UNIVERSITAT DE BARCELONA

El uso de las redes sociales digitales para jóvenes en centros residenciales de acción educativa y pisos asistidos: cómo afecta la construcción de la subjetividad de los y las jóvenes

Thomas André Prola

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (**www.tdx.cat**) i a través del Dipòsit Digital de la UB (**diposit.ub.edu**) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX ni al Dipòsit Digital de la UB. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX o al Dipòsit Digital de la UB (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (**www.tdx.cat**) y a través del Repositorio Digital de la UB (**diposit.ub.edu**) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR o al Repositorio Digital de la UB. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR o al Repositorio Digital de la UB (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (**www.tdx.cat**) service and by the UB Digital Repository (**diposit.ub.edu**) has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized nor its spreading and availability from a site foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository is not authorized (framing). Those rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.

TESIS DOCTORAL

El uso de las redes sociales digitales por jóvenes en centros residenciales de acción educativa y pisos asistidos: cómo afecta la construcción de la subjetividad de los y las jóvenes

Thomas André Prola

Universitat de Barcelona

2024

UNIVERSITAT DE BARCELONA

El uso de las redes sociales digitales por jóvenes en centros residenciales de acción educativa y pisos asistidos: cómo afecta la construcción de la subjetividad de los y las jóvenes

Programa: Doctorat i Societat

Facultat d'Educació

Universitat de Barcelona

Doctorando: Thomas André Prola

Director: Dr. Carles Lindín Soriano

Directora y tutora: Dra. Cristina Alonso Cano

El pensamiento no se ve ni se toca, pero pesa y está

gravitado por el suelo que se habita.

(Cullen, 2023)

AGRADECIMIENTOS

El ejercicio científico es tributario de las condiciones de vida materiales y afectivas, y de la contingencia. El centro de gravedad de esta tesis doctoral fue constituido por personas que permitieron su escritura.

Quiero agradecer a mis maestras y mis maestros, algunos de ellos con nombre propio:

- Denise Laborde, Coordinadora del área de supervisión de hogares de la Dirección General de Niños Niñas y Adolescentes de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, por ser un modelo de constancia y profesionalidad que permite la emergencia de respuestas educativas desde los propios educadores y las propias educadoras sociales.

- Facundo, Einar, Hamza, Abdelaziz, Safae, y los y las jóvenes entrevistados, por ser modelos de fuerza y mostrarme cómo se construye la infinitud desde las situaciones adversas.

- Laia, presidenta de la UJEC, por ofrecerme su tiempo y por portar la voz de los y las jóvenes, construyendo las alternativas al status quo, hacia la transformación social y el acceso a las oportunidades en la transición.

- Laura, Fran, Mireia, Nico, Rubén, y los y las educadores sociales entrevistados, que trabajan cada día para mejorar el mundo, por aceptar reflexionar alrededor de las implicaciones de las redes sociales digitales en los centros residenciales.

- Carlos Sánchez-Valverde Visus y a los responsables del Área de Soporte a Jóvenes Tutelados y Ex-tutelados (ASJTET) de la Dirección General de Atención a la Infancia y Adolescencia (DGAIA) de la Generalitat de Catalunya, por abrirme las puertas de los pisos asistidos, y facilitar el trabajo de campo.

- La Universidad de Barcelona por darme los medios para terminar esta tesis, y los compañeros y compañeras del *Departament de Didáctica i Organització Educativa* por sus palabras motivacionales y su cercanía.

- La Universidad Europea del Atlántico, la Fundación Universitaria Iberoamericana y su presidente, Santos Gracia Villar, por darme las oportunidades de crecer.

- El codirector de esta tesis, Carles Lindín Soriano, y la codirectora y tutora Cristina Alonso Cano, por ayudarme a organizar y estructurar este trabajo.

- Anna Forés Miravalles, por acogerme en la Universidad de Barcelona e iluminar el camino de los y las estudiantes con su coherencia, amor e inteligencia.

- Arturo Ortega, mi mentor científico y maestro de escritura, de la Fundación Universitaria Iberoamericana, por enseñarme el ejercicio del rigor científico alimentado por la imaginación, y la grandeza del pensamiento cuando permite tejer un mundo mejor.

- Mi padre Pierre, mi madre Ulla, por dejarme volar y vivir la utopía; mi abuela Marcelle y mi abuelo Dedé, por estar siempre cerca, cuidándome con la mirada y el verso.

- Finalmente quiero agradecer a Carolina Escudero, el amor de mi vida, por estar siempre, pero también por inspirarme, deslumbrando con su pensamiento creativo y poético, la ciencia actual y la del futuro.

Esta tesis es totalmente tributaria de tu soporte, y de las charlas que hemos tenido en nuestras cocinas de Barcelona y Buenos Aires.

- Por último, a mi hijo Danton, por darme tiempo para escribir esta tesis. Estar a tu lado es un privilegio de cada día.

Je t'aime mon fils.

El uso de las redes sociales digitales por jóvenes en centros residenciales de acción educativa y pisos asistidos: cómo afecta la construcción de la subjetividad de los y las jóvenes

RESUMEN

Para los y las jóvenes que conviven en estructuras residenciales asociadas a la protección de la infancia y adolescencia en Catalunya, el paso de la minoría a la mayoría de edad corresponde a la obligación de emancipación, a pesar de encontrarse en situaciones sociales y educativas de vulnerabilidad. La investigación doctoral se centra en el uso de redes sociales digitales (RSD) por parte de los y las jóvenes que residen en Centros Residenciales de Acción Educativa (CRAE) o Pisos Asistidos (PA) de Barcelona, y su efecto en la construcción de su subjetividad durante su proceso de emancipación. Las redes sociales irrumpen en el orden institucional y sus usos ocurren fuera de la supervisión educativa. Utilizando un enfoque etnográfico que combina observaciones de los perfiles en RSD, con entrevistas y grupos focales de 24 jóvenes y educadores, se explora cómo las prácticas en RSD influyen en el desarrollo de la subjetividad. Los resultados indican que la exposición íntima en perfiles puede asociarse con situaciones de riesgo, pero también que las RSD pueden ser un recurso para construir autonomía más allá de la vulnerabilidad social, con el respaldo de comunidades virtuales. La construcción subjetiva en las RSD revela estrategias, conexiones con intereses personales y pertenencia a comunidades, facilitando la formación de una identidad coherente. Aunque se prefiere el espacio físico, las redes sociales permiten ampliar el apoyo más allá de la residencia educativa, ofreciendo nuevas posibilidades para la educación social. Esto sugiere que las RSD pueden ser un recurso educativo valioso para los y las educadores sociales, contribuyendo a la construcción de autonomía juvenil fuera del centro residencial

ABSTRACT

For young people who live in residential structures associated with the protection of childhood and adolescence in Catalonia, the transition from minority to majority corresponds to the obligation of emancipation, despite finding themselves in vulnerable social and educational situations. The doctoral research focuses on the use of digital social networks (DSN) by young people who reside in residential educational action centers or assisted apartments in Barcelona, and its effect on the construction of their subjectivity during their emancipation process. Social networks break into the institutional order and their uses occur outside of educational supervision. Using an ethnographic approach that combines observations of DSN profiles, with interviews and focus groups of 24 young people and educators, the research explores how practices on social networks influence the development of subjectivity. The results indicate that intimate exposure in profiles can be associated with risk situations, but also that DSN can be a resource to build autonomy beyond social vulnerability, with the support of virtual communities. The subjective construction in DSN reveals strategies, connections with personal interests and belonging to communities, facilitating the formation of a coherent identity. Although physical space is preferred, social networks allow support to be expanded beyond the educational residence, offering new possibilities for social education. This suggests that DSN can be a valuable educational resource for social educators, contributing to the construction of youth autonomy outside the residential center.

TABLA DE CONTENIDOS

1ª PARTE: INTRODUCCIÓN 1

CAPÍTULO 1: PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN 1

1.1 Presentación del problema 1

1.2. Metodología de trabajo 3

1.3. Cómo todo empezó 5

1.4. Las vicisitudes del aprendizaje de la investigación 5

1.5. Antecedentes teóricos 7

1.6. Justificación de la investigación 9

1.7. Preguntas, hipótesis y objetivos de la investigación 10

1.8. Aspectos éticos del proceso de investigación 12

1.9. La estructura de la tesis 12

2ª PARTE: MARCO TEÓRICO Y METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN .. 15

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO 15

2.1. Una aproximación a las redes sociales digitales 15

2.1.1. Descripción, historia y contexto de las redes sociales digitales 16

2.1.2. Las prácticas de los usuarios de las redes sociales digitales en España 21

2.1.3. Las redes sociales digitales y las tecnologías digitales: ¿recursos educativos? 25

2.1.3.1. El trato de las redes sociales digitales en el espacio educativo. 25

2.1.3.2. Modelos de inclusión pedagógica de las tecnologías digitales en el aula. 31

2.1.3.3. Perspectivas emancipadoras en las prácticas digitales. 33

2.1.3.4. ¿Hacia un uso educativo de las tecnologías digitales en el aula y en el centro residencial? 35

2.1.4. Antecedentes en el estudio de las redes sociales: la sociabilidad y la amistad en el mundo físico 37

2.1.4.1. La modelización de las redes sociales en el mundo físico 37

2.1.4.2. La sociabilidad y la amistad: ¿un recurso económico o un bien público? 40

2.1.5. La sociabilidad y la amistad en las redes sociales digitales 45
2.2. La identidad y la subjetividad de los y las jóvenes en debate 50
2.2.1 La identidad de los jóvenes: un concepto multidisciplinar 51
2.2.1.1. La identidad como estructura. 53
2.2.1.2 La identidad entre construcción situada y estrategia individual. 54
2.2.1.3. La identidad como proceso de identificación. 57
2.2.2. La construcción de la identidad y de la subjetividad en la juventud 58
2.2.2.1. Las categorías de "adolescente" y "joven" como construcciones sociales históricas. 62
2.2.2.2. Identidad en la juventud como estima de sí, transición y ruptura. 65
2.2.3. La subjetividad y la identidad construidas en las redes sociales digitales: entre prácticas y discursos 69
2.2.3.1. La subjetividad en las redes sociales digitales: la personalización de los dispositivos y la falta de acceso a la cultura juvenil. 70
2.2.3.2. La identidad en las redes sociales digitales: análisis de las prácticas sociales juveniles en las redes sociales. 71
2.3. Jóvenes y adolescentes residentes en centros de protección 80
2.3.1 La vulnerabilidad social y la definición del campo de la protección integral 82
2.3.1.1. Vulnerabilidad social, infancia y adolescencia en España. 83
2.3.1.2. Una respuesta a la vulnerabilidad social: el paradigma de la protección integral. 89
2.3.2. Dispositivos y actores de la atención residencial 93
2.3.2.1. Las instituciones formadoras de la subjetividad. 94
2.3.2.2. Actores: el educador y la educadora social, figura profesional de la atención residencial. 96
2.3.2.3. Educar desde el vínculo de confianza: ¿Educar desde el encuentro? 99
2.3.3. Las representaciones sociales de la infancia y adolescencia irregular 102
2.3.4. Transiciones juveniles: procesos de autonomía de los y las jóvenes desde los centros residenciales 106
2.3.4.1. La Transición de los y las jóvenes tutelados y ex-tutelados: una conceptualización. 107

2.3.4.2. Teorías de la autonomía: autonomía, vulnerabilidad y cuidados. 111
2.3.5. Contextualización del estudio..... 123
2.3.5.1. El enfoque desde la ley catalana: situación de riesgo y de desamparo.123
2.3.5.2. El desarrollo del modelo socioeducativo de intervención en los centros residenciales y pisos para la autonomía de Catalunya..... 126
2.3.5.3. Las instituciones contempladas en la investigación. 127
CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN..... 131
3.1. Descripción del diseño general de investigación..... 131
3.1.1. El proceso de investigación en espiral en una etnografía onlife..... 134
3.1.2. Breve Justificación de la elección del método..... 137
3.1.3. Estado del arte de la metodología: la etnografía en el espacio onlife..... 138
3.1.4 La perspectiva teórica del investigador en la aproximación al objeto de estudio..... 143
3.1.5. La construcción del rol de investigador en tres etapas: entre lógica práctica y reflexividad..... 148
3.1.6. Las relaciones del investigador con el objeto de estudio..... 150
3.1.7. Estrategia para el diseño general de la investigación 152
3.2. Construcción del modelo de investigación..... 155
3.2.1. FASE 1: fase exploratoria (abril 2018-octubre 2020) 159
3.2.1.1. El problema. 161
3.2.1.2. Pregunta y objetivo de la fase 1..... 161
3.2.1.3. Sub-hipótesis en la fase 1 como guías el trabajo en el campo..... 162
3.2.1.4. Coordenadas espacio-temporales del campo de estudio de la fase 1. . 163
3.2.1.5. Selección de la muestra: criterios y descripción..... 164
3.2.1.6. Método y herramientas de registro. 168
3.2.1.7. Método de análisis de los datos y resultados..... 173
3.2.2. FASE 2: fase de reconstrucción (septiembre-octubre 2020)..... 174
3.2.2.1 Actualización del problema de investigación..... 176
3.2.2.2. Las Preguntas de investigación e hipótesis que guían la investigación. 178
3.2.2.3. Fundamentación teórica de las hipótesis específicas (HE)..... 179

3.2.2.4. Descripción de las coordenadas espacio-temporales. 181
3.2.3. FASE 3: fase explicativa (octubre del 2020- mayo 2023) 183
3.2.3.1. Objetivos de la investigación en la fase 3. 184
3.2.3.2. Selección de la muestra: criterios y descripción 184
3.2.3.3. Descripción del proceso de obtención de los datos: método de registro. 190
3.2.3.4. La ética en el proceso de investigación. 191
3.2.3.5. Instrumentos y técnicas de registro. 192
3.2.3.6. Análisis de los datos y su trato por computadora. 201
3ª PARTE: RESULTADOS 211
CAPÍTULO 4: RESULTADOS 211
4.1. Pregunta específica uno: Las representaciones de los y las educadores sociales acerca del uso de las redes sociales por parte de los y las jóvenes en los centros residenciales y pisos asistidos 212
4.1.1. Los condicionantes del desarrollo del sistema de representaciones de los y las educadores sociales 214
4.1.1.1. Ser educador: desde lo teórico al estar. 214
4.1.1.2. Representaciones sobre el sistema de protección y la tarea del centro residencial. 217
4.1.1.3. Ser educador: la construcción del vínculo. 219
4.1.1.4. Representaciones de los y las adolescentes: vulnerabilidad, carencias y estigma social. 222
4.1.2. La presencia de las tecnologías digitales en los centros residenciales y usos por parte de los y las educadores 228
4.1.2.1. La presencia de las tecnologías y la construcción del acceso al móvil por parte de los y las residentes. 228
4.1.2.2. Regulación del uso de las RSD y normas en los centros. 229
4.1.2.3. Las percepciones de los y las educadores sociales en relación con el uso profesional de las RSD en el trabajo cotidiano con los y las residentes. 231
4.1.3. El discurso de los y las educadores sociales acerca de los usos de las redes sociales por parte de los y las jóvenes residentes 236

4.1.3.1. Las prácticas de los y las jóvenes en las redes sociales digitales: de la normalización a la vulnerabilidad mediática. 236
4.1.3.2. Espacios de intimidad y desarrollo de estrategias de promoción. 240
4.1.3.3. Usos emancipadores de las redes sociales digitales (RSD). 242
4.2. Pregunta específica dos: Efecto de las redes sociales en la sociabilidad y relaciones del o de la joven residente. 245
4.2.1. Ámbitos de socialización de los y las jóvenes residentes desde el universo físico 246
4.2.2. Ámbitos de relacionamiento desde el universo digital 251
4.2.3. Ámbitos de socialización exclusivos al universo digital 254
4.3. Pregunta específica tres: Efecto de las redes sociales en la construcción de la identidad de los y las jóvenes residentes 260
4.3.1. Identidad como identificación 260
4.3.2. Identidad como narración 263
4.3.3. Construcción y producción del sí virtual: la estrategia online 274
4.3.4. La identidad como acto performativo 279
4.4. Pregunta específica cuatro: ¿facilitan el uso de las redes sociales la construcción de la autonomía para el egreso institucional? 282
4.4.1. Explorar la tensión entre vulnerabilidad social y autonomía desde los y las educadores 283
4.4.2. Conocer los ámbitos ligados a la autonomía que emergen en el discurso de los y las jóvenes: áreas de actividades para la construcción de la autonomía 287
4.4.3. Explorar el vínculo con la comunidad de pertenencia como elemento esencial/indispensable para el proceso de autonomía de los y las jóvenes 293
4ª PARTE: DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN 297
CAPÍTULO 5: DISCUSIÓN 297
5.1. Las representaciones de los y las educadores sociales: el interés educativo de las RSD para la emancipación 298
5.2 Los efectos de las redes sociales en la sociabilidad: continuidades y aportes del estudio 299

5.3. Los efectos de las redes sociales digitales en la identidad de los y las jóvenes 301
5.4. ¿La construcción de la autonomía en las redes sociales digitales? 306
CAPÍTULO 6 : CONCLUSIONES 311
6.1. El problema de investigación 311
6.2. Preguntas de la investigación e hipótesis 313
6.2.1 Pregunta 1 313
6.2.2. Pregunta 2 314
6.2.3. Pregunta 3 315
6.2.4 Pregunta 4 316
6.3. Evaluación del objetivo general de la investigación 317
6.4. Aportaciones principales 318
6.5. Limitaciones 320
6.6. Futuras líneas de investigación 320
BIBLIOGRAFÍA 325
ANEXOS 357
ANEXO 1: ENTREVISTAS Y GRUPO FOCAL REALIZADOS A EDUCADORES 357
ANEXO 1.1. GUÍA DE ENTREVISTAS Y GUION DE GRUPO FOCAL A EDUCADORES 357
1.1.1. Guía de entrevistas 357
1.1.2. Guion de grupo focal a educadores 359
ANEXO 1.2. VALIDACIÓN DE GUÍA DE ENTREVISTAS Y GUION DE GRUPO FOCAL A EDUCADORES 361
1.2.1. Validación de la guía de entrevistas 361
1.2.2. Validación del guion del grupo focal 362
ANEXO 1.3. TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTAS Y GRUPO FOCAL A EDUCADORES 363
ANEXO 2: ENTREVISTAS Y GRUPO FOCAL REALIZADOS A JÓVENES 462
ANEXO 2.1. GUÍAS DE ENTREVISTAS Y GUION DE GRUPO FOCAL A JÓVENES 462

2.1.1. Guía de entrevistas a jóvenes 462
2.1.2. Guion del grupo focal a jóvenes 464
ANEXO 2.2. VALIDACIÓN DE GUÍA DE ENTREVISTAS Y GUION DE GRUPO FOCAL A JÓVENES 467
2.2.1. Validación de la guía de entrevistas 467
2.2.2. Validación del guion del grupo focal 468
ANEXO 2.3. TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTAS Y GRUPO FOCAL A JÓVENES 469
ANEXO 3: CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA EL ESTUDIO 611

ÍNDICE DE TABLAS, FIGURAS Y FOTOGRAFÍAS

Tablas del estudio

TABLA 1: Participación en las redes sociales digitales en relación con la edad……..…..……...21
TABLA 2: Tres tipos de usos frecuentes de las redes sociales digitales…….22
TABLA 3: Seis mecanismos de control de las Redes Sociales digitales desde el análisis sociopolítico……..…..27
TABLA 4: Cinco perspectivas de Lipiansky sobre la identidad……..…….....56
TABLA 5: Estatutos de la identidad en la adolescencia…….……..…....66
TABLA 6: Influencia de las redes sociales digitales en el proceso de construcción identitaria…….74
TABLA 7: Evolución de la distribución del riesgo de pobreza y/o exclusión social……....87
TABLA 8: El proceso educativo como un proceso de encuentro. …….....101
TABLA 9: Medidas de protección desde la Ley 14/2010……...125
TABLA 10: Las "técnicas prohibidas" en etnografías virtuales……..…..140
TABLA 11: Elementos del modelo de la investigación en educación……...….154
TABLA 12: Sub-preguntas y sub-objetivos específicos ligados a la fase 1 de exploración ……..…….162
TABLA 13: Participantes en el estudio por orden cronológico: Educadores entrevistados ……..…….167
TABLA 14: Temporización del trabajo de campo …….....169
TABLA 15: Etapas en la organización del grupo focal ……...…….…..171
TABLA 16: Perfil de los expertos reunidos para validar las herramientas de investigación...……...…….…...172
TABLA 17: Categorías principales de análisis emergidas en la fase 1……...174
TABLA 18: Participantes en el estudio: Jóvenes participantes……..……....187
TABLA 19: Etapas en el trabajo de campo: Aplicación de los instrumentos…….....190
TABLA 20: Entrevistas realizadas ……....194
TABLA 21: Etapas en la organización del grupo focal.……...….196

TABLA 22: Detalle de los participantes en el grupo focal del 26/11/2022……..……..…..…….198
TABLA 23: 51 categorías principales que emergieron en la fase 3 ……...205-207
TABLA 24: Principales resultados ligados a la pregunta específica 1 ……..…...….243
TABLA 25: Socialización de los y las jóvenes residentes del espacio físico al espacio digital …….……..…….239
TABLA 26: Socialización de los y las jóvenes residentes del espacio digital al espacio físico ……..……...……251
TABLA 27: Socialización de los y las jóvenes residentes exclusivamente en el espacio digital ……..……..256
TABLA 28: Principales resultados ligados a la pregunta específica 2 ……..…….259
TABLA 29: Instagram Stories publicadas en el perfil de J3, actualizado en noviembre del 2023 …….....267-268
TABLA 30: Instagram Stories publicadas en el perfil de J11, actualizado en noviembre 2023 ……...…270-271
TABLA 31: Publicaciones en el perfil de J7, actualizado noviembre 2023……...…….272
TABLA 32: Estrategia de producción de imágenes en los perfiles RSD detectados…...275
TABLA 33: Principales resultados ligados a la pregunta específica 3 …….....281
TABLA 34: Usos emancipadores de las redes sociales digitales en el discurso de los y las educadores sociales …….……285
TABLA 35: El proceso de autonomía juvenil en el espacio digital…….……....291
TABLA 36: Principales resultados ligados a la pregunta específica 4 ……...295
TABLA 37: Continuidades y aportes del estudio……...310

Figuras del estudio

FIGURA 2: Clasificación de triadas…….…....23
FIGURA 1: Uso de los Dispositivos Digitales por parte de los adolescentes…….....40
FIGURA 3: Personas menores de 18 años en riesgo de pobreza y de exclusión social en EU…….....85
FIGURA 4: Descripción general del diseño de la investigación……....132
FIGURA 5: Proceso cualitativo en investigación ……...…...133

FIGURA 6: El proceso etnográfico según el modelo en espiral……..136
FIGURA 7: Mapa de la subjetividad ……146
FIGURA 8: Modelo de la investigación …….……...158
FIGURA 9: La fase exploratoria del estudio ……..…...160
FIGURA 10: La fase de reconstrucción del estudio …….....175
FIGURA 11: Planos reflexivos del estudio ……177
FIGURA 12: La fase explicativa del estudio…….....183
FIGURA 13: Mapa conceptual de los resultados de aplicación de las herramientas con educadores sociales……....208
FIGURA 14: Mapa conceptual de los resultados de aplicación de las herramientas con jóvenes residentes……..209
FIGURA 15: Fases de la investigación a la creación de proyecto de formación……...……...321

Imágenes del estudio

IMAGEN 1: Imagen de sí…….…..265
IMAGEN 2: Frases……277
IMAGEN 3: Compromisos militantes en el perfil de J7 …….…...290

GUÍA DE ESTILO DE LA TESIS

Guía de estilo para el escrito:

Uso de la letra itálica: se utiliza para las palabras no castellanas.

Marca del género en el escrito:

En el texto	Significado
Los y las educadores sociales	Educadores y educadoras sociales o Educadores/educadoras sociales
Educadores (sin la asociación con la palabra "social")	Educadores y educadoras sociales
Los y las jóvenes	Jóvenes mujeres y hombres que residen en un centro residencial de la muestra (CRAE o PA)
El o la investigador	La investigadora o el investigador
El investigador	Se refiere al autor de este estudio
Los y las trabajadores /el o la trabajador	Trabajadores o trabajadoras/trabajador o trabajadora
Ex-tutelado	Ex-tutelada o ex-tutelado
Del o de la consumidora	El consumidor o la consumidora
Niño/a	Niño y/o niña

Índice de abreviaciones y conceptos:

Abreviación o concepto	Significado
CRAE	Centro Residencial de Acción Educativa
PA	Pisos Asistidos
RSD	Redes sociales digitales
RSFI	Redes Sociales en el mundo Físico

DGAIA	*Direcció General d'Atenció a la Infància i l'Adolescència*
TFM	Trabajo de Fin de Máster
Espacio o mundo físico	Universo real (en oposición con lo virtual)
Jóvenes residentes	Chicas y chicos de 18-24 años que participan en el estudio
Jóvenes en situación de migración	Jóvenes de origen extranjero que se encuentran viviendo en los centros residenciales
Centros residenciales	Centros residenciales de acción educativa o pisos asistidos
Campo de la protección Integral	Campo de la protección de la infancia y adolescencia en situación de vulnerabilidad social

1ª PARTE: INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO 1: PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

1.1 Presentación del problema

La presente tesis doctoral aborda el efecto de las redes sociales digitales (RSD) en la subjetividad de los y las jóvenes que conviven en Centros Residenciales de Acción Educativa (CRAE) y Pisos Asistidos (PA), en Catalunya, en la región de Barcelona.

