentos/DE2060.pdf>

Bonal, X. (2002). El balance público-privado en el sistema de enseñanza español: Evolución y efectos sobre las desigualdades educativas. *Educación*. (Nº 29), pp. 11-29.

Bronfenbrenner, U. (1987) *La ecología del desarrollo humano*. Paidós Ibérica.

Bueno, D. (2017) *Neurociencia para educadores*. Editorial Octaedro

Cascón, P. (2000) *Educación para la paz y el conflicto*. Biblioteca básica del profesorado. Ed. CISSPRAXIS.

Chapman, T., Gellin, M., Aertsen, I., & Anderson, M. (2015). *Protecting Rights, Restoring Respect and Strengthening Relationships: European Model for Restorative Justice with Children and Young People*. European Council for Juvenile Justice, International Juvenile Justice Observatory.

Clark, A., & Moss, P. (2011). *Listening to Young Children: The Mosaic Approach*. National Children's Bureau.

Comité de Derechos del Niño (2020). *El Comité de Derechos del Niño advierte sobre el grave efecto físico, emocional y psicológico de la pandemia COVID-19 en los niños y hace un llamado a los Estados para proteger los derechos de los niños*. [Comunicado de prensa].

https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=INT%2FCRC%2FSTA%2F9095&Lang=en

De Castro, G. (2015). *El bienestar, una conversación actual de la humanidad. Cambio social y Cooperación (IV)*. Ed. UB-Educo-Icaria Editorial.

Di Caudo, M. V. (2015). El Buen Vivir desde la Voz de los Niños. Aspectos Sobre Ciudadanía, Socialización y Educación. En R. Unda, L. Mayer y D. Llanos (Coords.) *Socialización escolar: Procesos, experiencias y trayectos*. (pp. 203-220). Universidad Politécnica Salesiana.

Educo (2017) *En busca de los niños de la llave. Una mirada indiscreta a la España que emerge de La Gran Recesión*.

https://educowebmedia.blob.core.windows.net/educowebmedia/educospain/media/documentos/Prensa/Publicaciones/informe_nativoscrisis_educo_2017.pdf

Educo (2018) *Los otros niños de la llave. Cuando la precariedad se hace costumbre en España*.

https://educowebmedia.blob.core.windows.net/educowebmedia/educospain/media/documentos/Prensa/Publicaciones/informe_otros_ninos_llave_2018.pdf

Educo (2022) *El comedor escolar en España: la visión de las familias*.

https://educowebmedia.blob.core.windows.net/educowebmedia/educospain/media/docs/publicaciones/2022/el-comedor-escolar-en-espana_la-vision-de-las-familias.pdf

Fiala, O., & Delamonica, E. (2020, 30 de junio). *Coronavirus's Invisible Victims: Children in Monetary Poor Households*.

<https://www.savethechildren.org.uk/blogs/2020/coronavirus-invisible-victims-children-in-monetary-poor-househol>

García Heredia, S. (2022). Cap a una cultura del bon tracte. Com construïm entorns segurs. *Estris: Revista d'educació en el lleure*. (N.º 245), pp. 11-11.

Hart, R. (1993). *La participación de los niños: De la participación simbólica a la participación auténtica* (Ensayos Innocenti N.º 4). UNICEF.

Hernández, I., Luna, J. A., & Cadena, M. C. (2017). Cultura de paz: una construcción desde la educación. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 19(28), 149-172. <https://doi.org/10.19053/01227238.5596>

Horno, P. (2018). *La promoción de entornos seguros y protectores en Aldeas Infantiles SOS América Latina y el Caribe* (Guía de entornos seguros y protectores). Aldeas Infantiles SOS Internacional.

Institut Infància i Adolescència de Barcelona & Institut d'Estudis Regionals i Metropolitans de Barcelona (IIAB – IERMB) (2021). *Criteris per un bon pati naturalitzat, coeducatiu i comunitari*. IIAB – IERMB

Instituto Nacional de Estadística (2023, 20 de diciembre). *Estadística de migraciones y cambio de residencia 2021 – 2022*.

Jenkins, T. (2019). Comprehensive peace education. En Peters M. (eds) *Encyclopedia of Teacher Education*. Springer. pp. 1 – 6.

Laws, S., & Mann, G. (2004). *So, you want to involve children in research? A toolkit supporting children's meaningful and ethical participation in research relating to violence against children*. Save the Children.