La investigación toma como punto de partida el hecho de que el efecto de los usos de las RSD en jóvenes que residen en los citados centros no ha sido analizado ni explorado bajo el concepto de identidad digital. En el contexto en el que se encuentran dichos jóvenes cabe preguntarse si el uso de las RSD responde a estrategias de construcción del yo *online* que les permite, dentro de lo digital, apropiarse de un territorio que les posibilita la socialización con pares. Esta socialización con pares podría adquirir un rol determinante en los procesos ligados a la inclusión social y la autonomía fuera del sistema de protección de la infancia y de la adolescencia, espacios nuevos, desafiantes y causantes de angustia y desamparo en esta población.

Para ello se ha realizado en primer lugar un trabajo de campo que ha tenido lugar entre abril de 2018 y mayo del 2023 en el que participaron 21 personas; nueve educadores sociales y 12 jóvenes. En el contexto de la protección de la infancia y adolescencia, en Catalunya residen aproximadamente 4.000 niños, adolescentes y jóvenes de 0-21 años, en más de 400 centros públicos o concertados (Dirección General de Atención a la Infancia y la Adolescencia - DGAIA, 2023). Su presencia en las residencias educativas implica la falta de un espacio para la convivencia en el marco familiar: por cuestiones estructurales o temporales, niños, niñas, adolescentes y jóvenes son declarados en situación de vulnerabilidad social (y por lo tanto sujetos a medidas de protección y desamparo). Pasan a convivir en residencias, con el acompañamiento institucional de los educadores sociales. Los centros residenciales (expresión utilizada en este estudio para denominar conjuntamente a los CRAE y a los PA) son un recurso habitacional pero también constituyen un conjunto de prácticas educativas institucionales que influencian

la formación de la subjetividad de los y las jóvenes (Varela, 2013; Sánchez, 2016). Son parte del dispositivo de la gubernamentalidad (Foucault, 1975) sobre la infancia y la adolescencia en situación de vulnerabilidad social.

En el marco de los centros residenciales catalanes, las RSD irrumpieron en las dinámicas cotidianas, inmiscuyéndose en el trabajo educativo sin previo aviso. Marcaron el advenimiento de un territorio educativo desconocido, situado entre el espacio físico de relaciones y una digitalidad difícil de captar.

A medida en que iban evolucionando las tecnologías digitales y las posibilidades de conexión desde los perfiles, aparecieron nuevos riesgos en relación con las prácticas digitales, pero también un uso propio, íntimo, que podría determinar también, en el marco de la vida residencial en instituciones, la presencia de lo propio en lo común, de lo íntimo en lo ajeno, de lo privado en lo público. Una nueva evidencia asociada a la irrupción de las RSD en el espacio institucional es la posibilidad de crear nuevos vínculos fuera del centro, desde el espacio y tiempo digital. Por tanto, en la transición hacia la vida adulta, estas conexiones podrían representar nuevas oportunidades para la vida fuera del sistema de protección de infancia y adolescencia.

Esta investigación se centra en el análisis de las descripciones y las narrativas ofrecidas por los y las jóvenes residentes (18-24 años), acerca de su uso de las redes sociales digitales para entender sus efectos en la subjetividad, en el momento de su salida institucional y transición a la autonomía.

En el caso de los y las jóvenes residentes, que viven en una situación de vulnerabilidad social, traducido en una vulneración de derechos, que se justificará y profundizará en este trabajo, las condiciones de exploración de la autonomía en el momento de la moratoria psicosocial (Erikson, 1968; Benavides, 2021) se diferencian de las condiciones de un joven que vive en un entorno familiar. Las realidades contemporáneas en las cuales se incorporan las historias, necesidades e identidades de los y las jóvenes que se encuentran en un contexto de vulnerabilidad social, contradicen las concepciones universalistas sobre la juventud. No solo las condiciones sociales y económicas de esta población de jóvenes residentes difieren del resto de sus contemporáneos que crecen en un entorno familiar,

sino que los soportes afectivos, familiares, sociales, económicos y simbólicos con los cuales cuentan la población de estudio, en el momento de la transición a la edad adulta, no les permite vivir la "demora adolescente" (Fernández, 2004) como un espacio temporal donde pueden retrasar sus compromisos (en el sentido de la definición que ofrece Erikson sobre la moratoria psicosocial,1968, o Benavides, 2021). Por lo tanto, esta "brecha entre la seguridad de la infancia y la independencia de la vida adulta caracterizada por la libertad para explorar" (Lardies y Potes, 2022), no está al alcance material de los y las jóvenes residentes. La formación de la subjetividad de los y las jóvenes residentes no cuenta con los mismos soportes que aquellos que viven y han crecido en un entorno familiar, siendo esta situación determinante para su búsqueda de soportes alternativos, entre otros, siendo los más accesibles y cercanos: las redes sociales digitales.

La situación de ausencia de soportes desafía a la educación social y el acompañamiento ofrecido a los y las jóvenes, especialmente en el momento de la transición a la vida adulta: la vida en los centros tiene siempre una fecha de finalización, 18 años para los CRAE, 21 años en el caso de los PA. Asimismo, la cuestión de la salida, del abismo de la vida adulta fuera de la residencia y de la contención de los y las educadores, ocupa y preocupa a los y las jóvenes.

1.2. Metodología de trabajo

La investigación se focaliza en los significados que los y las jóvenes residentes de CRAE o pisos asistidos otorgan a sus experiencias en las RSD, es decir los discursos de los actores sociales en relación con sus acciones, su sociabilidad y soportes de socialización en las RSD pensadas como "hábitat digital" (Del Prete y Redon, 2020), para analizar luego como la subjetividad impacta en su identidad, autonomía y sociabilidad misma. Un "hábitat digital" en la red, constituido por un territorio y un lenguaje propios, hecho de prácticas, normas, técnicas, e instrumentos que definen el espacio transitado entrelazado con un hábitat en el mundo físico-presencial.

La tesis es una investigación de tipo cualitativa en el ámbito de la educación, y a través de la misma se recogen evidencias y descripciones de los participantes a partir de una

aproximación etnográfica, desde el planteamiento, como en el momento de la recogida de los datos, así como en el análisis.

El estudio se ha desarrollado en tres fases principales, en una primera (fase 1), comenzada durante la etapa de escritura de un Trabajo de Fin de Máster (TFM), y extendida durante la etapa de la realización de la tesis, se han analizado las representaciones de los y las educadores acerca de los usos de los y las jóvenes de las RSD. La investigación del TFM, para la cual se llevaron a cabo tres entrevistas y un grupo focal con cuatro educadores, ha permitido captar primeras categorías de análisis y determinar los conceptos centrales asociados al estudio. A partir de este conocimiento, en una segunda fase se ha reformulado el problema y se han construidos objetivos específicos (fase 2), y en una última fase de alcance explicativo (fase 3), se ha analizado de las representaciones y narrativas digitales de los y las jóvenes residentes de los CRAE y PA.

A partir de un diseño etnográfico en el campo de la investigación en educación (Rockwell, 2009; Bárcenas y Preza, 2020; Suárez, 2020), se ha avanzado en el estudio de los efectos de las RSD en la subjetividad considerando los vínculos desarrollados por los y las jóvenes desde sus RSD, así como las narrativas presentes en sus perfiles, para poder luego analizar los soportes que ofrecen las RSD en el momento del tránsito hacia la autonomía. En equilibrio entre los aportes estructuralistas-constructivistas y las teorías que privilegian el individuo y su capacidad de agencia, Martuccelli (2007) y Aliano (2020) atraen la atención hacia el estudio de los "soportes individuales" para abordar las experiencias biográficas de los actores sociales, constituyendo "ecologías existenciales" que permiten entender cómo los sujetos se construyen ("se sostienen") en el mundo. El análisis de los soportes individuales será profundizado en el análisis de los datos recogidos.

El estudio, de tipo cualitativo y centrado en una realidad espacio-temporal, no puede ser generalizable a toda la población, pero los resultados pueden ofrecer pistas tanto para investigaciones futuras como para el desarrollo de propuestas educativas en relación con la temática analizada. Como cualquier investigación en el ámbito de la educación, se plantea una posible transferencia de los resultados al ámbito de la educación social.

1.3. Cómo todo empezó

En el año 2012 las redes sociales irrumpieron en la dinámica cotidiana de los centros residenciales argentinos, como una nueva herramienta de comunicación y aprendizaje. Facu, 18 años, estaba alojado en el centro de tránsito (Buenos Aires). Diariamente, se comunicaba con dos chicas de Noruega, sin que el idioma representase para él un problema, puesto que encontraba la forma de traducir sus frases y mantener un intercambio instantáneo con las jóvenes. En el transcurso de horas que Facu se podía permitir en el ciber-café de la esquina de la Avenida Independencia, le habían dado la confianza suficiente para mejorar el inglés, improvisar conversaciones y recurrir a los mejores traductores disponibles y de uso gratuito. Todo ello, sin la ayuda de un educador. La historia que llevó a Facu a la residencia educativa, así como su experiencia casi cotidiana en las redes se convirtió en el punto de partida de este estudio. Las prácticas digitales de Facu emergían en el panorama educativo como una nueva pista para el crecimiento y la formación subjetiva, al mismo tiempo que interpelaba la práctica educativa de los y las educadores sociales. Para Facu, las RSD representaban un territorio de libertad, donde podía decidir sus actividades, reunirse con personas fuera del contexto institucional, sin que sepan ni dónde, ni cómo vivía. Frente a ello: ¿Cómo nos teníamos que posicionar en relación con las prácticas digitales de los y las jóvenes en el marco de un centro residencial dentro del dispositivo de protección de la infancia? ¿Qué sucedía en los perfiles de los y las jóvenes en las RSD, fuera de nuestra visión educativa? ¿Qué encontraban allí que no tenían a disposición en la realidad del centro? ¿Qué podíamos aprender? Desde la Argentina hasta Barcelona, el tema de esta tesis viajó para convertirse en una investigación que duró cinco años.

1.4. Las vicisitudes del aprendizaje de la investigación

La tesis tomó forma a partir de un trabajo de fin de Máster (Máster “Entornos de enseñanza y aprendizaje con tecnologías digitales”, Universidad de Barcelona, 2017-2018), para el cual se desarrolló la primera etapa del trabajo de campo, centrada en el discurso de los y las educadores, etapa ampliada luego durante el trabajo de campo para la tesis.

Una vez elaborada la pregunta de investigación, se planteó la necesidad del acceso al campo de estudio, pero inesperadas circunstancias, vicisitudes político-sociales y sanitarias (el proceso soberanista en Catalunya y la pandemia mundial) marcaron el desarrollo del trabajo de campo. En el primer año de realización de la tesis doctoral, se solicitó permiso a las autoridades de los CRAE, dependientes de la *Direcció General d'Atenció a la Infància i l'Adolescència* (DGAIA), a su vez dependiente del Departamento de Trabajo, Asuntos Sociales y Familias, de la Generalitat de Catalunya. La autorización quedó sin respuesta por las circunstancias políticas y administrativas relacionadas con el proceso soberanista en Catalunya. Por los contactos personales del investigador, se pudo concretar una cita por teléfono de un responsable del programa para la autonomía juvenil. En la conversación mantenida, el funcionario de la Generalitat explicó que los permisos para investigaciones no se iban a otorgar hasta que se resolvieran los conflictos internos ligados a la dirección política del gobierno catalán. En consecuencia, y en paralelo a esta solicitud mediante la vía oficial, se construyeron dos escenarios alternativos para llevar a cabo la investigación:

1. La búsqueda de contactos directos con coordinadores y educadores de los CRAE.

2. La posibilidad de desarrollar las principales etapas de la investigación en Argentina, teniendo autorización previa de la Dirección Niñez y Adolescencia de la Ciudad de Buenos Aires, así como del Organismo Provincial de la Niñez y Adolescencia, (Provincia de Buenos Aires, Ministerio de Desarrollo Social).

No obstante, debido a la pandemia mundial de COVID-19, el sistema de protección de la infancia cerró las puertas de las residencias para respetar las consignas de confinamiento hasta el mes de junio del 2020. Las dificultades encontradas para acceder a entrevistas con los y las jóvenes tuvieron un impacto en los tiempos de ejecución del plan de trabajo. Finalmente, la primera alternativa, centrada en los contactos directos permitió concretar entrevistas en julio de 2020 con un educador de piso asistido (PA) y en octubre de 2020 con la directora de un CRAE con el objetivo de incluir las experiencias de dichos trabajadores en la investigación.

Durante los primeros avances en el campo de estudio, y también relacionado con la pandemia mundial, apareció una inesperada circunstancia, relacionada con la población de estudio: el alargamiento de las estancias de los adolescentes en el centro, pasando a ser residentes jóvenes de 19, 20 y hasta 21 años, pero también la llegada de jóvenes en situación de migración en los centros residenciales de Catalunya, que precipitó el desarrollo de una estructura residencial en pisos asistidos.

En consecuencia, y con el objetivo de avanzar con el estudio, el trabajo de campo se reenfocó pasando de centrarse exclusivamente en los adolescentes residentes de CRAE a incluir a los y las jóvenes en transición y en proceso de salida institucional (alojados en CRAE o en PA), extendiendo de este modo la franja etaria de las personas participantes en el estudio (18-24 años). Esta modificación en la población muestra durante el proceso de investigación permitió contar con un acceso más amplio a la población de estudio, incluyendo a personas mayores de 18 años. La muestra cuenta con 21 participantes, distribuida de la siguiente forma: nueve educadores y 12 jóvenes. 16 personas fueron entrevistadas y 10 participaron en dos grupos focales, y se procedieron observaciones de los perfiles digitales de tres personas de la muestra, entre abril del 2018 y mayo del 2023.

1.5. Antecedentes teóricos

Por su propia condición de mediadora entre los individuos, las redes sociales digitales (RSD) tienen efectos en la subjetividad de los y las usuarios. La sociabilidad digital, con sus códigos, formas y estrategias inciden en el desarrollo de una identidad digital, que deben ser explorados para que se pueda conocer sus efectos en la subjetividad del o de la consumidora de RSD.

En 1997 nace la red social sixdegrees.com en la que su creador, Andrew Weinreich, se inspira de la teoría de los “Seis grados de proximidad” de Karinthy (1929), quien apunta a que potencialmente todos los seres humanos están conectados en el mundo por no más de seis personas. Esta primera red social apunta al carácter potencialmente infinito de la producción de relaciones en la red virtual. A unas casi tres décadas de dicha experiencia, el panorama de interconectividad sigue en auge: 63,2 % de la población española de entre 16-74 años, siendo el 92,6% jóvenes de 16 a 24 años (INE, 2022), participan de al menos

una red social virtual. Este nuevo escenario confirma que muchas interacciones entre seres humanos se han desplazado al contexto digital. Este paso a las relaciones mediadas por lo digital ha tenido un impacto directo en la calidad de las relaciones entre humanos (Barón, et al., 2021).

Si bien en términos de literatura científica se ha encontrado material escaso en el que se aborde el uso de las RSD en los centros residenciales, se ha tomado en cuenta la investigación realizada en 2020 por El Meziati –un estudio de caso exploratorio– que demuestra que el uso del móvil es frecuente entre los y las jóvenes residentes, confirma la falta de control por parte de los y las educadores sociales además de alertar sobre las posibles consecuencias derivadas de los riesgos de exposición en la red.

Por otra parte, en lo que concierne al fenómeno social relacionado con el desarrollo de la socialización en el espacio digital, se han hallado estudios sobre las prácticas de los y las jóvenes, y un debate en el espacio científico, entre autores que analizan sus efectos positivos y/o negativos en el crecimiento de los jóvenes. Para autores como Morduchowicz (2021) o Angelini (2023), constituyen un espacio nuevo para la socialización juvenil, mientras que para Lardies y Potes, (2022) permiten establecer la continuidad y la coherencia de la identidad, al tiempo que Del Prete y Redon (2020) argumentan que favorecen la validación de la identidad por los pares, o la incorporación de la innovación pedagógica (Araujo, 2019). Para otros autores, constituyen, al contrario, una herramienta que puede potencialmente debilitar la identidad (Morán y Felipe, 2021), favorecer el individualismo (Mercklé, 2004), participar del declive de la sociabilidad y el aislamiento social (Roszak, 2005; Nesi, 2020), o facilitar el desarrollo de un dispositivo de control de la ciudadanía afectando las libertades individuales (Fueyo, et al., 2015; Gértrudix, et al., 2017).

En cualquier caso, los y las jóvenes "habitan" el espacio digital (Del Prete y Redon, 2020), transitando por un territorio, con normas, prácticas lenguaje propio, que a su vez se entrelaza con el espacio físico como una "nueva forma de realidad o de existir en el tiempo y en el espacio" (Del Prete y Redon, 2020, p. 2). En este espacio digital, la subjetividad está definida por el carácter histórico de la relación del individuo con su

entorno, así como su vinculación con el otro. La descripción de los efectos de las RSD en la construcción de la subjetividad del joven y su identidad individual, se puede examinar entonces a partir de la sociabilidad virtual del joven o sus efectos en el proceso de autonomía, ambos determinados, en un contexto institucional y residencial, por el sistema de representaciones de los y las educadores sociales que acompañan a los y las jóvenes.

Con el objetivo de poder explorar, para luego conocer los usos de las RSD en la población de estudio escogida, la investigación cualitativa con una aproximación etnográfica se ha desarrollado en tres fases. La fase 1 (comenzada durante la elaboración del TFM) ha permitido captar primeras categorías emergentes en el campo de estudio (gracias al análisis de las representaciones de los y las educadores sociales del uso de las RSD por parte de los y las jóvenes), y entonces determinar los conceptos centrales asociados al estudio:

- RSD y los y las educadores sociales.
- RSD y sociabilidad.
- RSD en relación con la subjetividad e identidad.
- RSD y autonomía.

Uno de los retos de este trabajo está ligado a la construcción conceptual y epistemológica del problema, que reúne desde la interdisciplinariedad conceptos tan complejos como sociabilidad, identidad, identidad digital, autonomía, y la educación.

1.6. Justificación de la investigación

El acceso a las redes sociales digitales (RSD) de los y las jóvenes alojados en centros residenciales se realiza en un contexto de efervescencia de discursos alrededor de los beneficios de las tecnologías para la humanidad. Durante y después de la pandemia de COVID-19, la irrupción de las tecnologías digitales en la educación fue marcada por un ciclo de sobre expectación y saturación, en el sentido que le daba unos años antes Adell (2012): el consumo de las redes sociales participa de este contexto, y asistimos a la

multiplicación y al solapamiento de nuevas redes, nuevos entornos digitales (Gértrudix et al., 2017). El uso de las redes sociales no se limita al uso del ordenador. Las conexiones se establecen cada vez en lugares y tiempos indefinidos y desde los móviles, y para poder participar en las RSD, los y las jóvenes conciben identidades virtuales con efectos en la construcción de la subjetividad individual (Prola, 2021). En el caso de los y las jóvenes residentes en CRAE y PA, dispositivos residenciales tutelados por la administración pública de Catalunya, las RSD aparecen en el orden institucional, si bien sus usos se desarrollan fuera de la mirada de los y las educadores. Dichas experiencias digitales *online* que se dan a lo largo del día dentro de los centros residenciales estarían asociadas a estrategias de construcción del yo *online*, creando un espacio propio y conectado a la socialización con amigos y amigas. Este factor podría ser crucial para los procesos relacionados con la inclusión social y la autonomía fuera del sistema de protección de la infancia y la adolescencia.

1.7. Preguntas, hipótesis y objetivos de la investigación

La investigación plantea las siguientes preguntas e hipótesis:

Pregunta general:

¿Qué efecto tienen las redes sociales digitales (RSD) en la construcción de la subjetividad de los y las jóvenes en transición que residen en un Centro Residencial de Acción Educativa (CRAE) o en un piso asistido (PA)?

Preguntas específicas (PE) e hipótesis (HE):

PE1. ¿Qué representaciones tienen los y las educadores sociales del uso de las RSD por parte de los y las jóvenes en los CRAE y PA?

HE1. Las RSD construidas como objeto de intervención del equipo educativo de los CRAE y PA, se abordan como un riesgo más que una oportunidad para los y las jóvenes, con efectos normativos que impactan en los usos de los y las jóvenes.

PE2. ¿Cómo impactan las RSD en la sociabilidad y relaciones del o de la joven residente de CRAE o PA?

HE2. Las RSD ayudan a la construcción de la sociabilidad en el mundo físico, fuera del campo de la protección de la infancia y adolescencia.

PE3. ¿Cómo impactan las RSD en la construcción de la identidad de los y las jóvenes residentes en CRAE o PA?

HE3. Las RSD permiten la exploración identitaria más allá de una identidad de carencias y vulnerabilidad.

PE4 ¿Facilitan el uso de las redes sociales la construcción de la autonomía para el egreso institucional?

HE4. Las RSD facilitan la construcción de la autonomía de los y las jóvenes porque ayudan a la construcción de relaciones de cuidado entre pares.

En consecuencia, se plantean los siguientes objetivos:

Objetivo general

Analizar los efectos que tienen las redes sociales en la construcción de la subjetividad de los y las jóvenes en transición que residen en los Centros Residenciales de Acción Educativa (CRAE) o Pisos Asistidos (PA) en la región de Barcelona.

Objetivos específicos

OE1. Establecer las representaciones tienen los y las educadores sociales en relación con el uso de las RSD por parte de los y las jóvenes residentes en los centros residenciales.

OE2. Determinar cómo favorecen las RSD el desarrollo de la sociabilidad y de las relaciones sociales de los y las jóvenes residentes en centros residenciales.

OE3. Describir el efecto de las RSD en la construcción de la identidad de los y las jóvenes residentes.

OE4. Comprobar si el uso de las RSD facilita la construcción de la autonomía para el egreso institucional.

1.8. Aspectos éticos del proceso de investigación

En relación con la consideración de los aspectos éticos en el proceso de la investigación se ha realizado de la siguiente forma:

1. Respeto del anonimato de las fuentes de información.

2. Protocolo de autorización del uso de los datos.

3. Devolución a los informantes.

4.Respeto de la diversidad de géneros en la escritura de la tesis marcado en la guía de estilo de la investigación.

Por otra parte, con la finalidad de poder contactar virtualmente con los y las jóvenes (mediante redes sociales digitales), se crearon perfiles en Instagram y LinkedIn como "antropólogo e investigador en educación" (Presentación del investigador en su perfil Instagram). Los perfiles se crearon durante la fase 3, en el momento de las entrevistas con los y las jóvenes.

1.9. La estructura de la tesis

Esta tesis doctoral parte de una introducción en la que se presenta la temática a investigar para luego enfocarse en aclarar en el Capítulo 2, el acercamiento teórico-conceptual del problema de la investigación, abordando las teorías sobre las estructuras de las redes sociales en el mundo físico como en el mundo digital, para fundamentar un primer acercamiento a las RSD desde la amistad y la sociabilidad, y en los siguientes apartados, conocer las diferentes perspectivas sobre el concepto de identidad, en relación con la subjetividad. Se hará especialmente hincapié en la construcción de la identidad y de la subjetividad en las RSD, para enfocarse en la conceptualización necesaria para acercarse a la vida residencial y a la construcción de la autonomía. En el Capítulo 3, dedicado a la

metodología de la investigación, se ofrece una descripción general del diseño de investigación, concretando la construcción del problema, la justificación de la metodología escogida, apoyada en revisiones de investigaciones realizadas, así como la descripción de la muestra escogida para llevar a cabo el estudio. En el marco de una reflexión en etnografía, se explicita también la construcción del rol del investigador en el campo y las relaciones con el objeto de estudio. En la segunda parte de este capítulo dedicado a la metodología, se intenta realizar una clara descripción del modelo de investigación cualitativo en educación con aproximación etnográfica, desarrollado para responder a los objetivos del estudio. En el Capítulo 4, se detallan el conjunto de los resultados alcanzados, explicitando cada pregunta realizada, para poder ofrecer a partir del análisis realizado una discusión (Capítulo 5) que oriente el lector hacia los principales logros del estudio. Se termina la tesis con las conclusiones del estudio (Capítulo 6), que procuran vislumbrar una respuesta a los principales interrogantes planteados al inicio del trabajo, para sintetizar los aspectos que dan sentido al estudio realizado. A partir de la evaluación del objetivo principal, se describen las aportaciones fundamentales, limitaciones y futuras líneas de investigación, así como los posibles elementos de transferencia para el campo de la educación social

A lo largo del estudio se optó por el empleo de la forma impersonal, y se empleará el masculino “el investigador” al referirse exclusivamente al autor de este estudio, “el o la investigador” cuando se quiere hacer una referencia general. Por otra parte, tal como se aclara en la guía de estilo de la tesis, se respeta la diversidad del género en el presente escrito. Se ha preservado el anonimato de las fuentes codificando los nombres de los participantes y de las residencias educativas en las cuales ejercen o viven.

2ª PARTE: MARCO TEÓRICO Y METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

En este Capítulo 2, se abordan los conceptos relacionados con la temática de la tesis doctoral: la sociabilidad y la amistad (abordados en el apartado 2.1), la identidad y la subjetividad (abordados en el apartado 2.2.), la vulnerabilidad social, la autonomía y la educación social (abordados en el apartado 2.3).

Después de una introducción del apartado, se realiza una primera aproximación histórica-contextual a las redes sociales digitales (RSD) y la revisión de su uso en los espacios educativos, para enfocarse luego a los estudios y las perspectivas teóricas que permiten abordar las redes sociales digitales (RSD), incluyendo algunos antecedentes sociológicos relacionados con el entendimiento del funcionamiento de las redes sociales fuera de lo digital, en el mundo físico (que se denominan en esta tesis RSFI). Los universos físicos y digitales se encuentran entremezclados en las prácticas juveniles y la conceptualización del funcionamiento de las redes sociales en el mundo físico puede ofrecer pistas para el acercamiento al objeto de estudio, y líneas claras para el análisis final de los resultados obtenidos cuando se analizarán los efectos de las redes sociales digitales de la subjetividad de los y las jóvenes.

2.1. Una aproximación a las redes sociales digitales

Las redes sociales se constituyen como objeto de estudio en disciplinas como la sociología o la antropología, concretamente en relación con el estudio de las relaciones de parentesco (especialmente a partir del desarrollo del estructuralismo en antropología, y el trabajo de Claude Lévi-Strauss a partir de los años 1940). Las redes sociales se conciben como sistemas de relaciones entre seres humanos mantenidos por el logro de objetivos comunes más o menos conscientes y se abordan en este capítulo como red social en el mundo físico (RSFI, offline) y la red social en el mundo virtual (RSD, online).

Las RSD se diferencian de las RSFI básicamente porque las relaciones virtuales implican también la ausencia de territorios (y a veces tiempos) síncronos durante la comunicación. En este sentido, son a veces abordadas como fuente del declive de la sociabilidad (Putnam, 2000). En el caso de este estudio, las perspectivas sociológicas ligadas a los conceptos de sociabilidad, amistad (Mercklé, 2004) y capital social (Bourdieu, 1980), estudian a las RSFI desde una visión economicista, como una red de intercambio de recursos, enfoque que se extiende al universo digital, por ejemplo, a través del análisis del intercambio de *likes* en las RSD (Del Prete y Redon, 2020).

La amistad y la sociabilidad son también un recurso, un "capital social", este concepto considerado operatorio en relación con el propósito de esta tesis, tal como se verá en a continuación. Los conceptos de sociabilidad y capital social permiten considerar la manera en que circula la información en una comunidad y aproximarse a los estudios que pretenden caracterizar las estructuras de las redes sociales, según su forma o la densidad de los vínculos entre los participantes de la red. Se verá a continuación, que los vínculos débiles entre individuos pueden constituir un punto de partida para mayores oportunidades individuales, y se abordarán algunas perspectivas emancipadoras acerca del uso de las RSD en educación. Los conceptos de "mutación digital" o "capacidad de agencia" que apuntan a la capacidad de acción personal, deberán ser tomadas en cuenta para el análisis de los procesos de autonomía en tensión con las prácticas de los y las jóvenes en las RSD.

Para comenzar este capítulo, se hará hincapié tanto en la historia como en la conceptualización de las redes sociales digitales, en el contexto de las prácticas de los usuarios de las RSD en España.

2.1.1. Descripción, historia y contexto de las redes sociales digitales

La palabra 'red' viene del latín *rete*, *reti*s, una malla de hilo para pescar. En informática "es calco del inglés net (malla)" (Etimologías. dechile.net, s.f.), refiriéndose a cables, alambres, y otros conductos que sirven para la comunicación electrónica entre computadoras**.** Desde el Observatorio Tecnológico del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MINEC, 17 abril 2012) se recoge una clasificación para las redes sociales

digitales, entre redes sociales horizontales (para el público en general) y verticales (especializadas). Las redes sociales digitales (RSD) horizontales son generalistas y se centran en permitir la relación entre personas. Permiten crear un perfil de usuario, subir y compartir contenidos y desarrollar una lista de contactos. Algunas de las empresas más conocidas en relación con las RSD horizontales son Facebook, Instagram y Twitter.

Por su parte, las RSD verticales (o temáticas) se definen a partir de una tendencia elegida por los usuarios de agruparse alrededor de un tema determinado. Se desarrolla una comunidad de usuarios a través de un diálogo e intercambio. Algunas de estas redes son: LinkedIn (red de profesionales), así como una multitud de redes que reúnen comunidades alrededor de una misma pasión; por ejemplo: Dogster (para los dueños de perros), Moterus (para los usuarios de motos), o la red social Stratos (para desarrolladores). En España, entre abril y agosto de 2022, el 63, 2 % de la población de 16 a 74 años ha participado en alguna red social generalista: "Los más activos en redes sociales son los estudiantes (94,4%) y los y las jóvenes de 16 a 24 años (92,6%). Por sexo, la actividad de las mujeres (65,5%) supera a la de los hombres (60,9%)" (Instituto nacional de estadística, 2022, p. 5). Esta masificación en el uso de las RSD por parte de la población juvenil no es nueva.

Las experiencias pioneras alrededor de las RSD se enfocaron al desarrollo de un entorno digital que ayudara a la comunicación y conexión de personas conocidas: Randy Conards lanzó en 1995 la web classemates.com, una red social para reencontrarse con amigos de la infancia. Su éxito repentino, a la par con el desarrollo de Internet y de las tecnologías virtuales dio lugar a que, a partir del año 2002, surgiesen nuevas iniciativas: Friendster (2002), tribe.net (2003), MySpace (2003), Soflow (2003) y finalmente a partir del año 2004, Facebook. Esta última red social, de las más populares en los últimos años, fue impulsada por Mark Zuckerberg, estudiante de Harvard, como red de contacto entre estudiantes universitarios, para convertirse después en una aplicación masivamente usada por los usuarios del mundo: se estima que reúnen unos 2960 millones de usuarios en 2023 (Statista, 2023). El desarrollo de Facebook y las demás empresas de redes sociales no hubiese sido posible sin un desarrollo tecnológico de la web: si la Web 1.0 surgida a principio de los años 1990 posibilita la lectura, la Web 2.0 permite leer y producir

documentos, así como compartirlos. Se avanza hacia una web dinámica, de intercambios permanente mediante el desarrollo de medios de comunicación sociales (*Social Media* en inglés). En efecto, el verdadero cambio en la Web 2.0 tiene que ver con el nivel de participación de los usuarios espacialmente en la producción de contenidos, tal como lo muestra Cardon (2011). Boyd y Ellison (2007) afirman que las redes sociales tal como se conocen, surgen en 1997 con la RSD SixDegrees.com. Esta red social permitía crear perfiles *online* y listas de amigos. Boyd y Ellison las definen las RSD como unos servicios basados en la web. Los autores añaden que permiten construir un perfil público, pero también articular una lista de otros usuarios para compartir una conexión, así como ver la lista de conexiones perosnales y las realizadas por otros dentro del sistema. Los autores insisten en el carácter de visibilidad que ofrece la red social, permitiendo la extensión de los contactos del usuario más allá de su círculo íntimo ("los amigos"), y que los internautas puedan navegar comunicándose con personas que son parte de su red social extendida ("el amigo de mi amigo").

De la misma manera, Mercklé (2004) describe las RSD como plataformas que posibilitan un espacio personal de presentación de sí mismo (el perfil), el acceso a otros perfiles de otros miembros de la red, y finalmente la experiencia de relacionarse con los demás usuarios, relaciones que terminan alimentando los perfiles personales.

A parte de ofrecer visibilidad, las RSD se usan para la interacción entre personas a través de medios tecnológicos digitales: "estas se usan para interactuar con otros individuos a través de medios electrónicos. Debido a la digitalización de las relaciones sociales, que hoy se realizan, y la extensión que están teniendo, hay que intentar clasificarlas" (Alonso 2018, p. 284). Barón et al. (2021), apuntan que, para poder definir las redes sociales, es necesario primeramente distinguirlas de los "medios sociales", definidos como "el conjunto de aplicaciones y programas informáticos construidos a partir de los principios ideológicos y tecnológicos de la Web 2.0, que permiten la creación e intercambio de contenido generado por el usuario" (p. 3). Si los medios sociales están ligados a la creación de contenido e intercambio de las informaciones (Kaplan y Haenlein, 2010), las diferentes conceptualizaciones de las redes sociales digitales apuntan a su carácter relacional: Prato y Villoria (2010) las definen simplemente como sistemas que permiten

establecer relaciones con personas más que con intereses, en la misma línea que Boyd y Ellison (2007). Las redes sociales implican entonces una sociabilidad entre personas, basado en el intercambio de informaciones, con efectos en el capital social de los usuarios: “A estos recursos interconectados que no posees, pero a los que tienes acceso a través de tus amigos y conocidos, es a lo que se llama “capital social” (Kadushin, 2013, p. 29).

Las RSD estarían entonces definidas como: (1) plataformas virtuales que posibilitan la creación de perfiles para los usuarios (la puesta en escena del usuario: Boyd y Ellison, 2007; Gértrudix et al., 2017; Del Prete y Redon, 2020), (2) espacios que facilitan el acceso del usuario a otros perfiles y la creación de relaciones con otros usuarios (Kadushin, 2013; Lardies y Potes, 2022) y (3) espacios virtuales selectivos, en los que se permiten la inclusión de perfiles ajenos en la lista de “amigos” del perfil personal (Mercklé. 2004; Gómez y Jiménez, 2022).

Las relaciones virtuales implican también la ausencia de tiempo y territorios síncronos compartidos en la relación comunicativa. En este sentido, Mercklé (2004) asocia las RSD con esta ausencia: las redes sociales son (1) desencarnadas (no se ve ni se necesita el cuerpo), (2) desterritorializadas (no necesitan la co-presencialidad de los individuos en un lugar concreto) y (3) desincronizadas (las relaciones virtuales están marcadas por la comunicación asincrónica).

En este contexto, existe un debate con relación a si las RSD y el desarrollo de las tecnologías digitales facilitan las interacciones entre personas desconocidas, o si, al revés las tecnologías digitales se desarrollaron gracias al interés por las interacciones: Watts (2003) afirma que la multiplicación de las interacciones se facilitó gracias al desarrollo de la tecnología virtual, que permite y permitirá ponernos en relación. Bien al contrario, Mercklé (2004) afirma que la proliferación de contactos con personas no perteneciente al círculo más íntimo corresponde a una transformación de la naturaleza de las interacciones sociales a partir de los años 1960, y no son solo una consecuencia del desarrollo tecnológico. El autor afirma que las innovaciones técnicas no surgen antes de los usos, sino que más bien son generadas por ellos, para luego ser incorporadas y adaptadas.

Las RSD se relacionan en el discurso común sobre el debilitamiento de las relaciones entre las personas en un espacio tangible: el diagnóstico de un "declive de la sociabilidad" (Putnam, 2000), se fundamenta en la menor participación sindical y política de los ciudadanos en el contexto de la sociedad estadounidense, al final de los años 1990-inicio de los años 2000. Pero como recuerda Mercklé (2004) detrás de la tesis de Putnam no hay solo una constatación cuantitativa contestada por otros autores (Forsé, 2001; Galland y Lemel, 1998), sino que aparece un sentido más "moral", y la idea de una "decadencia social" con negativas consecuencias en la cohesión social. Si la cohesión social se fundamenta en la sociabilidad, principal elemento del "capital social" de las personas, tal como se verá en el próximo apartado, y las instituciones de sociabilidad tradicional (el sindicato, el partido, el club) no atraen a los jóvenes, la sociedad como conjunto social está en crisis, y decadencia, siguiendo la tesis de Putman. Pero en paralelo al descenso de la participación sindical y política en USA, aparecen las redes sociales digitales, y desde el principio del siglo XXI, las conexiones entre las personas "está en continuo auge" como lo recuerda Kadushin (2013). Ya desde el año 2008, en los Estados Unidos: "casi el 90% de los adultos utilizan sus perfiles *online* para mantenerse en contacto con amigos y la mitad para hacer amigos nuevos" (2013, p. 28), y en el contexto del desarrollo las RSD, tal como lo remarca García Ipanaque, (2020), parece una nueva posibilidad: el encuentro con cualquier ser humano, desde las personas más cercanas a las personas más alejadas del círculo íntimo.

En relación con este carácter social de la Red, Watts (2003) apunta a que cualquier ser humano puede contactar con cualquier otro, a través de una cadena de 5 personas como máximo. La teoría avanza en la idea de que cualquier persona puede tener lazos con otras personas sin saberlo. Los sitios de *networking online* tienen implicaciones relacionadas con esta teoría de Watts. El autor recupera en su obra "six degrees: the science of a connected age", la teoría de los "Seis grados de proximidad" de Karinthy (1929). En esta teoría, se define la idea de que potencialmente todos los seres humanos están unidos. Kadushin (2013) comenta el trabajo de Watts y lo ejemplifica, mostrando que las redes sociales digitales permiten potencialmente contactar con todas las personas del mundo, gracias a la red de los "amigos" y los contactos con los usuarios de los perfiles presentes en los perfiles de estos "amigos".

Se verá a continuación las prácticas de los y las usuarios de las RSD en el contexto de España, así como su inclusión en los espacios educativos, asociada a perspectivas pedagógicas emancipadoras sobre la tecnología, que pueden ser asociadas a esta investigación doctoral.

2.1.2. Las prácticas de los usuarios de las redes sociales digitales en España

En el contexto español, el informe "Estudio de Redes Sociales 2023" (Elogia-IAB, 2023), fruto de un trabajo de campo llevado a cabo en marzo 2023 muestra que el 85% de los internautas de 12 a 74 años utiliza las RSD, lo que se traduce en 30,2 millones de usuarios de RSD en España (25,5 Millones de internautas). Las edades de los usuarios de las RSD se distribuyen en seis grupos uniformes (en 2020 eran cuatro, pasando la edad de contemplada en el estudio de 16-65 años a 12-74 años en la edición 2023, lo que demuestra un aumento del uso de las RSD en la población), aunque las personas que tienen entre 35 y 54 años parecen ser usuarios más asiduos, tal como se puede observar en la Tabla 1:

Tabla 1

Participación en las redes sociales digitales en relación con la edad

PARTICIPACIÓN EN LA REDES SOCIALES DIGITALES EN RELACIÓN CON LA EDAD	
Edades	**Porcentaje de participación en relación con el conjunto de usuarios en España**
12-17 años	10%
18-24 años	4%
25-34 años	11%
35-44 años	24%
45-54 años	23%
55-74 años	28%

Nota: Elaborado a partir del informe de Elogia-IAB (2023).

En relación con el género, hay diferencias de uso (44% de las usuarias son mujeres, 56% son hombres). En cuanto a las RSD usadas, WhatsApp e Instagram son las redes más utilizadas, seguidas por BeReal, Facebook y TikTok (Elogia-IAB 2023). Los adolescentes y jóvenes adultos (12-24 años) constituyen el 14% de los usuarios. En el momento de abandonar el uso de las RSD, el 43% de los usuarios de 12-17 años han abandonado o dejado de visitar alguna de sus RSD durante el año 2023.

La frecuencia de uso indica que WhatsApp e Instagram son las aplicaciones que más se consultan durante el día, seguido por Facebook y BeReal y TikTok. Aparecen en el informe claras tendencias en relación con los usos de las RSD: la intensidad de uso es similar a los años anteriores, pero los usuarios de 12 a 34 años son los que más horas están conectados durante el día (Elogia-IAB, 2023). También destacan tres usos principales de las RSD: el entretenimiento, la interacción y la información, tal como se observa en la Tabla 2.

Tabla 2

Tres tipos de usos frecuentes de las redes sociales digitales

Tres tipos de usos frecuentes de las redes sociales digitales en 2023 (población española de 12-74 años)		
80%entretenerse	**65% interactuar**	**54% informarse**

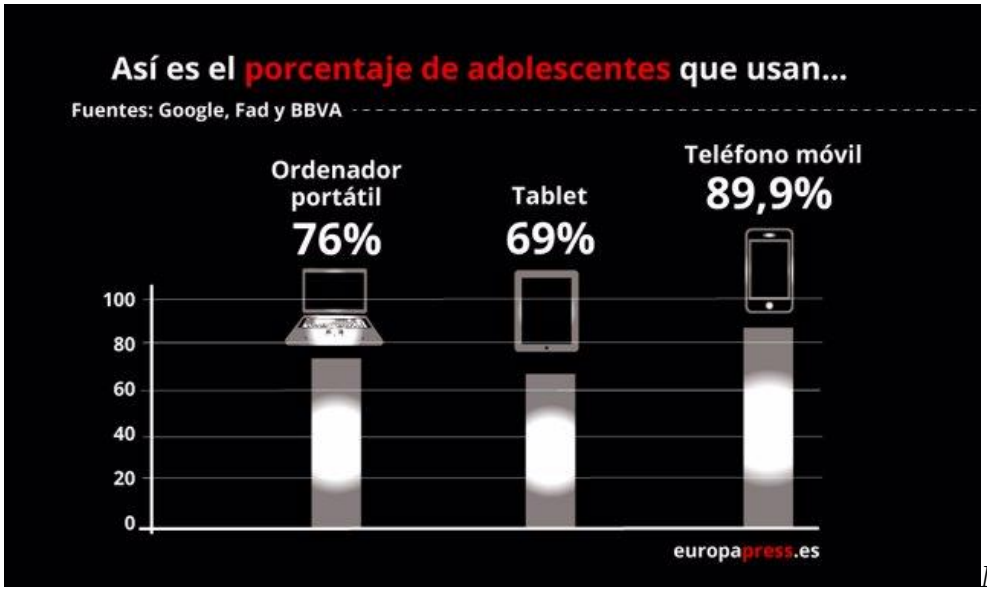
Nota: Elaborado a partir del informe de Elogia-IAB (2023).

Tal como lo detalla el informe: “los usuarios de 18 a 24 años destacan en la mayoría de usos, especialmente por el uso de redes para interactuar, informarse, inspirarse, seguir el mercado profesional y conocer gente” (Elogia-IAB, 2023, p. 27). Para contrastar con este estudio citado y realizado en plena pandemia, es necesario presentar algunas tendencias que se observan en las encuestas del Instituto Nacional de Estadística (INE). En la encuesta “Mujeres y Hombres en España” (2022) se recoge que, entre los y las jóvenes de 16 a 24 años, el uso de Internet es prácticamente universal: el 99,7% de los y las jóvenes afirman haber usado Internet durante los meses de la encuesta llevada a cabo por

el Instituto Nacional de estadística (INE, 2022). Por otra parte, el 95,9% de los hogares en España tienen un acceso a Internet por banda ancha fija y/o móvil. En esta encuesta del INE (2022) se hace hincapié en el uso cada vez más extendido uso de las tecnologías digitales entre los niños/as, niñas y adolescentes (NNA), de entre 10 y 15 años: el 68,7% de los niños y niñas españoles entre 10 y 15 años poseen un móvil. El uso de la red Internet es muy elevado (lo tienen el 97,5% de los niños/as utilizan Internet). Con relación a las prácticas digitales de los jóvenes, la presencia de los adolescentes en las RSD crece cada año, y tal como lo señalaban hace unos años Ruiz Corbella y De Juanas-Oliva (2013). Tal como se observa en la Figura 1, estas prácticas digitales se asocian mayoritariamente, en el contexto de España, al ordenador portátil, la *tablet* y el teléfono móvil.

Figura 1

Uso de los Dispositivos Digitales por parte de los adolescentes



Nota: Elaboración de EPDATA (2021).

Este informe sobre usos y opiniones de los adolescentes sobre las redes sociales digitales (EpData, 2021) ofrece estadísticas en relación con uso del móvil por parte de los adolescentes españoles. Es particularmente elevado: 89,9 % de los adolescentes lo usan. Los principales usos son los siguientes: escuchar música (75,6 % de las respuestas) mantener el contacto con los demás (45,8% de las respuestas), buscar información

(41,6%), jugar *online* (37,7%). En este mismo informe se aportan algunos datos sobre las opiniones de los adolescentes sobre las RSD. El estudio se basa en afirmaciones sobre las RSD, con una escala de Likert (con los valores 1: totalmente en desacuerdo; 10: totalmente de acuerdo). Nos interesan especialmente 5 conclusiones del informe:

1. Los adolescentes parecen despiertos y conscientes de los riesgos en la red, incluyendo del engaño en las RSD: la afirmación "En las redes sociales te engañan muchas veces" obtiene un 7, 4, así como la frase "Las personas mienten más en Internet y en las redes sociales que cara a cara", calificada con un 8,4. Son conscientes de las diferencias en las normas de relacionamiento RSD /realidad física-presencial (la afirmación obtiene un 6,7).

2. Un poco más de la mitad temen a la imagen de sí mismos proyectada a través de sus prácticas en la red: la afirmación "Es complicado controlar la imagen que se ofrece a través de las redes sociales", obtiene 5, 8.

3. En relación con la calidad de la comunicación en las RSD, los adolescentes no opinan todos igual. Las opiniones son repartidas entre los que ven la comunicación más fría y pobre, y los que no están de acuerdo con las afirmaciones: "La comunicación *online* es más pobre, más limitada, que la que se tiene cara a cara" (obtiene una media de 5,9); "La comunicación y las relaciones a través de redes sociales son frías e impersonales" (media de 5,2).

4. Tampoco concuerdan los adolescentes en una oposición entre la identidad *off line* y la imagen proyectada en las RSD: "la imagen que se ofrece en las redes sociales tiene poco que ver con la realidad de las personas" (obtiene un 5,9 de media).

5. Finalmente, la mayoría acuerda que las RSD permiten relacionarse afectivamente con personas. La afirmación "Las RSD facilitan encontrar personas con las que puedes tener relaciones personales y afectivas", obtiene un 6,8.

La masificación en el uso de las tecnologías digitales, incluidas las RSD, por parte de los y las jóvenes plantea una pregunta directamente relacionada con el proceso de desarrollo hacia la adultez, es decir la transición entre la infancia y la adultez. Boyd (2014) señala

que las tecnologías digitales han cambiado el modo de relación entre jóvenes, pero también entre las generaciones juveniles y los adultos, pues han expandido el espacio de socialización, y permitido multiplicar las posibilidades de presentación y exposición ante los otros.

2.1.3. Las redes sociales digitales y las tecnologías digitales: ¿recursos educativos?

En este apartado se trata del uso de las RSD y de las tecnologías digitales en educación, a partir de un análisis de las investigaciones sobre las prácticas educativas con redes sociales y las tecnologías digitales: ¿qué sucede cuando aparecen las redes sociales digitales en un espacio educativo tradicional como una escuela? ¿En un centro educativo residencial?

Contextualmente, Pedró (2012) señala el potencial transformador de las TIC en educación con relación tanto a la personalización del aprendizaje como a la metodología (aprendizaje activo, interactivo y cooperativo), así como su impacto en el currículum formativo y la "ampliación de los horizontes" de los estudiantes.

2.1.3.1. El trato de las redes sociales digitales en el espacio educativo.

Existe una relativa escasez de trabajos de investigación sobre las prácticas educativas con las RSD en los espacios educativos como lo recuerdan Salinas y Marín (2019), a veces ligadas a investigaciones sobre el uso de móviles o dispositivos electrónicos personales. En relación con los CRAE y PA, en una investigación realizada en 2020, pero restringido a un estudio de caso exploratorio, El Meziati (2020) muestra que el uso del móvil es frecuente entre los y las jóvenes alojados, y se realiza sin control por parte de los y las educadores sociales, con consecuencia en los riesgos de exposición en la red. Los demás estudios encontrados se relacionan con los usos de las RSD en espacios educativos no formales e informales, y se encuentran recogidos en el apartado "2.1.5. La sociabilidad y la amistad en las redes sociales digitales".

Desde los estudios focalizados en los espacios de educación formal, algunos de los trabajos llevados a cabo apuntan hacia la transformación del proceso de aprendizaje (Laru

et al., 2012), y que los diferentes medios sociales ofrecen oportunidades para la interacción entre usuarios para que se comparta información (Awidi et al., 2019). Las RSD no nacieron para constituirse como recurso educativo (Fueyo et al., 2015). Tal como indican Marín-Díaz y Cabrero (2019):

> Otorgar a las redes sociales un calificativo como el de educativas, supone que deben asumir por parte de todos los actores implicados en el proceso de uso, que el punto de énfasis pivota en la colaboración, la cooperación y la comunicación. (p. 27)

El despliegue de las RSD está asociado al marketing, es decir a los usos comerciales para incitar al consumo (Segura, 2014). En efecto, desde el análisis sociopolítico, las RSD introducen en el aula una cultura, una ideología asociada al desarrollo de las tecnologías digitales: "la faceta menos analizada de las redes sociales es la ligada al control encubierto de la ciudadanía mediante mecanismos de vigilancia, manipulación y espionaje, que son igualmente muy novedosos y potentes" (Fueyo et al., 2015, p. 125). Desde el análisis socio-político, Fueyo et al. (2015) proponen seis principales mecanismos de control de las RSD, tal como se observa en la Tabla 3.