López, F.J. y Morata, T. (2015). Ocio, comunidad y resiliencia. En Salvador, A. y Silva, C. (coord.). *Trauma, contexto y exclusión. Promocionando resiliencia*. Granada: GEU. 49-59.

Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030 (2023) *Estrategia Estatal de Derechos de la Infancia y de la Adolescencia (2023 – 2030)*. MDSA 2030. Disponible: https://www.juventudeinfancia.gob.es/sites/mijui.gob.es/files/Estrategia_Estatal_Derechos_InfanciayAdolescencia.pdf

Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030 & Espirales Consultoría de Infancia (2022) *Estrategia de Erradicación de la Violencia contra la Infancia y la Adolescencia*. MDSA 2030. Disponible: <https://www.mdsocialesa2030.gob.es/derechos-sociales/docs/EstrategiaErradicacionViolenciaContraInfancia.pdf>

Morata, T., Garreta, F. (2012). “El lleure com a dinamitzador i/o activador de comunitat/s”. *Educació social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 50, pp 11-30

Morata, T., Palasí, E, y Rocha, J. A. (2020). Ocio y participación juvenil: el tiempo libre educativo como espacio de aprendizaje y práctica de la participación. En I. Lazcano y Á. De-Juanas (Coords.), *Ocio y juventud. Sentido, potencial y participación comunitaria* (pp. 181-202). UNED.

Morata, T. (2022, 29 de marzo). *El ocio educativo, dinamizador de comunidades y promotor de activismo social*. Blog Fundació Pere Tarrés. <https://www.peretarres.org/es/conocimiento/blog/ocio-educativo-dinamizador-comunidades-promotor-social>

Naciones Unidas. (2023) *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Edición especial*. Naciones Unidas.

National Society for the Prevention of Cruelty to Children NSPCC (2019). *Safeguarding and child protection standards for the voluntary and community sector*. Children and young aged 0-18.

Navarro-Castro, L. & Nario-Galace, J. (2019). *Peace education: A pathway to a culture of peace* (3.^a ed.). Center for Peace Education, Miriam College, Quezon City, Philippines.

Pascual, C., & De Castro, G. (2014). *¡Es que no me lo habías preguntado antes!* (Informe) Fundación Educo.

Peterman, A., Potts, A., O'Donnell, M., Thompson, K., Shah, N., Oertelt-Prigione, S., & van Gelder, N. (2020). *Pandemics and Violence Against Women and Children*. Center for Global Development. <https://www.cgdev.org/sites/default/files/pandemics-and-vawg-april2.pdf>

Pinheiro, P. (2006) *Informe mundial sobre la violencia contra niños y niñas*. Unicef.

Ritz, D., O'Hare, G., & Burgess, M. (2020). *The Hidden Impact of COVID-19 on Child Protection and Wellbeing*. Save the Children International.

Romeo, J. (2019). *Cuatro elementos clave para crear entornos seguros y protectores para la infancia en tu municipio*. Ciudades Amigas de la Infancia

Mañ, B. (2010) La laicidad llevada a los institutos. Oportunidades y resistencias derivadas de una experiencia práctica. En Jesús Sanz (Ed.), *Revista de Estudios de Juventud* N° 91 (pp. 97-108). <https://www.injuve.es/sites/default/files/Revista-91-capitulo-7.pdf>

Saracostti, M., & Castillo, P. (2021). Creación de un Hub de investigadores niños, niñas y jóvenes junto a investigadores consolidados para la generación de conocimiento relevante para la política pública. En Red de Universidades por la Infancia (Ed.), *Agenda niñez y adolescencia 2022–2026. Propuestas para una política pública integral* (pp. 205–210). Ed. Universidad Autónoma de Chile.

UNICEF Office of Research (2022). *Places and Spaces: Environments and children's well-being*.

Verger, A., Fontdevila, C., & Zancajo, A. (2016). Spain: The Consolidation of the Private Sector in the Transition to Democracy. En Teachers College (Ed.) *The Privatization of Education: A Political Economy of Global Education Reform*. (pp. 112-116) Teachers College Press, Columbia University.

World Health Organization (2020). *Global status report on preventing violence against children*.

WHO Regional Office for Europe. (2021). *European regional status report on preventing violence against children*.