Tabla 3

Seis mecanismos de control de las redes sociales digitales desde el análisis sociopolítico

Seis mecanismos de control de las Redes Sociales desde el análisis sociopolítico
1. La censura de contenidos, organizaciones, personas e interacciones a instancia unas veces de los poderes políticos y otras de los dueños de las redes privativas.
2. El uso comercial de las interacciones sociales y el conocimiento que éstas generan con beneficios suculentos para las empresas que desarrollan estos artefactos.
3. La venta de información privada que las personas ceden, a veces sin ser conscientes de ello, gratuitamente a agentes políticos y empresariales.
4. El estudio y almacenamiento secreto del comportamiento de los usuarios, dentro y fuera de la red, con fines económicos y políticos.
5. Un acceso no libre a la comunicación entre usuarios a través de comunicaciones mediadas, filtradas o censuradas.
6. El fomento, a través de diferentes mecanismos, de una cultura única ligada al consumo y a la ideología neoliberal dominante

Nota: Elaborado a partir de Fueyo Gutiérrez et al. (2015).

Estos mecanismos de control se deben tomar en cuenta para poder dimensionar adecuadamente su impacto en un posible uso desde las instituciones educativas. Tal como lo recuerdan Adell (2012) o Fueyo et al. (2015), se deben contemplar las tecnologías digitales desde la ideología que vinculan. Megías y Rodríguez (2014), muestran que existe una influencia de corporaciones y multinacionales de la tecnología sobre lo que se puede esperar de un dispositivo tecnológico, con claros efectos en el imaginario y los valores colectivos asociados al espacio digital: "[…] buena parte de la perspectiva general sobre las cosas que aportan las TIC [Tecnologías de la Información y las Comunicaciones], vienen marcadas por las grandes compañías y multinacionales del sector" (p. 164). Los autores ilustran cómo la industria tecnológica ha construido un imaginario colectivo en torno a las redes sociales digitales y las tecnologías digitales, imponiendo sus criterios sobre lo que se considera necesario o innecesario, lo antiguo o

lo nuevo, lo que está de moda o no. Por ejemplo, el criterio de comodidad ha experimentado un cambio, pasando de ser asociado con la pequeñez (la competencia por el diseño de teléfonos móviles pequeños) a vincularse con la capacidad de realizar múltiples tareas (Prola, 2021; un móvil cómodo es aquel que puede llevar a cabo diversas funciones). En relación con la asociación entre las tecnologías digitales y los usos comerciales, Adell (2012) menciona un "silogismo falso" que existe a propósito del despliegue de las tecnologías digitales en educación: toda nueva tecnología es innovación, la innovación me permite mejorar, entonces sí quiero mejorar, debo comprar nueva tecnología.

El "silogismo falso" que sostiene el consumo de productos tecnológicos afecta también al consumo de las familias, y una relativa masificación del *smartphone* en la población: el teléfono móvil está presente en casi la totalidad de los hogares (99,5 % de los hogares según la estadística anual del INE, 2022). Por otra parte, en 2022, el 69,5% de los niños y niñas españoles entre 10 y 15 años han tenido acceso al uso de un móvil (INE, 2022). En esta franja de edad, no se aprecian diferencias significativas entre sexos en relación con el uso de móvil: 70, 7 % de las niñas y 68,4 % de los niños lo han utilizado, durante los tres meses tomados en cuenta para el estudio.

El uso de las RSD por parte de los y las adolescentes potenció entonces su aparición en el espacio educativo formal, asociado a la presencia de tecnologías digitales móviles y de las redes inalámbricas en los espacios educativos (Marín-Díaz y Cabero-Almenara, 2019). Como las RSD, las tecnologías digitales móviles, que en un principio eran usadas exclusivamente para la comunicación, se masificaron en el ámbito educativo, al punto que se formuló un nuevo paradigma educativo: el aprendizaje móvil o "m- learning". Caldeiro-Pedreira et al. (2018) han destacado que además de representar nuevos desafíos tecnológicos, su presencia en el aula también podría introducir cambios de tipo pedagógico:

> Los docentes deben encontrar la forma de integrar dispositivos móviles con estrategias de enseñanza que sirvan para hacer coincidir las características únicas

> de los dispositivos móviles con la resolución de desafíos pedagógicos específicos. (p. 20)

El alcance de las RSD en el campo educativo, se analizó concretamente desde: (1) La presencia de las redes sociales digitales en las instituciones educativas; (2) sus usos en educación, relacionados con la formación docente y los modelos de inclusión del m-learning y de la tecnología digital en el aula, y (3) la medición de sus efectos en el aprendiz (o el efecto de las RSD en el logro escolar) y el papel de las RSD en el aprendizaje entre pares.

La presencia de las RSD en el espacio educativo parece constituir una presencia molesta, problemática. Tal como afirman Fueyo, Braga y Fano (2015) "La introducción de las redes sociales en la educación es, pues, un terreno conflictivo" (p. 122). El uso de las redes sociales en el aula y los dispositivos tecnológicos como el móvil son una presencia molesta; como lo resume un informe de la UNESCO sobre el aprendizaje móvil (2013):

> Es frecuente que los dispositivos móviles estén prohibidos en las escuelas y otros centros de educación, a pesar de que su potencial para enriquecer el aprendizaje es considerable y en muchos casos se ha demostrado ampliamente. (Shuler, et al. p. 7)

La presencia de las RSD en la escuela (la educación formal) cuestiona la propia lógica institucional: si las RSD impactan en la subjetividad de los usuarios, tal como se verá en el apartado 2.2.3, las instituciones son también unas formas sociales creadoras de subjetividad (Varela, 2013), y la presencia de las RSD en el espacio escolar fragiliza la visión tradicional de la escuela como único centro de conocimiento, y del maestro como detentor del monopolio del conocimiento:

> Pese a que estas herramientas tienen un enorme potencial para el aprendizaje, los estudiantes no parecen estar dispuestos a usarlas con fines exclusivamente didácticos […]. Hay miedo a que la utilización de este entorno permita que lo personal, informal o emocional se introduzca en el aula porque, entre otras cosas,

> eso significaría romper con la visión moderna del conocimiento escolar como representante de la racionalidad universal. (Fueyo, Braga y Fano, 2015, p. 122)

Desde la detección de buenas prácticas educativas con RSD, Araujo (2019) sostiene que permiten crear continuidad entre profesor y alumno, y potencian el trabajo colaborativo y las relaciones entre estudiantes. Fueyo Gutiérrez et al. (2015) apuntan igualmente a 3 principales beneficios:

(1) Pueden ser usadas para proyectos pedagógicos interdisciplinarios y colaborativos: el trabajo con las RSD en el aula se puede asociar a metodologías "clásicas" de trabajo como la metodología de proyectos o el aprendizaje cooperativo de Freinet (1896-1966).

(2) Es también interesante enfocarse a las RSD como herramienta para la creación de contenidos relacionados con el estudio. Dicho de otra manera, considerar las producciones de los estudiantes como construcción compartida de conocimiento.

(3) El uso de las RSD en el aula permite cuestionar la relación entre el currículum escolar, es decir, la estructura formal los contenidos oficiales de la enseñanza, y el cotidiano, las vivencias de los estudiantes. Dicho de otra manera, la presencia de las RSD introduce a la pregunta sobre las relaciones entre el currículum formal y la cultura.

Asociado a la motivación del estudiante en clase, González (2023) indica: "las redes sociales pueden mejorar el desempeño de los estudiantes, la colaboración y la motivación intrínseca en el proceso de aprendizaje" (González, 2023, p.579). El uso de las RSD en el espacio educativo se asocia a la presencia de las tecnologías digitales. ¿Sirven las tecnologías digitales para el aprendizaje? O tal como preguntan Fueyo Gutiérrez et al. (2015, p. 125): "¿Es posible crear un espacio de encuentro entre el aprendizaje del aula y los nuevos alfabetismos?". Las posturas de los profesionales de la educación ante la presencia de las tecnologías digitales en el espacio educativo oscilan entre la prohibición de su uso en el espacio escolar (por ley, como en el caso de Francia para el curso 2018-19, por elección propia, en el caso de instituciones escolares españolas) y el intento de incluir el móvil en las prácticas docentes. Tal como se verá a continuación, la presencia de las tecnologías digitales en los espacios educativos interpela a los y las educadores y

a la pedagogía. Las tecnologías digitales introducen cambios en los modos de transmisión del conocimiento, pero también en la misma socialización juvenil.

2.1.3.2. Modelos de inclusión pedagógica de las tecnologías digitales en el aula.

La aparición y el desarrollo masivo de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) está generando cambios profundos en los modos de transmisión del conocimiento, por ejemplo, a partir de la multiplicación de los entornos virtuales de aprendizaje. En este contexto, los teléfonos móviles entraron sin pedir permiso en las aulas (Goldin et al., 2012). Suponen un nuevo desafío pedagógico y didáctico para los docentes además de un reto social, teniendo en cuenta los riesgos para la salud y la seguridad de los menores.

En algunos años creció exponencialmente la presencia de los teléfonos móviles (y *smartphone*) en las aulas y en los bolsillos de nuestros estudiantes, siendo su presencia en el espacio escolar motivo de debate en la comunidad educativa. La introducción de las tecnologías digitales en el aula o, dicho de otro modo, el trato educativo de las tecnologías digitales desde las aulas de una escuela no consiste solamente en la introducción de determinadas herramientas técnicas, programas, o aplicaciones, sino que implica una transformación en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la transmisión de las informaciones, para integrarla a un enfoque pedagógico y metodológico.

Es decir, “lo importante no son los ordenadores para que haya un cambio sustancial, sino los profesores que sean capaces de establecer una metodología activa y acorde con las tecnologías” (Amor, Hernando, Aguaded, 2011, p. 206). En este sentido existen algunos modelos previos para integrar a las tecnologías digitales en el aula. Berzosa (2015), identifican seis modelos principales que permiten entender lo que ocurre en el aula al integrar las TIC:

(1) El modelo TPACK, que se puede traducir como “conocimiento tecnológico, pedagógico y de los contenidos de una materia”. Fue propuesto por Koehler y Mishra (2006). El proceso de enseñanza por las TIC se enfoca a partir de la integración y

conjugación de las tres dimensiones principales de aprendizaje: los conocimientos de la materia enseñada (CK), los pedagógicos (PK) y los tecnológicos (TK). Desarrolladas al mismo tiempo, generan otras dimensiones por su interrelación: conocimientos tecnológicos pedagógicos (TPK), conocimientos tecnológicos del contenido (TCK), y conocimientos pedagógicos del contenido (PCK).

(2) El Modelo EAAP (Estilos de Aprendizaje y Actividades Polifásicas). Una propuesta desarrollada a partir del modelo TPACK, que propone actividades de aprendizaje según los estilos de aprendizaje (activo, reflexivo, teórico y pragmático).

(3) El modelo SAMR (en inglés : Substitution, Augmentation, Modification, Redefinition). Este modelo, propuesto por Puentedura (2009) se basa en una estructura de dos capas (Mejora-transformación) y cuatro niveles (sustitución-aumento-modificación-redefinición). Modeliza la integración de las TIC en un planteo educativo cada vez más complejo y reflexivo.

(4) El modelo TIM (en inglés: Arizona Technology Integration Matrix; Matriz de Integración Tecnológica, en castellano). Propuesto por la Northern Arizona University (2011), modeliza el desarrollo paralelo entre aprendizaje del uso TIC, su inclusión en el currículum, la formación docente, y el aprendizaje estudiantil, permitiendo a los centros evaluar su grado de integración de las TIC.

(5) El modelo Creative Classrooms (en inglés: CCR; Modelo de Aulas Creativas, en castellano) y el modelo de Future Classroom Lab (en inglés: FCL; laboratorio del aula del futuro, en castellano), propuestos por la Unión Europea. En el caso de las CCR, se propone un modelo para ambientes de aprendizaje formales y no formales, con la descripción de dimensiones interconectadas (Bocconi et al., 2012). En el caso de las FCL, este modelo está promovido por el consorcio de 31 Ministerios de Educación de Europa (European Schoolnet, 2012), para difundir una metodología de creación y acompañamiento de escenarios pedagógicos de innovación, abiertos a las tecnologías digitales.

(6) El modelo del Currículum Bimodal. Propuesto por Marqués (2013), considera que, con la introducción de las TIC, la atención pasa de la memorización informativa al conocimiento de los procedimientos para extraer la información. Propone que los elementos como la tutorización o las actividades de evaluación tengan más relieve para construir una educación más personalizada.

2.1.3.3. Perspectivas emancipadoras en las prácticas digitales.

Adell y Castañeda (2012) nos indican que existen algunos ejemplos de integración positiva de las TIC en los procesos de aprendizaje por parte de los profesores, y que podrían constituir nuevas pistas para el desarrollo de una metodología de trabajo con las TIC. Se trata de un conjunto de prácticas, experiencias y actividades realizadas con las TIC que se integran en los planteamientos de las llamadas "pedagogías emergentes" (Adell y Castañeda, 2012). Son un conjunto de prácticas docentes individuales no sistematizadas:

> Un conjunto de enfoques e ideas pedagógicas, todavía no bien sistematizadas, que surgen alrededor del uso de las TIC en educación y que intentan aprovechar todo su potencial comunicativo, informacional, colaborativo, interactivo, creativo e innovador en el marco de una nueva cultura del aprendizaje. (Adell y Castañeda, 2012, p. 15)

Estas pedagogías se basan en teorías clásicas del aprendizaje (como el constructivismo social, el aprendizaje basado en proyectos, el trabajo por centro de interés etc.), correspondiente a corrientes pedagógicas que favorecen, por ejemplo, la cooperación, el trabajo entre iguales, la colaboración, el autoaprendizaje (desarrollado por pedagogos o filósofos como Freinet, Decroly, Steiner, Montessori, etc.).

En otros estudios, como el de Bosco (2013), ya se hacía referencia a los beneficios de pedagogías no tradicionales para el trabajo con TIC:

> A pesar del incremento de la disponibilidad de recursos tecnológicos la práctica pedagógica de los docentes no supone un avance respecto del modelo de

> enseñanza tradicional y tampoco una mejora en los resultados de aprendizaje. Los casos en los que se han identificado mejoras en el aprendizaje siempre están relacionados con el uso de las TIC, asociadas a metodologías alternativas a las tradicionales. (p. 44-45)

Las pedagogías emergentes podrían marcar un camino prometedor, que utilice las TIC para transformar las maneras de enseñar y aprender, para así, aprovechar el potencial de las tecnologías para una educación del siglo XXI. Estas pedagogías emergentes, constituidas por un conjunto de prácticas docentes con TIC, en general fraccionadas e individuales y algunas veces expuestas en la red, podrían constituir un objeto de estudio crucial para poder entender el impacto de las TIC en la transformación pedagógica de las escuelas y así sistematizar las buenas prácticas educativas con las tecnologías.

Se trata de desarrollar una metodología que permita consolidar al docente como artesano de la práctica pedagógica de excelencia, porque: "En última instancia, el valor de la tecnología en términos de mejora del aprendizaje de los alumnos depende de la calidad de las prácticas pedagógicas" (Pedró, 2012, p. 92).

Escudero (2020), a partir de un estudio que liga las prácticas tecnológicas digitales de las personas, su motivación y la capacidad de agencia de las personas, resignifica la experiencia digital. La experiencia individual de las tecnologías digitales, cuando está motivada por un proceso de resiliencia grupal y personal, podría dar lugar a una progresiva "mutación digital". Este estudio nos demuestra que, para la comunidad educativa, la inclusión de las herramientas TIC en el aula debería ir a la par con un proceso de construcción de significados individuales y colectivos, correspondiente a la transformación del paradigma de enseñanza respetando las nuevas formas de aprendizaje. Avanza la autora hacia el concepto de "mutación digital", demostrando que las tecnologías digitales también ofrecen nuevas oportunidades para mejorar la vida de las personas. Su uso se relaciona con la producción de significados individuales y grupales: la mutación digital se realiza en el caso en que los factores sociales y experiencias digitales se unen (1) con una motivación para poner en práctica el uso de dispositivos digitales, (2) con la resiliencia grupal ligada a un objetivo de inclusión social, que

permiten finalmente la inclusión digital de las poblaciones teóricamente excluidas de las prácticas digitales. El proceso de resiliencia grupal y reflexividad colectiva, asociado con una motivación para poner en práctica el uso de dispositivos digitales para el reconocimiento de su problemática en el espacio social, lleva al desarrollo de habilidades para la comunicación mediada por tecnologías digitales (Escudero, 2020). Es un nuevo conocimiento social para el grupo, potencialmente emancipatorio, "la mutación digital", que participa en el desarrollo consciente de nuevas habilidades individuales de los miembros del grupo, y por lo tanto se relaciona con la capacidad de agencia de los individuos ligada al libre albedrío (Zavala y Castañeda, 2014). Estos conceptos apuntan a relacionar los usos con perspectivas emancipadoras, a la capacidad de acción, por encima de la estructura que determina los usos de los individuos. En este sentido, deberán ser tomadas en cuenta para el análisis de los procesos de autonomía.

En la misma línea, García y Ramírez (2017) o Sung, et al. (2016) afirman que la presencia del teléfono móvil, lejos de ser una molestia, podría constituir una oportunidad para el aprendizaje. Su presencia podría motivar el desarrollo de una modalidad de enseñanza más centrada en las necesidades individuales del alumnado, y al mismo tiempo que desarrolle un enfoque adaptado a la realidad virtual y a la presencia de los móviles en los bolsillos de los estudiantes.

2.1.3.4. ¿Hacia un uso educativo de las tecnologías digitales en el aula y en el centro residencial?

Tal como se acaba de ver en los centros escolares, la transformación introducida por la llegada del móvil afecta a los niveles metodológicos de la enseñanza y al modo de transmisión del conocimiento en sí. La presencia del móvil en el aula, hasta ahora, produce posturas contradictorias en la comunidad educativa. A parte de las posturas restrictivas, que prohíben su uso en la escuela, para algunos profesores, el ecosistema actual de las aulas se vio enriquecido en los últimos años por la llegada masiva del *smartphone*.

En efecto, siendo, el *smartphone* un dispositivo multifacético, individual y que permite unificar los espacios educativos formales (la escuela), no formales (los *Esplais* en

Catalunya o los centros residenciales), e informales (aprendizajes en casa, con el grupo de amigos, etc.). Desde el aula, existe entonces la oportunidad de enseñar un uso educativo del móvil, integrando el uso de la tecnología móvil con un planteamiento didáctico y pedagógico (García y Ramírez, 2017):

> Hablar del mero uso de dispositivos en el aula como sinónimo de m-Learning ya no es posible hoy en día, como lo fue no hace demasiados años, ahora se debe demandar que estos dispositivos vengan acompañados de un enfoque pedagógico y/o de un marco educativo que redunde en alguna mejora del proceso formativo. (p. 32)

Es precisamente esta falta de enfoque pedagógico que incide en el proceso de trabajo con las TIC: Hernández (2017) recuerda que las TIC en educación se consideran todavía como tecnologías a través de las cuales se accede y se transmiten las informaciones, pero no como herramientas reales que permitan un aprendizaje significativo, o la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje mediante un uso, por ejemplo, complementario TIC-enseñanza en el aula.

Otros investigadores, como Jiménez de la Rosa et al. (2018), nos recuerdan que las tecnologías digitales han generado muchas expectativas, pero los enfoques se centraron principalmente hasta ahora en adaptarse, adecuarse a los formatos escolares preexistentes, sin que promuevan mejoras algunas en los aprendizajes. La falta de transformación pedagógica cuestiona directamente las inversiones económicas en tecnologías educativas: "las tecnologías terminan ocupando un lugar marginal en las prácticas educativas, las que siguen siendo relativamente las mismas que había antes de la inversión." (Shuler et al., 2013, p. 50.). Las investigaciones llevadas a cabo sobre la integración de las tecnologías en la educación afirman que no se trata de cambiar el cuaderno por una *tablet*, un ordenador o un móvil, sino de adaptar las herramientas tecnológicas a objetivos concretos de la educación, y así contribuir en una mejora, mediante la incorporación de una metodología clara de trabajo con las TIC (Jiménez de la Rosa et al., 2018).

Aparece entonces la necesidad de obrar para el tratamiento educativo de las TIC, a partir de tres recomendaciones (Berzosa, 2015):

1. Afianzar el lugar del docente en este nuevo contexto: trabajando para que las TIC sean aliadas del trabajo docente.

2. Concretar los beneficios de las TIC para el proceso de enseñanza-aprendizaje: integrando a las TIC en los planteamientos pedagógicos de los docentes.

3. Desarrollar las competencias digitales de los docentes: en relación con conocimiento del funcionamiento general de las tecnologías como de las RSD, pero también a propósito de los usos, y el desarrollo de una visión crítica de la tecnología en educación.

En otras palabras, pasar de un uso reproductor a un uso productor de las TIC: "en tanto, no se trata de reproducir una información, ni de incorporarla, sino de crearla" (Bosco, 2013, p. 79). Los docentes, lejos de ignorar su falta de formación digital, manifiestan interés en aprender a usar las TIC en el aula, como lo confirma el informe nacional de la fundación Blink Learning (2017), donde la formación del profesorado, principalmente en tecnología aplicada a la educación, aparece como una de las principales preocupaciones de los docentes españoles. La formación del docente y la metodología educativa se plantean entonces como un campo primordial para favorecer la implementación de las innovaciones educativas. Se trata de desarrollar nuevos "liderazgos pedagógicos" (Pedró, 2015), a partir de una formación que tome en cuenta o que revalorice las percepciones de los docentes sobre las TIC y el uso del móvil (Cariaga, 2018).

En el apartado siguiente se exploran los principales avances teóricos acerca del análisis sobre las redes sociales en el mundo físico, a partir del diálogo entre los autores que se enfocaron al estudio del valor de las redes sociales, la sociabilidad y la amistad, en tensión con la cohesión social.

2.1.4. Antecedentes en el estudio de las redes sociales: la sociabilidad y la amistad en el mundo físico

2.1.4.1. La modelización de las redes sociales en el mundo físico.

Las redes sociales en el mundo físico (RSFI) se desarrollan sin intermediación de un sistema electrónico. Desde aspectos ontológicos, la red social analógica se fundamenta

en la relación “cara a cara”, definida como relación en lo inmediato (Lévinas, 2002), y fundamento ético que precede cualquier fundamento ontológico: “Si el cara-a-cara funda el lenguaje, el rostro aporta la primera significación, instaura la significación misma en el ser, el lenguaje no sirve solamente a la razón, sino que es la razón” (p. 221).

A diferencia del enfoque ontológico, que fundamenta la relación social en la relación cara a cara entre dos personas, la sociología construye la red social como una posible unidad de análisis de la sociedad. Mercklé (2004) las define como una multitud de relaciones entre un conjunto de actores organizados o non organizados. Uno de los aportes de Mercklé se relaciona con su reflexión sobre las implicaciones metodológicas de las escalas tomadas en cuenta (microscópicas o macroscópicas), cuando se analizan las redes sociales. El autor francés se plantea indagar sobre las unidades básicas que conforman una red social y también sobre su alcance global. Mercklé apunta a que estas preguntas son esenciales porque implican decisiones teóricas y metodológicas en cuanto a la escala y los puntos de vista de observación relevantes para el estudio sociológico de las redes sociales. El objetivo de Mercklé es de avanzar hacia una definición de la unidad elemental que permita analizar las redes sociales, rescatando los avances de la sociología en relación con la definición de las redes sociales. Destaca los trabajos preliminares de Simmel (1917) o Milgram (1967), quienes desarrollaron categorías analíticas que constituyen un enfoque sociológico sobre las redes sociales. Se trata de tomar como objeto de estudio, no tanto las características individuales de los individuos (como puede ser el sexo, la edad, la profesión, etc.), sino las relaciones entre los individuos, específicamente estudiando las regularidades que pueden aparecer en las relaciones y su impacto en los individuos.

De la misma manera, Kadushin (2013) las define como “un conjunto de relaciones” (p. 38), diferenciando 3 niveles: (1) las redes egocéntricas (conectadas con un solo individuo), (2) las socio-céntricas (conexiones entre individuos dentro de un sistema cerrado, una organización) y (3) las redes de sistemas abiertos: “aquellas en que las fronteras no son necesariamente claras” (p. 42). Mercklé (2004) propone focalizarse sobre una definición de las unidades elementales observadas en las redes sociales. En efecto, con la finalidad de poder validar el concepto de red social como concepto analítico en

relación con las estructuras sociales, el autor recuerda que es necesario entender en qué escala se deben observar las relaciones, o cual es el tamaño mínimo de una escala estructural pertinente.

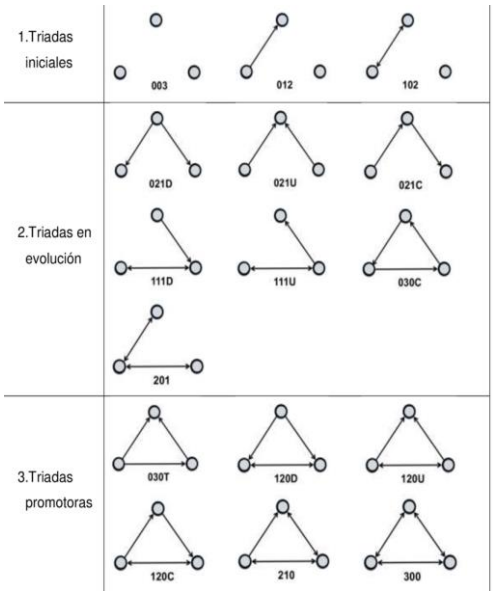
En esta búsqueda de una unidad de análisis estructural para las redes sociales, Forsé (2002) recuerda que la forma sociológica más sencilla a analizar es la relación entre dos elementos, llamada "díada", que depende de la pura individualidad de cada uno de sus miembros. En consecuencia, si uno de ellos desaparece, la relación desaparece: la díada no puede ser considerada unidad fundamental para el análisis de las redes sociales como tampoco unidad sociológica superior a los elementos individuales (Forsé, 2002).

Para poder encontrar el átomo para el análisis de las redes sociales (Mercklé, 2004), es decir, su unidad elemental, Mercklé, propone añadir un miembro, para contemplar las relaciones entre tres elementos, en una escala de "tríada". La define por la negativa, ya que no se trata simplemente de la suma de tres individuos ni de tres relaciones dyádicas. La dinámica se vuelve combinatoria, lo que permite explorar estrategias de coalición, de mediación, así como la transitividad de las afinidades.

Kadushin (2013) recuerda que, al añadir un miembro a una diada, se aumenta la complejidad de las relaciones. De la misma manera que Mercklé, el autor insiste en el carácter elemental de la triada, que compara a las moléculas de una tabla periódica de elementos. Esta visión molecular, física, de las redes sociales humanas lleva a Kadushin (2013) a afirmar que su reflexión "sigue la heurística de que las redes se construyen a partir de componentes más pequeños" (p. 52). Existen 16 tipos de tríadas posibles, teniendo en cuenta la presencia a ausencia de las 6 relaciones posibles entre 3 individuos, tal como se muestra en la Figura 2.

Figura 2

Clasificación de triadas



Nota: Elaboración de López (2013).

El modelo explica el número de díadas recíprocas, asimétricas, así como tríadas nulas y tipos de tríadas (transitivas, cíclicas, etc.). Tal como lo recuerda Kadushin (2013), la modelización de las 16 tríadas permitió su uso en estudios sobre redes sociales, centrados en la evaluación de teorías sobre los atributos globales de la red. Las tríadas modelizan las relaciones sociales, es decir, permiten visualizar las redes y analizar, por ejemplo, los contactos de un individuo (como en la encuesta "Contactos" en Francia llevada a cabo en 1989), es decir: analizar la sociabilidad y el capital social de los actores sociales.

2.1.4.2. La sociabilidad y la amistad: ¿un recurso económico o un bien público?

La sociabilidad y la amistad se perciben como un recurso (que define un "capital social", concepto que se ilustra a partir del trabajo de Bourdieu, 1980, o Kadushin, 2013) o como un bien público (que permite la cohesión social tal como lo afirmar Granovetter, 1973, o Coleman, 1992).

La sociabilidad se define como el conjunto de relaciones que un individuo desarrolla con los demás y las formas que toman estas relaciones (Rivière, 2004). No se trata tanto de una cualidad del individuo (más o menos sociable) sino de una red de relaciones.

Existen dos niveles de análisis sobre la sociabilidad: un primer nivel relacionado con una concepción ideal de la sociabilidad como forma pura de acción recíproca (desde el trabajo de Simmel, 1917), es decir una forma lúdica de relacionarse, basada en la igualdad de todos. Y un segundo nivel dibujando una concepción más operatoria, o que permite un acercamiento empírico de los fenómenos sociales, donde se considera la sociabilidad como el censo de las interacciones entre individuos (Laporte, 2005; Rasera, 2022). Desde esta última concepción, Mercklé (2004) recuerda que la sociabilidad aparece como dependiente de tres variables principales: (1) la edad: la sociabilidad de los y las jóvenes es más intensa y más hacia el exterior, siendo considerada como una característica de la adolescencia (Octobre et al., 2010); (2) el sexo: la sociabilidad masculina y femenina tienen diferentes características (Mercklé, 2004), y (3) el estatuto social: la sociabilidad aumentaría con el estatuto social.

Relacionada con la sociabilidad, la amistad se puede considerar como una especificación de las relaciones de sociabilidad (Mercklé, 2004), en lo que la amistad se constituye a partir de relaciones elegidas en función de una afinidad particular con una persona. Existe una concepción de la amistad como ligada al libre albedrío, privada, y no institucionalizada (Degenne y Forsé, 1994), pero los estudios sociológicos sobre las relaciones de amistad indican que existe cierto grado de "homofilia" (Mercklé, 2004) a la hora de entender la amistad como un fenómeno social. Mercklé demuestra que la amistad responde a tendencias sociales: somos amigos de personas con las cuales se suele compartir edad, sexo y clase social.

Sin embargo, los estudios sobre las relaciones de ayuda mutua revelan que existen diferencias entre clases sociales, siendo la ayuda mutua más importante entre las familias pertenecientes a clases sociales favorecidas (Kadushin 2013). La amistad, cuando se aborda desde el intercambio de los recursos que implica, se determina por la clase social de los actores. En este sentido la sociabilidad y la amistad son también un recurso, un

“capital social”, e interesa considerar el “capital social” como un concepto que pueda ser operatorio en relación con el propósito de esta tesis. Bourdieu (1980), desde la sociología estructuralista-determinista, define el capital social como el conjunto de los recursos ligados a la posesión de una red durable de relaciones de inter-conocimiento más o menos institucionalizadas. Pone el foco en el concepto de *liaisons* (conexión, enlace) entre las personas, caracterizadas como permanentes y útiles en una red durable de relaciones. Bourdieu (1980) demuestra que estas conexiones no se reducen únicamente a relaciones objetivas de proximidad en el espacio físico o socioeconómico. Más bien, se basan en intercambios tanto materiales como simbólicos, cuya creación y sostenimiento implican el reconocimiento de esta proximidad. La concepción de Bourdieu sobre la sociabilidad es netamente económica, asociándose con la idea que el actor social posee cierto “volumen “de capital social (conjuntamente con el capital económico y el capital cultural constituyen las tres formas de capital que contribuyen a la reproducción del sistema social). Se considera el capital social como una inversión; el autor recuerda que el tiempo dedicado a las relaciones sociales constituye una inversión en capital social, el actor social obteniendo a cambios “beneficios”: “La red de conexiones es producto de estrategias de inversión social consciente o inconscientemente orientadas hacia la institución o la reproducción de relaciones sociales directamente utilizables, a corto o largo plazo” (Bourdieu, 1980, p. 4).

Se trata de una concepción interesada de las relaciones sociales. En este sentido, las redes sociales tienen un valor, como lo recuerda Kadushin (2013): permiten el acceso a recursos, a “atributos sociales como la confianza, la reciprocidad, y los valores comunitarios” (p. 236). El capital social está formado por conexiones que, siguiendo los objetivos del actor social pueden ser beneficiosas para él, y las redes sociales son también exclusivas e injustas (Kadushin, 2013). Si las redes sociales constituyen un capital social individual, el capital social de las personas está directamente relacionado con la clase social y el estatus socioeconómico.

A un nivel más colectivo, otros autores como Coleman (1990) consideran que la sociabilidad es un “bien público”, en el sentido que no pertenece a nadie y se asocia completamente a la estructuración de las redes sociales. A diferencia de la visión centrada

en el actor social, se trata de una visión del capital social a nivel comunitario. Se trata de una definición estructural de las redes sociales (García, 2011): el capital social, en la visión estructuralista, "consiste en una serie de recursos que los individuos pueden obtener a partir de las estructuras de las redes sociales" (García, 2011, p. 132). Los autores apuntan a los beneficios de las redes sociales, que procuran mayor confianza social, a la base de una sociedad democrática activa.

El análisis estructuralista sobre la sociabilidad y el capital social permite considerar la manera en que circula la información en una comunidad, y aproximarse a los estudios que pretenden caracterizar las estructuras de las redes sociales, según su forma o la densidad de los vínculos entre los participantes de la red. Con relación a la construcción de las redes sociales, la teoría desarrollada por Mark Granovetter (1973) sobre "la fuerza de los vínculos débiles" representa un avance notable del análisis sobre redes sociales. La teoría de Granovetter se fundamenta en la afirmación que los vínculos poseen una densidad, definida como "el número de conexiones reales directas divididas entre el número de posibles conexiones directas dentro de una red" (Kadushin p. 57). La densidad es un concepto central para entender el funcionamiento de una comunidad, y facilita la transmisión de ideas, de rumores. A más densidad en una red, más cohesión grupal: el caso de redes sociales densas existe también una apertura limitada a las nuevas ideas o el cambio.

Al contrario, el análisis puede pasar de considerar las conexiones a examinar la ausencia de conexiones, tal como lo hizo Burt (1992). Se centra en el análisis de la ausencia de relaciones entre los actores sociales, definiendo el "agujero estructural" como la ausencia de relaciones entre individuos conectados por una persona. Dicho de otra manera, el agujero estructural es una situación donde un actor social conecta con individuos que están conectados entre ellos gracias a la presencia de este actor. Representa una situación ventajosa para este actor social quien posee "autonomía estructural", tal como lo afirma Burt (1992), estando en la mejor posición para aprovechar los beneficios de la información distribuida en la red.

De la misma manera, la teoría de Granovetter insiste en que la falta de densidad de los vínculos o "vínculos débiles" puede constituir una situación ventajosa para el actor social insertado en una red social; dicho de otro modo, por el autor, los vínculos débiles generan interesantes consecuencias (Kadushin, 2013) porque promueven la transferencia de información entre partes distantes de una red. En consecuencia, siguiendo su reflexión, afirma que aquellos individuos con pocos vínculos débiles recibirán información limitada proveniente de áreas distantes del sistema social, siendo restringido su círculo a la recepción de noticias locales, u opiniones únicamente de sus amigos cercanos.

Granovetter define la fuerza de un vínculo en función de cuatro criterios claros: la frecuencia de los contactos, la intensidad emocional, la intimidad y la reciprocidad de los servicios entre personas. Existen en consecuencia dos tipos de vínculos: (1) vínculos que ligan el individuo a su familia y amigos cercanos (tipo de relaciones sostenidas y frecuentes, los vínculos fuertes); (2) vínculos más distantes, pero en una red más extensa (contactos cortos y ocasionales, los vínculos débiles). El autor demuestra que los vínculos fuertes no son nunca puentes entre los grupos, es decir que una información que circularía en un grupo con vínculos fuertes tiene grandes probabilidades de compartirse exclusivamente en este grupo. Al contrario, son los vínculos débiles que permiten a los individuos acceder a informaciones que no son disponibles en su círculo estrecho. Somete su hipótesis a verificación con un estudio empírico para concluir que, muchas veces denunciadas como fuente de anomia, y de falta de cohesión social, los vínculos débiles. Afirma Granovetter (1973): "son vistos como indispensables para las oportunidades de los individuos y para su integración en las comunidades; los lazos fuertes, la crianza de la cohesión local conducen a la fragmentación general" (p. 1378). Paradójicamente los vínculos fuertes llevan a la fragmentación, cuando los vínculos débiles permiten la cohesión social.

El análisis de las redes sociales en el mundo físico se ha centrado en considerar las redes sociales desde la sociabilidad y la amistad como recursos o bienes públicos, permitiendo, a partir de los estudios citados, desarrollar conceptos como el capital social, el agujero estructural, o la densidad de los vínculos. Se tomarán en cuenta los estudios explicitados durante el análisis de los datos recogidos en el campo del estudio de esta tesis. A

continuación, a partir de estos antecedentes, se consideran los conceptos de sociabilidad, amistad en el ámbito de las redes sociales digitales.

2.1.5. La sociabilidad y la amistad en las redes sociales digitales

El abordaje de la sociabilidad y la amistad de los y las jóvenes en las RSD ha sido explorado en diversos estudios que tratan de la socialización juvenil en el espacio digital de las RSD. Concretamente, las RSD se volvieron espacios para la comunicación, tal como lo analizan Gértrudix et al. (2017), constituyendo espacios asociados íntimamente a la adolescencia y la juventud:

> Las redes sociales son para los y los jóvenes espacios privilegiados de comunicación, convivencia y exposición, en los que tejen, nodo a nodo, una parte esencial de la urdimbre de su naturaleza individual y social. Los espacios digitales en los que se desarrollan estas redes se gestan mediante el acúmulo de ingentes cadenas de construcciones e intercambios simbólicos extremadamente fugaces pero cuya sedimentación marca la densidad semántica que las ha hecho tan relevantes. (p. 2)

Es a través de estos intercambios que se gesta un espacio positivo de comunicación facilitado por las RSD que ofrece a los y las jóvenes la posibilidad ilimitada de comunicarse con los demás, y en consecuencia puede ser visto como un espacio de autonomía. En este sentido, matiza Mercklé (2004) que la autonomía no es una invención de Internet, sino que el desarrollo de la red internet sería producto de una mayor autonomía de los actores sociales. Por lo tanto, la influencia de las RSD en relación con la construcción de sociabilidad y amistad bascula entre lo positivo y lo negativo en función del sujeto.

La relación entre la autonomía juvenil y el espacio de las RSD parece sin embargo distorsionada, por lo que puede provocar consecuencias negativas, porque se relaciona con el trasfondo de los mecanismos de control en las redes sociales (anteriormente tratados en el apartado 2.1.3.1), y a la misma definición de la democracia digital. Martín

y González (2021) indican en este sentido que, para una autonomía real en las RSD, se debería educar a la colaboración:

> Si la democracia real se intuye como un simulacro, la democracia digital es el simulacro del simulacro. La apariencia democrática de las redes sociales es producto de la inteligencia artificial que almacena todas las publicaciones que efectuamos, las ordena por categorías y actúa sobre ellas, amplificando el efecto de las convenientes e invisibilizando aquellas que suponen una amenaza. La pedagogía de la autonomía nos sugiere imaginar una educación para la participación en las redes sociales fundada en la colaboración y la organización para generar en las mismas la síntesis cultural. (Martín y González, 2021, p.87)

Las teorías de la autonomía, en tensión con el objeto de estudio se tratarán en el apartado 2.3. Si bien las RSD son un espacio que se asocia con la juventud, recientes estudios demuestran sin embargo que la sociabilidad de los y las jóvenes se realiza tanto en el espacio físico como en el espacio digital, y que no existe un ámbito único para la socialización de los y las jóvenes (Morduchowicz, 2012; Décieux et al., 2019). Estudios recientes (Angelini et. al., 2023) apuntan al papel de las RSD a la hora de apoyar las relaciones de amistad en la juventud, y que las interacciones de los y las jóvenes en línea con amigos o amigas se caracterizan por comportamientos que en gran medida sirven los mismos propósitos psicológicos y relacionales que el comportamiento fuera de línea.

En la misma línea, el trabajo de Yau y Reich (2019), enfocado en el análisis de las comunicaciones de los y las adolescentes en redes sociales digitales, demuestra que existen similitudes entre las interacciones con amigos en el espacio digital y en el espacio físico: al igual que lo harían en un espacio físico, los y las adolescentes demuestran afecto, comparten secretos y fotografías con amigos elegidos, lo que crea un sentimiento de intimidad entre amigos. Es decir, los modos de sociabilidad de los y las jóvenes en el espacio digital no difieren radicalmente del universo físico.

Más que reemplazar la sociabilidad en el espacio físico por una comunicación en el espacio digital, las RSD parecen facilitar la ampliación de los espacios y de los tiempos para la socialización de los y las jóvenes, tal como lo demuestra Morduchowicz (2012)

quien afirma en consecuencia, que la vida social de los y las jóvenes en el mundo físico no se ha sustituido por una vida en el espacio digital.

Siguiendo esta extensión del espacio de socialización, diversos estudios como el de Konstantinou (2023) analiza los usos por parte de personas en situación de migración o refugio y demuestra que las tecnologías emergentes y las plataformas digitales contribuyen a la comunicación de los miembros de las familias y las comunidades nacionales en la diáspora, al mismo tiempo que permiten el acceso a la información y la educación, con positivas consecuencias en la sociabilidad y el establecimiento de vínculos transnacionales. De la misma manera, en un estudio relacionado con la emigración de jóvenes menores de Marruecos en España, y los efectos de las RSD en el imaginario sobre España, Guevara y Candón (2024) exponen que: "el sesgo narcisista de las redes sociales unido a la presión social para mostrar de forma exitosa el proceso migratorio se apuntan como causas de este fenómeno, que retroalimenta el impulso por migrar de otros menores marroquíes" (Guevara y Candón, 2024, p. 108). Más allá del interés de los autores en demostrar los procesos narcisistas en las RSD, el estudio demuestra que la ampliación del espacio de socialización en el universo digital tiene efectos en la migración de los y las jóvenes.

Las RSD no solamente permiten la comunicación con personas lejanas, sino que tienen efectos en las decisiones de los y las jóvenes, por ejemplo, en sus modelos preceptivos tal como se describe en la investigación de Corcho y Torralbas (2023), dsarrollada en Cuba, a través de la que demuestran los efectos de las RSD en los modelos que los y las jóvenes asocian al tiempo libre. Los autores analizan el impacto de los contenidos consumidos por los jóvenes cubanos en las redes sociales digitales, en sus formas de ser, pensar y actuar. Los autores observan:

> […]un vínculo bidireccional entre el proceso de socialización digital y la esfera tiempo libre de vida cotidiana, que se manifiesta en la modificación de los modelos mentales que tienen sobre pasar un tiempo libre de calidad, y en la forma en la que emplean su tiempo libre con respecto al uso de las redes sociales. (Corcho y Torralbas, 2023, p.119-120)

Como colorario de los estudios expuestos y en sintonía con De la Piedra y Maena (2017), que las RSD amplían los espacios de socialización juvenil, con efectos en los modelos subjetivos individuales, no siempre positivos tal como lo describen. Ambos autores analizan desde una perspectiva psicológica la presencia de los influencers en las RSD, y puntualizan que una de las consecuencias más negativas es la realidad sesgada que se presenta en los perfiles de los y las usuarios. Aclaran que los y las jóvenes no siempre comprenden que las personas muestran en las redes sociales una parte sesgada de la realidad, concretamente, enseñan aquello que quieren que los demás vean. Y, en consecuencia, la población joven termina sintiendo que las vidas de los demás son perfectas y muy alejadas de las suyas propias (De la Piedra y Meana, 2017).

Efectivamente, para otros autores las RSD participan del declive de la sociabilidad y el aislamiento social (Roszak, 2005; Nesi, 2020), muy alejadas de las perspectivas que indican que pueden participar en impulsar las amistades. En un estudio centrado en el análisis del significado de la amistad en Facebook, García, Garrido et al., (2022) indican que "la confianza, la dación, el beneficio mutuo y el crecimiento personal, necesarios para el establecimiento, fortalecimiento y vivencia de la verdadera amistad, no están suficientemente presentes en las redes sociales de los universitarios encuestados" (p.242). A partir de un cuestionario enviado a estudiantes universitarios, los autores califican que la experiencia psicológica de la amistad en la plataforma no existe, más bien que los y las usuarios encuestados saben conscientemente que la amistad en la plataforma Facebook es una proyección simbólica, una distorsión para que se fomenten las relaciones entre usuarios. En relación con esta distorsión, Nesi (2020) alerta de los riesgos del uso de las RSD en la salud mental de los y las adolescentes, por la frecuencia, inmediatez e intensidad de los vínculos en línea.

Pero también nombra algunos efectos positivos de la sociabilidad en el espacio digital: la posibilidad de conectar más allá de las barreras físicas con sus amigos, de explorar su identidad y creatividad, de divertirse y de sentir un soporte emocional (especialmente en el caso de adolescentes que se identifican como lesbiana, gay, bisexual, transgénero y queer), y prevenir los suicidios juveniles.

La idea de prácticas juveniles digitales comunes y de una relación unificada de los adolescentes con la cultura digital es inexacta tal como lo demuestran Mercklé y Octobre (2012). Los autores muestran que los diversos usos están atravesados por las divisiones sociales y de género. Si la "revolución digital" ha impactado en las prácticas culturales de los jóvenes, no parece cambiar la lógica de clasificación social. A partir de su encuesta profunda sobre las prácticas digitales de 3.900 niños/as y adolescentes, interrogados a los 11, 13, 15 y 17 años en la década de los años 2000, consiguen demostrar que los niños/as y adolescentes que provienen de entornos privilegiados son más propensos a adoptar usos digitales emergentes que niños/as y adolescentes que provienen de entornos populares, porque tienen contacto con herramientas digitales de manera temprana, siendo expuestos al uso de tecnologías digitales por parte de los familiares. Sin embargo, el estudio demuestra también que a medida en que crecen los adolescentes los usos se armonizan entre clases sociales, pero se siguen diferenciando según el género: las chicas tienen usos más académicos, comunicativos y creativos, y los chicos más usos lúdicos y técnicos (Mercklé y Octobre, 2012), información que se ha corroborada en el contexto de España.

En términos de consumo por rango de edad, Tejada et al. (2019) demuestran que las prácticas digitales en RSD surgen en edades cada vez más tempranas, y su uso está determinado por el género del usuario. Más precisamente, este estudio aborda los hábitos de uso de las RSD por los preadolescentes en Euskadi a través del que precisa: las chicas las utilizan con finalidades formativas, los chicos las utilizan para el ocio y concluye que los participantes y usuarios son cada vez más jóvenes (Tejada et al., 2019):

> El 70% de los participantes, alumnado de Educación Primaria, accede a Internet todos los días y con una media diaria de conexión de más de una hora. Estos datos señalan un crecimiento en cuanto a la frecuencia y duración de la navegación por los menores de once años respecto a otros estudios realizados en España. (p. 119)

El análisis de la sociabilidad juvenil en las RSD apunta también al concepto de capital social en el espacio digital.

Siguiendo a Gil et al., (2022): "la medición del capital social en la era digital obliga a revisar los indicadores e instrumentos de medición utilizados hasta el momento para el

capital social offline" (p.4). En línea con lo expuesto, en un artículo en el que se revisan los antecedentes teóricos sobre el capital social digital, Spottswood y Wohn (2020) resaltan la importancia de distinguir entre el capital social en línea y fuera de línea e indican que el desarrollo de las herramientas de comunicación digital ha aumentado el espacio para obtener más recursos ligados al capital social. Los autores aconsejan también que las investigaciones sobre las RSD tengan más en cuenta los efectos de la socialización fuera de línea, en el espacio físico en los usos de los recursos de capital social en línea. Se tendrá en cuenta en el momento del análisis de los datos.

En el siguiente capítulo, se presenta la construcción de la subjetividad de los jóvenes, a partir de la exploración de los conceptos de identidad y subjetividad, desde una mirada multidisciplinar, entre las perspectivas estructuralistas, constructivistas e interaccionistas, pero también gracias al examen del proceso de "invención" de la adolescencia y juventud como categorías situadas históricamente. Finalmente, se centrará el análisis de las prácticas de los y las jóvenes en las RSD y de la cultura que parece asociarse a un "hábitat digital", extendiéndose entre las esferas virtuales y reales.

2.2. La identidad y la subjetividad de los y las jóvenes en debate

Si en el primer capítulo del marco teórico, se fundamentó un primer acercamiento a las RSD desde la sociabilidad y la amistad, en este capítulo se propone desarrollar un acercamiento teórico a los conceptos de identidad y subjetividad, especialmente en relación con los y las jóvenes, para luego analizar su relación con el universo digital. El concepto de identidad individual, tal como lo demuestra Candau (1998), no es transferible a un nivel colectivo. La identidad y la subjetividad designan probablemente dos construcciones conceptuales muy complejas, multifacéticas y multidisciplinarias, hasta el punto que se cuestione desde algunos autores la pertinencia del uso de estos conceptos (Brubaker, 2001).

En este estudio, se opta por distinguir los conceptos de identidad y subjetividad, para poder determinar los elementos asociados a cada uno de los conceptos que pueden ser utilizados para el análisis de los datos recogidos en el campo. Si la subjetividad es un sistema personal formado en el proceso de individuación (Gallende, 2004; Martuccelli,

2013; Aliano, 2020) a la base de una identidad individual, se adoptan perspectivas sobre la identidad que demuestran que se asocia con los elementos procesual (la identidad como un proceso de identificación del individuo situado socialmente) pero también con la capacidad de agencia del actor social, especialmente en las RSD (la identidad como proceso narrativo, pero también desde las condiciones estratégicas y performativas).

Con la finalidad de ganar en precisión, se aporta a continuación las distintas visiones, tomando en cuenta los principales avances de las investigaciones relacionadas con el campo de la psicología, la antropología y la educación.

2.2.1 La identidad de los jóvenes: un concepto multidisciplinar

La identidad es un concepto difícil de abordar, dado la multitud de sus definiciones, los distintos niveles que implica, desde lo individual a lo colectivo, su dinamismo (porque depende de sentidos y significados social e históricamente situados) así como de campos científicos que desarrollan acercamientos teóricos sobre su concepto (Alaoui y Abakouy, 2017). Algunos autores como Brubaker (2001), cuestionan la pertinencia de la capacidad analítica del concepto de "identidad" en las ciencias sociales, denunciando su carácter multifacético, contradictorio y ambiguo. Para poder explorar el significado y las implicaciones científicas del concepto de identidad, se intentará primero abarcar una mirada multidisciplinar desde las ciencias sociales, contemplando investigaciones realizadas desde el campo de la psicología, la sociología y la antropología, donde en concepto de identidad se desarrolla en relación con la definición desde un paradigma colectivo. En el marco de esta tesis doctoral, el concepto de identidad es operatorio (desde un marco individual pero también colectivo, por ejemplo, a través de la definición de roles profesionales, o de los propios residentes), siendo abordado como una categoría emergente en el campo de estudio, y que se distingue del concepto de subjetividad.

En efecto, una de las principales distinciones entre el campo de la psicología y el de la antropología o sociología, en relación con el concepto de identidad, tiene que ver con el enfoque, el acercamiento: desde una aproximación a la identidad individual, hasta la inclusión de las retóricas holistas (Candau, 1998), y el intento de puesta en perspectiva de la "pluralización" de la identidad en expresiones como "la identidad colectiva".

Tal como lo recuerda Claude Lévi-Strauss (1979), en antropología es la sociedad la que impone la identidad definiendo posiciones para cada individuo. Mientras que el psicoanálisis se centra en la relación filial entre padres e hijos como mecanismo central para entender las modalidades de relacionamiento del individuo con la sociedad, individualizando desde este modo la relación, Lévi-Strauss y la antropología estructuralista "colectivizan" esta relación, tal como lo recuerda Denieuil (2009). De acuerdo con Candau (1998), la identidad a nivel individual puede ser:

(1) Un estado: que resulta de una definición administrativa (que se concretiza por ejemplo en los caracteres individuales explicitados en el Documento Nacional de Identidad o el pasaporte).

(2) Una representación: el agente social se hace una idea sobre sí mismo.

(3) Un concepto: el concepto de identidad individual como herramienta de las ciencias sociales.

Desde el campo de las ciencias sociales, la "Identidad" es heredera de los primeros esbozos de la filosofía griega. En efecto, para Platón y Aristóteles (427 a. C.), la identidad se define como la igualdad entre dos elementos, como la permanencia en el cambio.

La acepción moderna del concepto de identidad en las ciencias sociales aparece en Estados Unidos en los años 1960, mediante la divulgación del trabajo de Erikson (1968), a quien se debe de hecho la expresión "crisis de identidad", como lo recuerda Gleason (1983), tan asociada a la adolescencia, como se apreciará en el próximo apartado.

Erikson (1968) fundamenta el desarrollo de su concepción de la identidad en la noción de "identificación" extraída del psicoanálisis (Freud). En efecto, tal como Gleason (1983) lo recuerda, en los años 1930 la *Enciclopedia of the Social Science* no tenía una definición de "identidad" sino de "identificación" relacionada con: "las huellas digitales y otras técnicas de investigación criminal" (p. 910). La construcción moderna de la identidad como concepto se debe a la asociación del término de "identificación" con la noción de etnicidad (Allport 1954) por una parte, y, por otra parte, a su asociación con la teoría del

grupo de referencia (Merton, 1968). No está tan lejos de esta idea, Rombach (2004), cuando argumenta a favor de la noción de la identidad como un proceso de identificación, que se desarrolla en relación con los espacios transitados y el tiempo, durante la vida humana. Se construye la identidad humana en un proceso de relacionamiento con el mundo: “siempre experimentamos el mundo en situaciones” (Mèlich, 2008, p. 116). Se explorará a continuación las tensiones existentes entre las diferentes concepciones de la identidad en ciencias humanas, y que llevan al debate fundamental entre: (1) la definición de la identidad y subjetividad como una producción del determinismo estructural y (2) la identidad y la subjetividad considerando la capacidad de agencia del actor social (Giddens,1986; González, 2021).

2.2.1.1. La identidad como estructura.

Desde la antropología estructural, la identidad se transforma en un concepto mayor, ligado a una estructura profunda de identificación. La identidad aparece como la construcción de los individuos, en el marco de un sistema social (Denieuil, 2009). Lévi-Strauss avanza en la idea de una estructura identitaria como un mecanismo, un "reloj" que define una realidad estructiral, más allá de la experiencia direcat de los actores sociales. Tal como el propio Lévi-Strauss lo reconoce, el límite del pensamiento estructuralista está precisamente en la negación de la experiencia sensible y vivida, el foco analítico del mecanismo de la identidad siendo el de “conocer” y no “vivir” (Lévi-Strauss, 1979) donde la noción de sujeto desaparece, se desintegra, centrándose enl análisis en los mecanismos que operan dentro de un pensamiento.

Por una serie de razones socio-históricas, como lo recuerda Brubaker (2001) el concepto de identidad se difunde rápidamente tanto en la academia como en general en la sociedad norteamericana. Movimientos sociales fundamentados en la diferencia identitaria (como el movimiento de los *Black Panthers*) demuestran que el término de identidad ocupa un rol central en la reivindicación social. Problemáticas ligadas a la identidad individual se relacionan con las culturas comunitarias (Erikson, 1968). El desarrollo de reivindicaciones identitarias se relaciona también con el contexto socio-histórico de los años 1960 en Estados Unidos, en un momento de debilidad institucional de los partidos

de izquierda, pero también de falta de análisis de las relaciones entre clases sociales (Brubaker, 2001). El concepto de identidad, pertenece a las "categorías de percepción y apreciación" de las personas relacionadas con sus clases sociales, pero no solo (Bourdieu, 1979), al mismo tiempo que constituye un concepto del análisis científico social. Se trata por un lado de la percepción y del uso de la palabra "identidad" desde la experiencia social cotidiana, y por el otro lado del desarrollo del concepto de "identidad" desde el campo científico como herramienta de entendimiento y observación de las dinámicas sociales entre los individuos (Brubaker, 2001): "la "identidad" es tanto una categoría de práctica como una categoría de análisis." (p. 69)

2.2.1.2 La identidad entre construcción situada y estrategia individual.

En ruptura con el pensamiento estructuralista de Lévi-Strauss, en la búsqueda de una teoría de la práctica, Bourdieu aborda la estructura social como el resultado de prácticas sociales históricamente situadas, producto de las acciones de los individuos. En este sentido, en el desarrollo de la teoría constructivista-estructural (según se refiere Bourdieu a su propia línea de pensamiento), que retoma los avances del pensamiento de Lévi-Strauss, pero también el constructivismo marxista, la identidad se considera desde el punto de vista nativo y escolástico. En la primera concepción, la identidad se define en función de categorías heredadas desde la práctica social de los individuos. Desde un acercamiento escolástico la identidad es el producto de una construcción teórica de un conjunto de disciplinas y corrientes de pensamiento históricamente situadas.

Así, en el pensamiento de Bourdieu se asocia la identidad con el concepto de *habitus*. En efecto, los agentes sociales poseen un *habitus*: "sistemas de esquemas de percepción, de apreciación y de acción permiten operar actos de conocimiento práctico" (Bourdieu, 2003, p. 200). Estos sistemas están fundamentados en el reconocimiento de los "estímulos condicionales y convencionales", a los cuales están dispuestos a reaccionar, y crean sin que haya finalidad explícita ni cálculos racionales en relación con los medios de la acción, "estrategias adaptadas y siempre renovadas, pero en los límites de las limitaciones estructurales cuyo producto son y que las definen" (Bourdieu, 2003, p. 201).

Siguiendo a Bourdieu, la identidad individual se relaciona con una identidad de clase. Pero no solo: también con las acciones y elecciones individuales cotidianas determinadas por esta identidad de clase, al mismo tiempo que determinan, y con una estructura heredada que condiciona la percepción del entorno al mismo tiempo que está producida por esquemas de percepción, apreciación y acción que responde a los estímulos condicionales y convencionales ligados a la posición y las relaciones de la persona en el campo social.

La identidad no se define desde la acción racional, línea heredada de Locke, y actualizada sucesivamente por autores como Tocqueville, Weber, y la Teoría de la Elección Racional (TCR) de Boudon (1977), sino desde la razón práctica, y "el agente no es nunca completamente el sujeto de sus prácticas" (Bourdieu, 2003, p. 201). La teoría del *habitus* liga las estructuras sociales y el cuerpo del individuo en una relación orgánica, donde el agente social y el objeto no son independientes o autónomos, sino que tienen una relación heterónoma. Bourdieu afirma en este sentido que la relación con el mundo es una relación de presencia y de estar en el mundo. El actor social y el mundo están interconectados, compenetrados, y el orden social se inscribe en los cuerpos a través de las relaciones las afectivas con el ambiente.

Si en este acercamiento bourdieusiano se considera la identidad como el producto de una heteronomía, desde el pensamiento de autores como Lipiansky et al. (1990) o Camilieri et al. (1990), desarrollan una teoría sobre las estrategias autónomas de los individuos a la hora de elegir determinados rasgos identitarios. Se trata de otro acercamiento teórico a la noción de identidad, en ruptura con el pensamiento determinista bourdieusiano, más cerca de las perspectivas de Boudon (1977): la de las estrategias identitarias (Camilieri et al., 1990; Lipiansky et al., 1990; Nande y Commeiras, 2020). Autores ligados a su desarrollo (Lipiansky et al. 1990) definen las estrategias identitarias como los procesos individuales conscientes o inconscientes para llegar a una, o varias finalidades. Los autores afirman que estos procesos se elaboran en función de la situación de interacción socio histórica, cultural, o psicológica. Se evidencia en el trabajo de Lipiansky cinco perspectivas principales sobre la identidad (Gutnik, 2002, p. 119), tal como se muestra en la Tabla 4.

Tabla 4

Cinco perspectivas de Lipiansky sobre la identidad

5 perspectivas de Lipiansky sobre la identidad
1. La identidad como proceso: La identidad está considerada como un proceso dinámico a lo largo de la vida, el individuo integrando las experiencias
2. La identidad se forma en redes de interacciones.
3. La identidad tiene un aspecto multidimensional, que responde a la diversidad de las interacciones del agente social con su entorno, pero que funciona como "estructura que integra las respuestas identitarias".
4. La identidad es continua y consciente.
5. El sujeto tiene la capacidad de elegir, tomar decisiones, y desarrollar "estrategias identitarias".

Nota: Elaborado a partir de Lipiansky et al. (1990), Gutnik (2002).

Acorde a lo observado en la Tabla 4 el sujeto tiene conciencia de su unidad y continuidad en el tiempo: "Las experiencias diacrónicas del sujeto no alteran la autoidentificación de la continuidad referencia" (Gutnik, 2002, p. 119). La identidad se enfoca como un proceso insertado en una red de interacciones, y el sujeto tiene la capacidad consciente de tomar decisiones. Camilleri et al. (1990) introduce la noción de "estrategia" para observar el desarrollo identitario de las personas en relación con la sociedad. Sugieren la existencia de cierto grado de libertad aplicada a los fenómenos sociales: los agentes sociales tienen un margen de libertad de acción, más allá del determinismo social, y son capaces de actuar sobre la definición de sí mismos (Taboada-Leonetti, 1990). La identidad es el resultado de las interacciones del individuo con la sociedad y la noción de "estrategia" ofrece dinamismo al concepto, como también hace hincapié en la elaboración de maniobras individuales en relación a los desafíos cotidianos.

La identidad individual se aborda entonces como una construcción individual, producto de las interacciones sociales, pero también de las elecciones personales, de la elaboración individual y colectiva de estrategias en función de una finalidad (a diferencia de Bourdieu, quien insiste sobre el concepto de estructuras estructurantes).

La noción de estrategia identitaria se sitúa en la interacción entre el individuo (en su parte psicológica y social) y el sistema social. Permite observar la capacidad de acción (o "capacidad de agencia" (Giddens, 1986; González, 2021) del agente social, más allá de sus determinismos sociales, en sus elecciones, evidenciando el carácter interaccional y procesual de la identidad. En la misma línea, el interaccionismo simbólico determina la identidad como un proceso intersubjetivo, centrado en la construcción de sí en el proceso de interacción social con los otros, lo que permite el surgimiento de la identidad individual. En este proceso "el otro me reconoce y me constituye como persona" (Seidmann, 2015, p. 348).

2.2.1.3. La identidad como proceso de identificación.

Para la filosofía hermenéutica, los seres humanos no tienen una identidad sustancial o inamovible, sino que son seres en situación, instalados en un territorio y tiempo concreto: "no hay identidad independiente del contexto" (Mèlich, 2008, p. 112). No se repiten sus identidades y "no son nunca los mismos". La identidad se construye a partir de la otredad, en reconocimiento de un otro diferente de mí. La constitución de la subjetividad se realiza en la relación entre el yo y el otro, en un contexto socio-histórico determinado (Seidmann, 2015). Esta concepción hace eco al trabajo de Lévinas (1977), sobre la ética, donde la llamada del otro y la respuesta a esta llamada, constituyen una base para la ética. Afirma que los humanos son seres en relación, es decir, no pueden vivir sin el otro, este ser humano que "no entra en la esfera del mismo, presencia que lo desborda, fija su jerarquía de infinito" (Lévinas, 2002, p. 209). El impacto del otro sobre el individuo trasciende su propia existencia al responder a algo previo, como Mèlich (2008) sostiene, algo que precede al individuo y contribuye a conformar su identidad. Es por esta razón que el cuidado del otro adquiere una importancia significativa, ya que el yo surge de la atención dispensada por alguien (Mèlich, 2008). La desnudez del rostro se convierte en un símbolo del compromiso moral con el otro, instando a cumplir con el mandato moral de "¡No matarás!", entendido como la negativa a desatender la existencia del otro (Lévinas, 2002). Se construyen entonces la subjetividad y la identidad individual en relación con el otro y a partir del proceso comunicativo:

> […] el otro me confirma en mi modo de ser, desde la semejanza y también desde la diferencia. En este proceso de interdependencia social, nos estamos recreando permanentemente desde nuestra subjetividad y, junto a los otros. Vamos generando así el proceso social dinámico. (Seidmann, 2015, p. 349.)

La relación con el otro, con el tiempo y el espacio construye un "proceso de identificación" (Rombach, 1993), porque somos seres en situación: "para los seres y humanos la situación es inevitable" (p. 140). Afirma Ricoeur (1985) en las conclusiones de su trabajo, que la identidad, se puede entender desde la idea de identidad como "lo mismo" (una visión sustancialista) o como "si-mismo" (una identidad narrativa). La narrativa descansa en una estructura temporal, y posee un dinamismo cercano a la idea del proceso de identificación, incluyendo el cambio como norma para la coherencia de una vida. El concepto de identidad narrativa permite entender la identidad desde la propia capacidad del actor social en contarse y recrearse a lo largo de su narración, muy cercano a la producción literaria, ya que, según Ricoeur (1985) la historia de una vida se encuentra en constante reconfiguración debido a todas las historias, que un individuo narra sobre sí mismo, convirtiendo la propia vida en un entramado de relatos contados.

La identidad, tal como se ha argumentado, es un concepto multidisciplinar que debe ser puesto en perspectiva para ser operativo como categoría de análisis. Según la disciplina y la línea reflexiva, el concepto integra más o menos las nociones de espacio y tiempo, así como los aspectos ligados a la presencia de los otros en la definición de uno mismo. De acuerdo a lo que se verá a continuación, las prácticas juveniles en las RSD implican la construcción de una identidad y subjetividad, analizables a partir de los conceptos de estrategia, performatividad, narración e identificación, haciendo eco, de alguna manera a las concepciones expuestas en este apartado. Se mencionan los aspectos que distinguen la identidad de la subjetividad y cómo operan en las prácticas digitales de los y las jóvenes en su tránsito por las RSD.

2.2.2. La construcción de la identidad y de la subjetividad en la juventud

Tal como se ha aclarado en las primeras líneas de este segundo apartado del marco téorico, se opta por distinguir los conceptos de identidad y subjetividad, para determinar

los elementos asociados a cada uno de los conceptos que pueden ser utilizados para el análisis de los datos recogidos en el campo. En este apartado, se abordan los principales conceptos que se usaran en la etapa analítica, malla conceptual que asocian la identidad y subjetividad en la juventud, con su desarrollo en las RSD.

Desde las teorías exploradas anteriormente, la identidad individual se asocia, tanto con un proceso determinado socialmente (donde la capacidad de elección autónoma es muy limitada), como con las capacidades de acción autónomas del actor social (a través de la narración, la identificación, o las elecciones estratégicas).

A la base de la identidad individual, la subjetividad se forma desde el nacimiento, en el proceso de desarrollo del sistema de representaciones individual, proceso conceptualizado como "individuación" (Gallende, 2004; Martuccelli, 2013; Aliano, 2020), tal como se verá en este apartado.

Galende (2004) presenta la subjetividad desde los antecedentes del psicoanálisis como:

> Sistema de representaciones y un dispositivo de producción de significaciones y sentidos para la vida, de valores éticos y morales gobernados por el deseo inconsciente y los ideales del yo, que determinan en su conjunto los comportamientos prácticos del individuo. (p. 26)

El autor resume las concepciones sobre la subjetividad aportadas por el psicoanálisis en 4 principales:

1. Concepciones evolucionistas que consideran que el niño/a se desarrolla para evolucionar gracias al encuentro con los otros, hacia un ser social e "histórico"

2. Teorías basadas en la idea de "alienación primordial": familia, cultura y lenguaje anteceden al nacimiento. La historia del individuo está marcada por una "alienación" que constituye su identidad y filiación-

3. Un bloque que Galende designa como variante de la "alienación primordial" designa al "poder identificatorio del Otro (los progenitores y la cultura) ejercen, a través de sus enunciados identificatorios, sobre la constitución de la historia en el niño" (p. 28).

4. La propia teoría de Freud (1923) apunta a una relación más dialéctica entre el individuo y su entorno: "se plantean doblemente el lugar del niño en la apropiación de un histórico-cultural-social que lo precede y que a la vez lo transforma en el proceso de singularización constitutiva de su subjetividad" (p. 28-29).

En relación con la experiencia del niño/a en esta apropiación de un legado cultural y social, desde la fenomenología, Merleau Ponty (1954), responde a la pregunta sobre la experiencia del otro por el niño/a por el concepto de "intercorporeidad". Se trata de "esta transferencia de mis intenciones en el cuerpo del otro y de las del otro en mi propio cuerpo, esta enajenación del otro en mí y de mí en el otro, la que hace posible la percepción del otro" (Merleau Ponty, 1954, citado por Galende, p. 33).

Se trata, a través de la experiencia del otro, del proceso de individuación como proceso de formación de la subjetividad del sujeto. Esta subjetividad se forma a partir de la adquisición por parte del individuo, de la lengua, es decir, de un sistema social de representaciones:

> Sobre la base de la lengua, ya que se trata de un sistema de representaciones que intermedian las relaciones que el individuo mantiene con su propio cuerpo, con su vida emocional e intelectual, en la relación con sus semejantes y también su percepción de las cosas del mundo. (Galende, 2004, p. 27)

El proceso de individuación y formación de la subjetividad se suele observar a partir de la oposición arquetípica entre el individuo y la sociedad, pero, bien al contrario, se construyen mutuamente individualidad y comunidad:

> Es falso pretender oponer la individuación como modelo de sujeto verdaderamente autónomo, a la comunidad, según los criterios tradiciones del liberalismo y de cierta sociología. El sujeto conquista su individuación en la

> comunidad; porque ambos, comunidad e individuación, pertenecen a una misa lógica de producción, y son puestos a la masificación que efectúa tanto el individualismo como la dinámica de los valores del mercado. (Galende, 1997, p. 109)

Esta oposición discursiva entre el individuo y la comunidad se realiza también en un contexto social y económico de promoción del individuo por encima de la comunidad y de "masificación".

Se habla en efecto de la "autonomía" del sujeto frente a la comunidad. Este individualismo nacido del proceso de individuación es una ilusión (Galende, 2004) que solo puede llevar a la pérdida de los rasgos de la individualidad, es decir, la masificación. Como señala Rodríguez (2004): "[…] en las propuestas de funcionamiento social presentes en los modelos imperantes, cuando se habla de autonomía se cae en el individualismo, y cuando se intenta promover la identidad como hechos indiferentes del conjunto se cae en la masificación" (p. 107). Con consecuencias directas en el individuo, pues, "las mínimas interacciones de la vida cotidiana generan subjetividades frágiles con importantes trastornos de identidad que se reflejan en ciertas patologías de época" (Rodríguez, 2004, p. 107).

La formación de una subjetividad "frágil" podría ser la marca de la masificación individual. La individuación ligada al proceso de autonomía en la adolescencia, está entonces en tensión con la masificación. En otros términos, se trata de la tensión existente entre los procesos identitarios individualizadores y los totalizantes, analizado por Foucault (1979) desde su genealogía del poder.

Si la subjetividad se forma, como se ha visto, en relación con un entorno socio-histórico y en la experiencia del otro, también se destacan los efectos de las instituciones en su formación. En este estudio, interesa especialmente el peso de las instituciones educativas en relación con la formación de la subjetividad, tal como se expone en el apartado 3: las instituciones que trabajan con niños/as y jóvenes son productoras de un discurso sobre la niñez y juventud. Pero las propias categorías de "niño", "adolescente" y "joven" son producciones sociales e históricas que influyen en las subjetividades individuales. Estas

categorías se relacionan con un discurso, con un contexto histórico determinado por las tendencias económicas y organizativas de una época específica, y se modifican según las generaciones, participando de la construcción de la subjetividad e identidad individual del y de la joven, tal como lo se verá a continuación.

2.2.2.1. Las categorías de "adolescente" y "joven" como construcciones sociales históricas.

La adolescencia se caracteriza como una etapa vital del ser humano entre los 10 y los 19 años (OMS, 2020). Durante la adolescencia aparecen cambios físicos y cognitivos: la adolescencia es una etapa de transformación subjetiva para la creación de una identidad personal y que pueda ser socialmente validada. Con el cambio corporal, también surgen nuevos intereses, emociones, y se sigue formado la subjetividad individual en las relaciones desarrolladas, con un interés cada vez más pronunciado hacia el grupo de pares (Munist y Suárez, 2004).

Se denomina entonces adolescencia como un fenómeno y ciclo de vida marcado por la transición entre la etapa infantil y la adultez (Lozano, 2014).

El concepto de "adolescencia" y "adolescente" es muy cercano a "juventud" "jóvenes", en lo que quiere abarcar un momento vital de transición hacia la adultez, y corresponde a una construcción social histórica ligada a la Modernidad. En consecuencia, para ser operativo a nivel analítico y evitar una definición sustancialista se puede definir a partir de su función en la sociedad, tal como lo desvela Lozano (2014):

> La definición funcional de adolescencia muestra entonces su fertilidad en la capacidad para adaptarse bien a los valores límites, esto es, cuando no es posible definir los valores de la niñez o el estado adulto, o bien a las situaciones prototípicas en las que la oposición niñez/adultez se dibuja claramente, como por ejemplo en una ceremonia de rito de paso. El parámetro de aplicación de la idea funcional de adolescencia lo constituyen las sociedades antropológicas e históricas; es decir, sociedades con normas institucionalizadas. (p. 33)

Parafraseando a Ariés (1973), podríamos decir que la adolescencia como categoría es una creación socio-histórica. En efecto, según Ariés el sentimiento de infancia o particularización de la infancia "constituye un lento entramado histórico social que arriba a la Modernidad de la mano de la familia burguesa, la sociedad industrial y la escuela" (Fernández, 2004, p. 26).

La categoría de "adolescente" se constituye a través de un modelo interpretativo moderno (la "adolescencia" no es igual en todos los espacios y tiempos) de la fase vital que atravesamos los seres humanos entre los 10 y 19 años. Freixa (2014), teniendo en cuenta los trabajos Hall (1904) (quien define la etapa de la adolescencia, el desarrollo humano entre los 12 años y los 25 años), describe la adolescencia como "una etapa prehistórica de turbulencia y transición, marcada por migraciones de masas, guerras y cultos a los héroes" (p. 67). La categoría "adolescente" se relaciona con un "sentimiento" (retratado por la música en el *Sigfrido* de Wagner), y un claro contexto histórico (la reorganización socioeconómica resultado de la revolución industrial), para la constitución de un sujeto moral, político y pedagógico, nueva meta de las instituciones educativas y sanitarias.

Las prácticas pedagógicas alrededor de la categoría de adolescencia dan lugar a la constitución de la escolarización de segundo ciclo, muestra que es una preocupación moral, educativa y política, la gestión de este nuevo ciclo de vida (Fernández, 2004). Con el desarrollo de la sociedad industrial y de la economía capitalista durante el siglo XIX, se dislocaron las estructuras pre-capitalistas, y la unidad doméstica (la casa) como una unidad de producción y reproducción social (Fernández, 2004). Se divide la unidad familiar, se "nuclearíza", y el trabajo productivo comienza a realizarse fuera de la unidad doméstica, en las fábricas ("el tránsito de la casa a la familia" y el nacimiento de la distinción entre lo público y lo privado, Fernández, 2004). Los cambios descritos por Fernández, muestran como aparece la relación asalariada moderna y la definición de lugares y posiciones en el espacio de trabajo, relacionados con el sexo, la edad, definiendo una organización familiar y social.

En este proceso socio-económico revolucionario, se delimitan los y las adolescentes como una categoría de edad. La nuclearización de las casas y el paso y la nueva

organización de la vida diaria "puntúa tránsitos claves desde las formas e instituciones de la producción económica hasta la constitución de las subjetividades" (Fernández, 2004, p. 29). La subjetividad individual aparece como un objeto de producción social asociado a una categoría ("adolescente" o "joven"), útil desde la perspectiva del control social. Freixa (2014) describe la juventud como una "construcción temporal", culturalmente e históricamente definida. En este sentido propone considerar "los mecanismos utilizados en distintos momentos y lugares para medir el acceso a la vida adulta" (p. 100). Propone considerar el reloj como una metáfora para describir las etapas vitales de transición hacia la adultez, "estadios biográficos culturalmente construidos" (p. 100) e históricamente situados. La metáfora del reloj de arena, el analógico y el digital, permiten al autor describir las etapas de una concepción histórica de la juventud, ligados a concepciones sociales del tiempo distintas según las épocas.

La construcción de la idea de "jóvenes" responde igualmente a una construcción social, cercana a la noción de "adultos emergentes" (Lannegrand, 2012). Villa (2011) describe la juventud como un proceso biológico; pero la condición juvenil está "inmersa en las relaciones de poder social" (p. 151), siendo una producción social (o una construcción social) que genera una condición de subordinación social frente a los adultos. La juventud actual está también ligada a un proceso de concepción temporal y generacional, asociado al reloj digital (Freixa, 2014) y un presente permanente entretenido por el desarrollo de la tecnología:

> Las diferencias generacionales ya no se traducen en formas diferentes de vestir, o de hablar, puesto que hay adultos que visten como jóvenes, y niños/as que comparten los gustos estéticos o intelectuales de los adolescentes. Al desaparecer los grandes acontecimientos históricos que marcaron la identidad generacional (de las guerras mundiales a mayo del 68) las generaciones de "destemporalizan", creándose "no tiempos" equivalentes a "no lugares" (Augé, 1993), auténticos "limbos sociales" que pueden ser una estación hacia ninguna parte. (Freixa, 2014, p. 114-115)

Se instaura un proceso de individuación, de creación de identidades individuales (con nombres y apellidos particulares). La individuación, la creación de la subjetividad en la adolescencia, basada en la moratoria psicosocial (Erikson, 1968), o la brecha entre infancia y adultez para la exploración identitaria, se diferencia sexualmente: en su estudio sobre la adolescencia al principio del siglo XX, Fernández (2004) demuestra que para los varones de las clases burguesas, la moratoria psicosexual o "demora adolescente" se asocia con las condiciones para explorar su autonomía y libertad de elección, mientras que para las mujeres adolescentes de esta misma clase, significa la formación doméstica, la dependencia y necesaria tutela masculina.

Es decir, la misma etapa de la adolescencia, de exploración identitaria, está siendo tratada, desde las instituciones formativas, de manera diferenciada sexualmente: "la demora adolescente proporciona a los varones autonomía y a las niñas dependencia" (Fernández, 2004, p. 89). La adolescencia está marcada por el desorden emocional, "las fuerzas del instinto que, para calmarse, reclaman un periodo largo durante el cual los y las jóvenes no sean obligados a comportarse como adultos porque son incapaces de hacerlo" (Freixa, 2014, p. 67).

Se ha tratado de la construcción social e histórica del concepto de adolescencia y juventud, y de cómo puede influenciar la construcción de la subjetividad individual. Se verá ahora cómo se forman identidad y subjetividad en la adolescencia, a partir de su consideración como transición, ruptura y estima de sí.

2.2.2.2. Identidad en la juventud como estima de sí, transición y ruptura.

La construcción de la identidad en la adolescencia se ha analizado desde la definición de la adolescencia como etapa de "moratoria psicosocial" (Erikson 1968, Benavides, 2021), fundamentada en "rupturas" y asociaciones (con el grupo de pares, por ejemplo), pero también desde la construcción adolescente como "concepción de sí" (Bariaud, 1998), marcada por la búsqueda de la coherencia identitaria. En este sentido, Bariaud (1998) asocia la identidad en la adolescencia con la construcción de la "estima de si"; el auto concepto y la autoestima siendo efectivamente factores principales del desarrollo humano (Duclos, 2004). La perspectiva de Bariaud explora el proceso de construcción de sí en la

adolescencia, desde el comienzo al final de la adolescencia, centrándose en la autopercepción relacionada con el ciclo de maduración individual, desde el comienzo de la construcción de representaciones abstractas de sí mismo (aproximadamente entre los 12-14 años) a la búsqueda de una coherencia personal.

Por otra parte, la adolescencia está caracterizada como "transición evolutiva" por Erikson, quien considera: "[…] la identidad como una síntesis hecha a partir de elementos del pasado (historia personal), características del presente (necesidades, rasgos de personalidad, etc.) y expectativas de futuro." (Lannegrand, 2012, p. 315). El autor trabajó en la definición del desarrollo en la adolescencia asociando los conceptos de compromiso y exploración como determinantes para el desarrollo identitario.

Lannegrand hace hincapié en el compromiso como una de las dimensiones más relevantes: el sentimiento de identidad del adolescente es fruto de su compromiso con valores, finalidades o creencias (p. 315). Relacionado con esta afirmación, autores como Marcia (1966) definen cuatro estatutos de la identidad "estilos individuales de ajuste a la tarea psico-social de formación de la identidad" (Marcia 1966), tal como se observa en la Tabla 5, a continuación:

Tabla 5

Estatutos de la identidad en la adolescencia

Realización identitaria	**Forclusión identitaria**	**Moratoria identitaria**	**La difusión identitaria**
Exploración y compromisos fuertes	Exploración débil y fuerte compromiso	Fuerte exploración y compromiso débil	Ausencia de compromiso

Nota: Elaborado a partir de Lannegrand, (2012).

La búsqueda de identidad fue asociada a la adolescencia por Erikson (1968) en su época, pero como lo menciona Lannegrand (2012) se extiende hoy, por los cambios estructurales y educativos, a los "adultos emergentes" (p. 315), en primer lugar, estudiantes universitarios.

Más allá de una concepción psicoanalítica, que apunta más bien a una identidad que se construye en el conflicto, Erikson remarca el rol de las interacciones sociales en el desarrollo identitario. La familia facilita claros modelos de identidad y participa de la validación de las identidades expresadas por el adolescente (Rubin et al, 2006), pero más allá de estos modelos familiares condicionantes, la teoría de Erikson sobre el desarrollo del adolescente está marcada por la definición de "rupturas" que determinan la identidad. Para poder caracterizar la búsqueda identitaria en la adolescencia, Erikson (1968) desarrolla el concepto de "Moratoria psicosocial", designando "la brecha entre la seguridad de la infancia y la independencia de la vida adulta caracterizada por la libertad para explorar" (Lardies y Potes, 2022). El concepto se relaciona con un contexto social y cultural históricamente determinado, que implica según Erikson (1968) rasgos generales con variaciones individuales. Se trata en grandes rasgos de un periodo marcado por un retraso en los compromisos de la edad adulta y una actitud de provocación por parte del adolescente, así como de una permisividad de la sociedad, conduciendo a un compromiso marcado a menudo por una confirmación ceremonial. Por otra parte, existen variaciones más individuales que Erikson asocia a la propia trayectoria del actor social, pero también a las instituciones de socialización y a los modos de vida.

En la etapa adolescente, el individuo realiza orientaciones vitales fundamentales, en un periodo definido como "periodo latente" (Erikson 1968). Siguiendo a Freixa, la adolescencia está marcada por el desorden emocional, "las fuerzas del instinto que, para calmarse, reclaman un periodo largo durante el cual los y las jóvenes no sean obligados a comportarse como adultos porque son incapaces de hacerlo" (2014, p. 67). La moratoria psicosocial se realiza también asociada a "nichos", exclusivos a cada individuo, y necesarios para que el adolescente pueda explorar su identidad propia. Estos nichos ofrecen seguridad para el desarrollo identitario en el marco de la sociedad, y pueden definirse a partir de la pertenencia, elegida, al grupo de pares.

En la adolescencia el individuo se apropia poco a poco del sistema social de creencias, normas y valores, al mismo tiempo que el grupo de pares toma una importancia significativa en el desarrollo propio, tanto como una forma de apoyo psicológico como también un modelo de identificación. Se desarrolla el sentimiento de pertenencia al grupo

(Lardies y Potes, 2022). Los contextos sociales y las relaciones interpersonales asociadas a estos contextos tienen un rol en el proceso de formación de la identidad adolescente (Adams y Marshall, 1996; Erikson, 1968; Benavides, 2021): los demás miembros del grupo, los "amigos" o pares, poseen, por ejemplo, un rol en la validación de la identidad y la pertenencia al grupo (Davis, 2013).

Más allá de las perspectivas que se enfocan a la construcción de la identidad en la adolescencia como un proceso hecho de rupturas, asociaciones o coherencias, la teoría de la resiliencia y riesgo (Munist y Suárez, 2004), introduce a un aspecto de la identidad ligado a la capacidad individual de adoptar estrategias en la etapa de la adolescencia. Este enfoque es especialmente útil para la consideración de la producción de identidad del joven en las RSD (especialmente en relación con las estrategias de producción, performatividad y narración), pero también porque se relaciona con un modelo de intervención psicosocial en el campo de la protección de la infancia y adolescencia, tal como se explicita en el apartado 3.

Las teorías de la resiliencia remiten al proceso de formación de la identidad de resistencia y de proyecto (Castells, 2001) como marcos para entender la construcción de la identidad en la adolescencia. La capacidad de resiliencia individual se determina en la acción, difícilmente se puede poseer previamente como lo recuerda Galende (p. 38). La "teoría de la resiliencia y riesgo" (Munist y Suárez, 2004) asume el legado de la concepción biomédica del comportamiento como un riesgo para el desarrollo del adolescente, definiendo factores de riesgos y factores de protección, y que terminaron definiendo progresivamente factores resilientes. Se ha pasado de un modelo de riesgo basado en las enfermedades a un modelo de prevención y promoción de la salud, basado en las potencialidades del propio ser y su entorno (Munist y Suárez, 2004). Según lo remarca Martuccelli (2013), idealmente, la construcción del sujeto es un proceso a lo largo de la vida, marcado por "pruebas":

> El sujeto, en su versión ideal, es aquel que es capaz, a través de un proceso particular de subjetivación, de enfrentar y de salir airoso del mayor número de pruebas —internas como externas. Internas: aquel que logra dominar las

> pulsiones, las fragilidades, los traumas, los miedos a fin de dotarse de una solidez suficiente como para poder realizar su existencia. Externas: aquél que logra responder a los desafíos plurales de la vida social, ordinarios como extraordinarios, resolviendo, sin renuncia unilateral, la tensión central entre lo que le dictan sus ideales y lo que exige la realidad. El sujeto es un proceso abierto. (p. 23)

La noción de resiliencia se asocia al desarrollo subjetivo adolescente en lo que constituye una forma de vivir el día a día: "el adolescente debe lograr desarrollar factores resilientes para superar las situaciones adversas en su devenir cotidiano, debe trabajar desde la perspectiva de la resiliencia, adoptando como estrategia el desarrollo de factores resilientes" (Munist y Suárez, 2004, p. 150). La perspectiva de la resiliencia se une finalmente a la idea de que el actor social tiene la capacidad de construir conscientemente su propia resiliencia, siendo la noción de estrategia central en ello, haciendo eco a las "estrategias identitarias" tratadas anteriormente. Resueltas las pruebas, se desarrolla el sujeto, su identidad, al mismo tiempo que el filtro de su subjetividad.

2.2.3. La subjetividad y la identidad construidas en las redes sociales digitales: entre prácticas y discursos

En este apartado nos centramos en la subjetividad y la identidad en tensión con las RSD digitales. Tal como se ha visto anteriormente, para el psicoanálisis, la subjetividad de un individuo se constituye en la mediación del yo interno con el mundo. La subjetividad es mediadora de los sujetos con el mundo, y su evolución en el individuo tiene que ver con las relaciones establecidas a lo largo de la existencia con los demás (Galende, 2008). Para poder analizar cómo las RSD pueden afectar a la construcción de la subjetividad, es necesario comenzar por centrarse en cómo se construyen las subjetividades a partir de prácticas y discursos que atraviesan los individuos en cada época histórica (Levy, 2014). En el caso del estudio, el acceso a las RSD se realiza en un contexto de desarrollo de las tecnologías digitales, marcadas por una efervescencia de discursos alrededor de los beneficios de las tecnologías para la humanidad: Adell (2012) nos recuerda que la llegada de las tecnologías digitales en la educación está marcada por un ciclo de sobre-

expectación. La lógica misma del consumo de las RSD se incluye en este ciclo descrito por Adell, y se asiste a la multiplicación y al solapamiento de nuevas RSD, nuevos entornos digitales (Gértrudix et al., 2017).

2.2.3.1. La subjetividad en las redes sociales digitales: la personalización de los dispositivos y la falta de acceso a la cultura juvenil.

El despliegue de las tecnologías emergentes es desigual, según proponen los autores que conceptualizan la idea de "brecha digital" (Ragnedda, 2019; Vartanova y Gladkova, 2020; Arango, 2022). Se relaciona con la falta de accesibilidad, es decir la dificultad de acceder a una conexión Internet, pero sobre todo la falta de acceso a la tecnología, o el desconocimiento y falta de cultura tecnológica digital. Se trata de una brecha descrita como generacional pero también social, horizontal: el concepto de brecha digital designa tanto la división en el acceso por razones económicas, como también por cuestiones técnicas y geográficas (no hay infraestructura), temporal-generacional, o educativa (falta de conocimiento del lenguaje digital), así como en relación con la calidad del uso (Cho et al., 2003).

En un artículo de revisión de la obra de Rascovan et al. (2014), Lozano et al. (2014) reconocen que la brecha digital también incluye, en el caso de los jóvenes, la falta de acceso a los "manejos simbólicos adquisiciones culturales necesarias para manejarse en las redes sociales" (p. 81). Esta falta de acceso a las tecnologías digitales tiene incidencias directas en las capacidades del individuo para la mediación con la cultura digital juvenil, en un contexto donde también existe un mandato silencioso que responde a la afirmación que se difunde por las redes: "lo que no está en la red no existe" (García et al., 2022), lo que se debe tener en cuenta en las prácticas educativas que involucran la población juvenil (Levy, 2014). En este caso, las RSD impactan en la subjetividad por su propia condición de mediadora entre los individuos. La aparición y el solapamiento de nuevas RSD se hace en un contexto de individualización de los usos tecnológicos:

> La promesa de una individualización del servicio, el culmen de la personalización como signo y marca de la sociedad moderna (Bauman, 2002, p. 36), el éxtasis de

> la emancipación del sujeto frente a la colectividad gracias al afanoso trabajo de las máquinas. (Gértrudix et al., p. 67, 2017)

Se persigue el sueño de la creación de un trasfondo digital para el desarrollo de la persona, individualmente. En este sentido, Donath y Boyd (2004) definen las redes sociales digitales como *public displays of connection*, dispositivos para la definición de la identidad ante los otros, en los que la alteridad pasa a formar parte de la red extendida del sujeto, siendo, además, esta red de contactos, un mecanismo de validación del propio perfil (Del Prete y Redon, 2020). Los autores muestran que la mediación de las relaciones por sistemas virtuales constituye un riesgo en relación con la producción de subjetividad:

> Se corre el riesgo de que una parte fundamental de la construcción del significado acabe generando esferas de individualidad residentes, en las que los procesos interpretativos se construyen y refuerzan no por la interacción entre personas (Blumer, 1982), sino entre cada yo individual y los sistemas de gestión automatizada. (p. 3)

Roszak (2005) propone: si se sigue en la vía de la individualización y personalización de los dispositivos y RSD, a la larga no habrá ideas nuevas, no habrá información. El esplendor de los dispositivos digitales y conectados virtualmente crea entonces un nuevo campo de acciones para las personas, que no se puede entender sin enfocarse al propio desarrollo tecnológico (práctica) y a la ideología (práctica y discurso) que sostiene su despliegue: la personalización de los dispositivos, de los servicios y de las RSD como un proyecto con implicaciones económicas, culturales y sociales. En este caso, la falta de acceso a las redes sociales digitales tiene incidencias directas en la participación y acceso del joven a la cultura digital juvenil.

2.2.3.2. La identidad en las redes sociales digitales: análisis de las prácticas sociales juveniles en las redes sociales.

> […] nuevas instituciones sociales han asumido un papel predominante en la producción de subjetividad, como los medios masivos de comunicación, en

> especial la televisión, el cine y en estos tiempos, la informática. (Galende, 2008, p. 41)

Con esta irrupción de las RSD en la socialización juvenil, ¿asistimos al fin de la "identidad"? Esta pregunta apunta a la necesidad de una reconceptualización de la noción de identidad, tal como lo afirman Gértrudix et al (2017). El modelo de identidad individual se construye entre el espacio físico y el espacio digital:

> Es una evidencia que la identidad de los sujetos ya no se construye solo en los espacios y las interacciones físicas, y que la huella digital en Internet, su imagen virtualizada, incide directamente en la dimensión múltiple de los sujetos; una dimensión que trasciende y rebasa el concepto tradicional de identidad, ya que las posibilidades de metamorfosis continua, la fascinante capacidad negociadora y mutante de los múltiples yo virtuales supone el fin de ese modelo identitario. (Gértrudix et al, 2017, p. 66)

Ya en el año 2010, Aguilar y Said nos advertían de que el desarrollo de las RSD tenía un impacto en los matices de la identidad y subjetividad. Galende (2004) observa que, en el contexto de la postmodernidad, el desarrollo de la subjetividad está menos ligado a las instituciones de socialización primera y secundaria tradicionales (la familia y la escuela). Desde la visión psicoanalítica, afirma el autor, se trata del debilitamiento de la figura del padre, con consecuencias en la formación subjetiva, la figura del padre remitiendo a los aspectos de autoridad, pero también de la libertad individual (Galende, 2004).

Justamente, las presencias de las tecnologías digitales han afectado las dinámicas familiares, porque se relacionan con la estructura de autoridad de los padres, siendo su uso objeto de arbitraje, conflictos y acuerdos (Morduchowicz, 2012). Las RSD, como espacio de socialización tienen un impacto directo en la subjetividad de los participantes, en relación con la presión de grupo (Del Prete y Redon, 2020):

> […] La comunión entre el tiempo real y la comunicación mediada por las OLSN [online social networks], están provocando, en las y los adolescentes, fenómenos de autocensura de la individualidad, como el efecto de la presión de los iguales

> por sobre la representación del yo. Producto de esto surge el "chilling effect" (Marde, Joinson, Shankar, & Houghton, 2016) mediante el cual los usuarios pueden gestionar su personaje, forzados por las expectativas de su audiencia. (p. 3)

En consecuencia, se realiza una actualización constante de los perfiles. Provocado por la presión de la audiencia, la actualización de perfiles es un ejercicio fundamental para ni perderse la actualidad, fenómeno que Del Prete y Redon (2020) presentan como el *Fear of Missing Out* (FOMO, "Miedo a perderse algo"), definido como una aprehensión, la creencia "de que los demás podrían estar teniendo experiencias gratificantes de las que uno está ausente, y que se caracteriza por el deseo de estar continuamente conectado con lo que otros están haciendo" (p. 3).

Los trabajos publicados en relación con las RSD y la identidad juvenil, muestran dos tendencias principales: estudios que recogen los efectos negativos de las RSD (Castañeda y Camacho, 2012; Nesi, 2020; Morán y Felipe, 2021), y una segunda tendencia que explora las RSD con efectos positivos en la identidad (Gértrudix et al., 2017; Morduchowicz, 2021). En base al trabajo de actualización del estado del arte realizado por Lardies y Potes (2022), se presentan a continuación en la Tabla 6, las principales tendencias en investigación sobre la temática, reunidas en cuatro categorías de estudios sobre la influencia de las RSD en el proceso de construcción identitaria, divididos en riesgos para el desarrollo de la identidad de los y las jóvenes y oportunidades para la construcción identitaria. Estas cuatro tendencias emergentes son: (1) la continuidad y la coherencia del perfil de sí mismo, (2) la autopresentación, (3) la validación y (4) la identidad digital.

Tabla 6

Influencia de las redes sociales digitales en el proceso de construcción identitaria

1. La continuidad y la coherencia del perfil del sí mismo	
Oportunidades - Exploración de roles e intereses. Moratoria psicosocial. - Compilación de experiencias del presente, pasado y posibles del futuro en un perfil. - Trabajo con la narrativa interna (Realizar una interpretación y ajuste a la narrativa interna, según la retroalimentación recibida de los otros.)	Riesgos - Falta de límites temporales y espaciales. - Anonimato. Identidad falsa.
2. Auto-presentación	
Oportunidades - Reajuste de la autopresentación de acuerdo a la retroalimentación.	Riesgos Exteriorización solo de los aspectos positivos, en respuesta a las demandas culturales
3. Validación	
Oportunidades Identificación con los pares. Sentido de pertenencia.	Riesgos Búsqueda insaciable de *likes*. - Espectáculo en búsqueda de la aprobación.
4. Identidad digital	
Oportunidades - Exploración de la identidad a través de las redes. - Narración de historias múltiples con continuidad gracias al perfil virtual.	Riesgos - Peligro para la privacidad. - Objetivación del yo.

Nota: Elaborado a partir de Lardies y Potes (2022).

Teniendo en cuenta estas categorías, veamos a continuación que implican para la construcción de la subjetividad en las RSD por parte de los adolescentes, intentando ampliar el análisis asociando las 4 categorías con los conceptos de moratoria psicosocial (Erikson, 1968; Benavides, 2021), identidad híbrida (Megías y Rodríguez, 2014), performance (Del Prete, y Redon, 2020), hiperexposición (Gértrudix et al., 2017), hábitat e identidad digital.

La continuidad de sí-mismo en línea.

Las RSD pueden ofrecer un espacio de exploración para el adolescente, en el cual puede explorar diferentes modelos identitarios, siguiendo la idea de moratoria psicosocial tal como lo indicaba ya en su momento Erikson (1968). Acorde a lo explicitado, la moratoria psicosocial se realiza como una exploración del adolescente en los nichos y en relación con el grupo de pares. Por otra parte, la identidad es también narrativa (Ricoeur, 1985), y existe la necesidad de la búsqueda de coherencia en el relato personal sobre sí-mismo: "los adolescentes contemporáneos todavía buscan la coherencia y la consistencia de su identidad" (Lardies y Potes, p. 8, 2022).

En este sentido, las RSD parecen ofrecer un espacio ideal para la exploración identitaria y la construcción del auto-concepto que entrelaza las esferas *online* y *offline.* En efecto, el espacio físico y dígital se mezclan en la socialización de los adolescentes: los encuentros "reales" se siguen digitalmente, gracias a las conexiones desde el teléfono móvil (Prola, 2021), una "prótesis digital de los adolescentes" (Fumero y Espiritusanto, 2012. p. 9). La auto-representación consciente en la red y su proceso de producción de la identidad funciona también gracias al móvil: "un instrumento esencial del ser, del estar y de la construcción del parecer en la vida de los jóvenes" (Gértrudix et al., 2017, p. 64). Morduchowicz (2021) demuestra que la vida social de los adolescentes en la esfera "real" no se ha sustituido por la esfera "virtual". Se amplían los espacios y los tiempos mediante el uso de las RSD o de los espacios digitales, ofreciendo la oportunidad de continuidad, de consistencia con el auto-concepto.

Sin que se puedan distinguir la identidad *offline* y la identidad *online*, la identidad adolescente es un resultado híbrido de las actividades *online* y *offline*. Los propios adolescentes se relacionan como "híbridos en los que cuerpo y tecnología forman parte de un todo integrado" (Megías y Rodríguez, 2014, p. 162).

Otros autores demuestran que las RSD también pueden ser un riesgo para el auto-concepto, justamente porque propician la creación de identidades falsas, lo que contradice la idea de coherencia con la visión que el individuo tiene sobre sí mismo (Castañeda y Camacho, 2012; Morán y Felipe, 2021). El surgimiento de nuevos canales para expandir

espacios y tiempos está directamente vinculado a la necesidad del usuario de adquirir recursos, herramientas y habilidades para administrar su producción en línea. Cáceres Zapatero et al. (2017) hacen hincapié en que el espacio digital es también un espacio para ensayar roles, sin los condicionantes de la presencialidad. Más que un problema, se trata de una de las posibilidades que nos ofrece el espacio digital, y que pasa por la hiperexposición a los demás usuarios (Gértrudix et al., 2017) y la sociabilidad virtual, tal como se verá a continuación.

(Auto)representarse habitando y validarse en la red.

En el espacio digital, la sociabilidad y la amistad introducen a un interrogante: ¿Qué es una comunidad virtual en las RSD? Cáceres Zapatero et al. (2017) responden a partir del concepto de "sociabilidad virtual", definida como "una forma de sociabilidad, con características propias y en parte diferentes a la sociabilidad presencial, que se genera por la mediación de la tecnología." (p. 235). Se trata de una forma de conectividad y sociabilidad mediatizada por las RSD en un contexto donde la "hiperconexión ha cambiado los escenarios" (p. 244). En este contexto, los usuarios crean identidades, "perfiles" que representan al sujeto *online*. El uso de Internet se convierte en experiencia donde el sujeto habita el espacio digital y se presenta delante de los demás, con consecuencias directas en la producción de la identidad en el espacio digital. Actúa la presencia del otro en las RSD como regulador de la identidad individual por dos razones principales: en primer lugar, la presentación de sí supone una auto-representación, es decir, la producción de imagen sobre sí, en diálogo con la imagen que el sujeto tiene de sí mismo, siendo necesaria la coherencia del perfil *online* en el tiempo. En segundo lugar, la auto-representación supone un público, otro, que en este caso actúa como elemento performativo. Los *likes*, la retroalimentación recibida por el usuario, actúan como la marca de la aprobación ajena sobre la representación individual en la red.

Las RSD son un "teatro performativo" (Del Prete, y Redon, 2020) donde se toma conscientemente la decisión de jugar a ser:

> Hoy en día podemos afirmar que las reglas del estar y ser en la red son claras y, más que dinámicas ocultas, hay un acto volitivo por el cual uno/a decide cómo ser

> en ella y qué mostrar a su audiencia. Por esta misma razón llama la atención, la fascinación por ser popular, la competición por la cantidad de seguidores o por la cantidad de los likes. (p. 8)

Se juega a ser y estar de manera consciente en la red, con un proceso de producción de sí basado en la selección de rasgos de la identidad personal, como una "simulación hiperreal" (Gértrudix et al., 2017):

> La simulación hiperreal del estar virtual ya forma parte de una elaboración consciente y premeditada del sujeto; responde al diseño selectivo de unos atributos, unos rasgos y unas actitudes que, aunque sucedan solo de forma aparente en el flujo de lo digital, el simulacro es tan vívido y tan presente que acaba por tener entidad propia. Como en el espejo de Oesed, las proyecciones de los deseos más profundos ofrecen una 'falsedad tan auténtica' (Eco, 1986) como seductora de la que es difícil sustraerse; y dentro, somos, pero de otro modo. (p. 66)

Fruto de este juego de simulación y de las proyecciones, el "yo" es entonces un efecto de una performance construida *online* a través de un lenguaje y de la comunicación de los usuarios. No es casualidad que las redes TikTok o Instagram sean las que más se utilizan: son las que ofrecen más exposición social (García, Martínez et al. 2022; Lardies y Potes 2022). La performatividad *online* implica una producción de sí, una estrategia (un guion), herramientas y técnicas para el mantenimiento de un perfil actualizado: producción de fotografías, gestión de los comentarios, links o enlaces a páginas externas, grabación y producción de videos, etc. Una serie de actos productivos sobre sí-mismo, *online*, que son también actos performativos y construyen la subjetividad del usuario (Del Prete y Redon, 2020). El otro define y limita la construcción identitaria:

> […] se observa cómo esta libertad en la construcción y la exhibición de la identidad experimentada en un principio, es agredida y limitada a medida que la identificación con el grupo y el sentimiento de pertenencia se afianza y prevalece la necesidad de ser aceptado/a, de entrar a formar parte de un discurso común,

> constituyéndose y mostrándose a través de una narrativa del sujeto, que responda a lo valorado y apreciado por el otro. (Del Prete y Redon, 2020, p. 5)

Las narrativas del sujeto *online*, se fundamentan en la búsqueda de validación por el grupo de pares. Responden, en este sentido, a las necesidades identitarias de los adolescentes en su proceso vital o*ffline*, es decir, en el espacio físico, tal como se ha demostrado anteriormente (Erikson, 1968). Las dinámicas que se generan en las RSD demuestran la importancia del otro *online* en el desarrollo de la identidad propia. Morán y Felipe (2021), acuerdan que el apoyo social recibido *online* tiene a veces incluso más influencia que el apoyo recibido *offline*:

> […] los contextos online facilitan en gran medida la capacidad de recibir apoyo social tanto de amigos como de personas menos cercanas o solo conocidas (Donath, 2007; Tufekci, 2008), lo que da lugar a una mayor interacción social y posibles beneficios, como el aumento de apoyo social percibido, la sensación de conexión social o la disminución de la soledad, especialmente en sujetos con ansiedad ante la interacción social que harían un uso compensatorio (Pertegal-Vega et al., 2019) respecto a su falta de relaciones sociales en la vida diaria. (p. 613-614)

En este contexto los adolescentes desarrollan un "hábitat digital" en la red, constituido por un territorio propio, hecho de prácticas, normas, técnicas, instrumentos, pero también de un lenguaje propio: "[…] las y los adolescentes que habitan estos espacios, fluidos e híbridos de las redes, muchas veces no discriminan las fronteras entre lo virtual y lo real; todo está interconectado, ambos se alimentan" (Del Prete y Redon, 2020, p. 9). El proceso de validación pasa por una "hiperexposición a los otros" (Gértrudix et al., 2017), que tiene efectos, tal como se ha visto en relación con el proceso de producción de sí. Desde la mejora en las técnicas de elaboración de la imagen (fotografía o video) hasta la mejora del desempeño social (reaccionar a los comentarios o comentar) como desempeño del yo que habita en la red, rasgo de una "hiperestimulación seductora e inmediatamente gratificante de obtener *feedback* de cada micro acción que realizamos" (Gértrudix et al., 2017, p. 65).

La identidad Digital y huella digital en Internet.

Uno de los aspectos diferenciales de la construcción identitaria en la red Internet se relaciona justamente con la falta de espacio físico, y la mediación de la tecnología digital en la comunicación entre personas y en el tránsito por el espacio. El tránsito individual por la red es el conjunto de las acciones del individuo en la red, pero también reúne lo que los demás hacen, dicen, comparten y comentan sobre el propio individuo. Este tránsito define "la identidad digital" del usuario.

El concepto de identidad digital se refiere entonces a "los aspectos de la tecnología digital como mediadora en la experiencia de la identidad construida por las personas y también condicionada por factores sociales" (Castañeda y Camacho, 2016, p. 354).

La ausencia de espacio en la realidad tangible obliga el navegante a transitar, un tiempo, por espacios virtuales determinados por objetivos de búsqueda más o menos conscientes: se asocia la construcción de la identidad digital a las marcas que crea en la red el tránsito del usurario por el espacio y tiempo digital. En efecto, a medida en que los actores sociales van navegando por la red Internet se construyen marcas de su paso por la red, verdaderas huellas asociadas a una identidad digital, en tensión con las libertades individuales: "cada impulso tecnológico nos enfrenta ante nuevos retos en materia de protección de datos sobre la forma en la que se construye nuestra huella digital, o sobre cómo los sistemas gestionan nuestras identidades para contextualizar intensamente los marcos comunicativos" (Gértrudix et al., 2017, p. 67).

La narración sobre sí mismo produce un yo dinámico, cambiante, co-construido, que posiblemente nos ofrezca nuevas pistas acerca del concepto de identidad, una identidad "cloud" (Gértrudix et al., 2017). El desarrollo de la tecnología y la emergencia de las aplicaciones facilitan una grabación permanente de las vidas de los adolescentes, que también está en tensión con las libertades individuales: la capacidad de gestionar su identidad *online* es actualmente una de las competencias necesarias para la vida en la sociedad de la información. Es decir, si la identidad de los adolescentes es el resultado de una hibridación entre la vida en el espacio presencial y la vida en el espacio digital, la

habilidad para producir(se) *online* se convierte en una habilidad tecnológica para la vida en la sociedad digital (Lardies y Potes, 2022).

La narración sobre si, el proceso productivo asociado, así como el aprendizaje del uso del móvil y de las tecnologías asociadas, pero también las competencias digitales ligadas al uso de las RSD o de la red Internet en general, son objetos posibles de enseñanza para "el desarrollo de una conciencia ciudadana y la alfabetización digital de las personas" (Gértrudix, 2012, p. 55).

2.3. Jóvenes y adolescentes residentes en centros de protección

Después de haber explorado la relación de las RSD con la sociabilidad y la amistad, así como las prácticas de los y las jóvenes en las RSD y su influencia en el proceso de construcción de la identidad y subjetividad, en este Capítulo se quiere explorar a los paradigmas de intervención educativa en los centros residenciales, y evaluar cómo pueden tener efectos en la subjetividad individual de los residentes, en particular en el momento de la construcción de la autonomía juvenil desde los centros residenciales: ¿Es posible la autonomía a partir de una situación de vulnerabilidad social?

Los y las jóvenes se construyen en objeto de la intervención educativa de los y las educadores. Por lo tanto, asociado a este proceso de objetivación, son la meta de un discurso influenciado por los paradigmas educativos dominantes, la propia formación de educación social, la historia institucional del centro residencial, así como la propia ética del educador y la educadora social. Tal como se verá, el educador y la educadora social se involucran en su actividad desde una sensibilidad ética y el proceso educativo se convierte en como un proceso de encuentro (Valverde, 2002), con consecuencias en la construcción de los procesos de autonomía (se concibe la autonomía como una co-construcción).

A partir de una contextualización, se verá a continuación, como la acción educativa en centro residencial o piso asistido puede incidir en la subjetividad de los y las jóvenes residentes: en un primer nivel, desde el propio vínculo con los y las educadores sociales, en un segundo nivel, a partir de las representaciones sociales sobre la vulnerabilidad y

como pueden afectar la construcción de la identidad. En un tercer nivel, a partir del desarrollo de los programas estatales para la transición y la autonomía juvenil. Finalmente, en un cuarto nivel, se realiza una exploración de las teorías de la autonomía que fundamentan el desarrollo actual de su concepción, y que deja aparecer una contradicción entre el ser autónomo y el estar vulnerable:

¿Es posible para los y las jóvenes residentes ser autónomos en una situación de partida marcada por la vulnerabilidad social?

¿Cuáles son las posibles respuestas desde la educación social? ¿Desde el estado?

El desarrollo de este capítulo permitirá afinar categorías de análisis para poder observar durante la fase de los resultados, como pueden incidir los discursos educativos (a través de los paradigmas de intervención, o del discurso de los y las educadores sociales) en el uso de las RSD por parte de los y las jóvenes residentes.

La Convención sobre los Derechos del niño (CDN), del Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), define niño o niña como "todo ser humano (persona) menor de 18 años, excepto que en virtud de una ley que le sea aplicable haya adquirido la mayoría de edad antes" (Artículo 1. CDN de Naciones Unidas, 1989). Menor de 18 años, pero siguiendo el paradigma de la CDN, no menor en derechos. En este sentido, hablar de "minoridad", en el momento del desarrollo del paradigma de los Derechos de los niños, niñas y adolescentes, parece contradictorio (Sánchez, 2016). El paradigma de la protección integral (Llobet, 2006) domina el campo de la protección de la infancia y adolescencia, definiendo los modos de gestión de la infancia en riesgo de vulnerabilidad y exclusión social desde una visión jurídica-educativa, en línea con los Derechos Humanos y la Convención sobre los Derechos del niño, ratificada por el Gobierno de España en el año 1990. Este paradigma coexiste con un paradigma anterior asociado a la época franquista, y aparece en el uso de la terminología de los profesionales, tal como se explora en el apartado 3.1.2.

Los centros residenciales constituyen un recurso habitacional pero también un conjunto de prácticas educativas que marcan una acción institucional, formador de subjetividad en

los beneficiarios y en los y las educadores sociales. Este modelo tiene claras incidencias en los usos de los y las jóvenes residentes: el control de los dispositivos, los reglamentos, la determinación de horas de conexión pueden aparecer como modos de gestión de las RSD en el marco del centro residencial. El modelo de intervención institucional condiciona las subjetividades de los beneficiarios, e influencia la intervención educativa diaria del educador/ educadora. Por otra parte, el modelo de intervención se relaciona con representaciones de la infancia, adolescencia, juventud y autonomía, que intervienen en los programas estatales para fomentar la autonomía de los jóvenes, se explicitarán a partir de una revisión de los avances científicos en esta materia.

Pero primero, interesa poner en perspectiva la realidad que se pretende estudiar, reflexionando alrededor de la definición del "campo de la protección integral", como la construcción histórica de un campo de relaciones entre agentes institucionales, beneficiarios, familias, etc. Y que tienen incidencia en la definición del grado de vulnerabilidad social y las respuestas socio-educativas.

2.3.1 La vulnerabilidad social y la definición del campo de la protección integral

Bourdieu captura las realidades sociales como construcciones históricas y cotidianas de los actores insertados en "campos sociales" (1990). La realidad se remite a mundos objetivados (por reglas, instituciones), exteriores a los agentes sociales, quienes a su vez los convierten en mundos subjetivados constituidos por las formas de sensibilidad, la percepción, las representaciones y el conocimiento.

En este sentido, el universo jurídico-educativo relacionado con la protección de la infancia y adolescencia en situación de riesgo y vulnerabilidad social se puede plantear como el campo de la protección de la infancia y adolescencia o campo de la protección integral. Es el resultado de una política de estado, y nos invita a analizar cómo se ha construido social y políticamente de la niñez y adolescencia.

Siguiendo al análisis de Bourdieu, el "campo de la protección integral" es el conjunto de acciones y efectos de las acciones de instituciones e individuos (los protectores y los protegidos), insertos en relaciones de fuerza entre posiciones sociales que garanticen a

sus ocupantes un capital suficiente para que estén en condiciones de participar en las luchas por la definición de la verdad sobre el niño/a, el adolescente, o el joven. Esta verdad está oficializada mediante la aprobación de la "estrategia" de trabajo con el joven, en el momento de su ingreso en el sistema de protección.

El concepto de "campo social" permite dejar una visión sustancialista y pensar la protección de la infancia en términos relacionales: el campo de la protección integral es el conjunto de relaciones entre actores sociales insertados en el campo de la protección, y define una realidad sincrónica, cuyos límites se sitúan en el límite de sus efectos: "El límite del campo es el límite de sus efectos o, en otro sentido, un agente o una institución forma parte de un campo en la medida en que sufre y produce efectos en el mismo" (Bourdieu y Wacquant, 1990, p. 172).

El campo de la protección integral es una construcción institucional inspirada por el proyecto de la Modernidad para el trato de la infancia "no ideal", "irregular", en un primer lugar porque es una infancia producto de un modelo familiar "defectuoso" en lo que no responde al modelo de familia nuclear (Llobet, 2010). Se explorará a continuación las implicaciones de la construcción de este campo social en relación con las situaciones de vulnerabilidad social ligadas a la infancia y la juventud, y las respuestas socioeducativas aportadas desde el paradigma de la protección integral.

2.3.1.1. Vulnerabilidad social, infancia y adolescencia en España.

La vulnerabilidad social se aborda como la situación más o menos transitoria que no permite el ejercicio de la ciudadanía y la satisfacción de los derechos básicos (Sánchez, 2015). El comité español de la UNICEF se asocia a esta visión, considerando la vulnerabilidad infantil interconectada con los principios que rigen en la CDN (1989). La vulnerabilidad infantil se constituye a través de un conjunto de factores que tienen que ver con la falta de acceso a medios para el pleno ejercicio de los derechos reconocidos por la Convención (CDN, 1989). Los derechos universales de los niños/as son los derechos establecidos en la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) del Fondo de Naciones Unidas para la Infancia. (1989). Estos derechos incluyen:

1. Derecho a la igualdad, sin distinción de raza, religión o nacionalidad.

2. Derecho a una identidad, incluyendo el derecho a un nombre y una nacionalidad.

3. Derecho a una familia, incluyendo el derecho a vivir con sus padres y a ser protegido de la separación de sus padres contra su voluntad.

4. Derecho a la educación, incluyendo el derecho a una educación gratuita y obligatoria.

5. Derecho a la salud, incluyendo el derecho a recibir atención médica y a una alimentación adecuada.

6. Derecho a la protección contra el abuso y la explotación, incluyendo la protección contra el trabajo infantil y la trata de personas.

7. Derecho a una protección especial en situaciones de conflicto armado.

8. Derecho a la libertad de expresión, incluyendo el derecho a la libertad de pensamiento, conciencia y religión.

9. Derecho a la participación en la vida cultural y social de su comunidad.

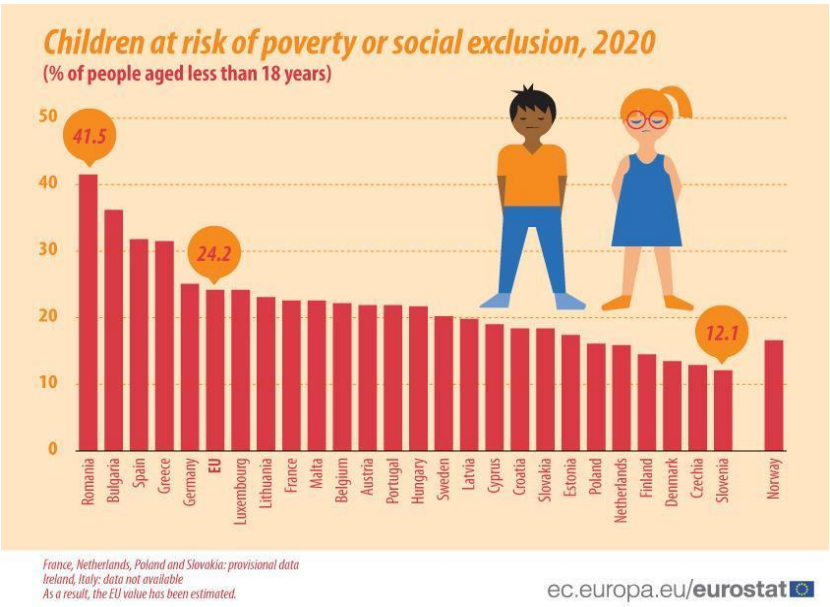
10. Derecho a un nivel de vida adecuado, incluyendo el derecho a un alojamiento adecuado.

La falta de oportunidad de acceso a un derecho desemboca en una situación de vulnerabilidad social *per se*. En el informe "La infancia vulnerable en España: riesgos y respuestas políticas ante la crisis de la COVID-19" financiado por la UNICEF (comité español), la vulnerabilidad social de los niños y niñas se aprehende desde factores reunidos en 4 bloques principales: el bienestar infantil, la educación, la salud, la protección (Espinosa Bayal y Pérez Moreno, 2021). En el primer bloque de factores, los autores describen la situación del bienestar infantil a partir de un análisis de la pobreza infantil y exclusión social en España y Europa. En este sentido, si recuperamos las mismas categorías de análisis, en otros estudios europeos sobre la exclusión social de los niños/as,

la tendencia indica que 1 de cada 4 niño o niña europeo está en una situación de exclusión social, tal como se puede observar en la Figura 3. La media europea indica que 24,2 % de los niños y niñas son actualmente en situación de exclusión social:

Figura 3

Personas menores de 18 años en riesgo de pobreza y de exclusión social en EU



Nota: Elaborado por Eurostat (2020).

En esta figura se observa que España ocupa el tercer puesto europeo a nivel de pobreza infantil. Existe una tendencia clara en España, relacionada con la existencia de una población de niños/as en riesgo de pobreza y exclusión social: de acuerdo con estos datos de la estadística de Eurostat sobre la situación de los niños/as, niñas y adolescentes (NNA) en riesgo de pobreza o exclusión social (AROPE), en 2020 España contaba con un 32% de las personas menores de 18 años en riesgo de pobreza y exclusión social. La situación no mejora, y dos años después la Plataforma de Infancia recoge en su informe del año 2022 “la Situación de la Infancia en España 2022” que “el riesgo de pobreza infantil en España ha aumentado del 27,4% de 2020 al 28,9% de 2021 representando la cifra más alta de los últimos 5 años” (Escorial, Ibarra, p. 32). Uno de los problemas estructurales del país se relaciona con la pobreza infantil, como un fenómeno complejo de revertir: la

pobreza infantil no se refiere solo a la falta de alimento, agua potable o escolarización, sino más bien a un conjunto de elementos que crean una dinámica de exclusión social, como lo resumen Pérez y Bárcena (2021):

> […] privaciones materiales importantes para su vida diaria, malnutrición y baja calidad de la alimentación, fracaso escolar y abandono educativo temprano, menores oportunidades de viajar y participar en actividades sociales y de ocio de su colegio o comunidad, o las tensiones y violencia verbal y física que tienden a surgir en hogares con dificultades económicas. (p. 18)

La pobreza infantil es un fenómeno marcado por una dinámica sostenida de exclusión, que asocia un conjunto de elementos materiales, educativos, alimenticios, o culturales. En España en 2021 "el 31,1% de la infancia se encuentra en situación de pobreza y/o exclusión social y el 14,9% de los niños/as, niñas y adolescentes en situación de pobreza severa" (Escorial y Ibarra, p. 32). Preocupa que la pobreza infantil aparezca como una clara tendencia estructural, por encima del 30% desde el año 2014, tal como se indica en la Tabla 7.

Tabla 7

Evolución de la distribución del riesgo de pobreza y/o exclusión social (AROPE)

	2020	2019	2018	2017	2016	2015	2014
Total	**26,4**	**25,3**	**26,1**	**26,6**	**27,9**	**28,6**	**29,2**
Riesgo de pobreza	21,0	20,7	21,5	21,6	22,3	22,1	22,2
Baja intensidad en el trabajo	9,9	10,8	10,7	12,8	14,9	15,4	17,1
Carencia material severa	7,0	4,7	5,4	5,1	5,8	6,4	7,1
Menores de 18 años	**31,1**	**30,7**	**29,5**	**31,3**	**32,9**	**34,4**	**35,8**
Riesgo de pobreza	27,4	27,4	26,8	28,3	29,7	29,6	30,5
Baja intensidad en el trabajo	7,2	8,3	7,6	9,8	11,6	12,0	14,2
Carencia material severa	9,0	6,0	6,5	6,5	7,1	9,1	9,5
De 18 a 64 años	**26,9**	**25,7**	**27,6**	**28,2**	**30,4**	**31,2**	**31,8**
Riesgo de pobreza	19,8	20,6	21,8	21,7	22,9	22,8	22,9
Baja intensidad en el trabajo	10,8	11,6	11,6	13,7	15,9	16,5	18,0
Carencia material severa	7,5	5,1	5,7	5,6	6,4	6,9	7,6
65 y más años	**20,5**	**15,7**	**17,6**	**16,4**	**14,4**	**13,7**	**12,9**
Riesgo de pobreza	18,8	14,5	15,6	14,8	13,0	12,3	11,4
Carencia material severa	3,2	2,3	3,4	2,4	2,5	2,2	2,4

Nota: Elaborado por el Ministerio de Hacienda y Función Pública y Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030 (2022).

Tal como se aprecia en la Tabla 7, el porcentaje de personas menores de 18 años en situación de riesgo de pobreza o exclusión social, supera el porcentaje relacionado con la franja 18-64 años.

La vulnerabilidad social y exclusión social se relacionan con un conjunto de factores estructurales que definen un proceso acumulativo de desigualdad social e inequidad, que no parece revertirse obligatoriamente con el acceso al empleo, siendo a veces el sobre empleo también una marca de vulnerabilidad social. Llobet y Minujin (2011) remarcan en este aspecto, que el sobre empleo de los sectores vulnerables para poder acceder a una canasta básica y la falta de presencia para los hijos, por la incompatibilidad con los horarios de trabajo, son también factores invisibles ligados a la exclusión social. La pobreza y la exclusión social participan de un verdadero "proceso de acumulación de inequidades":

> De modo tal que la inequidad y exclusión económica y social constituye un proceso de acumulación de inequidades que comienzan con la ubicación en la estructura social, con la 'herencia' económica, social y cultural y a lo largo de la vida se potencia con más obstáculos o por el contrario se van salvando y se mejoran las oportunidades, y el ejercicio de los derechos. Las estrategias que se concentran en la reducción de la pobreza monetaria no logran dar cuenta de las múltiples dimensiones que definen la pobreza infantil y que condicionan la reproducción de la desigualdad y la pobreza. (Llobet y Minujin, 2011, p. 285)

En relación con segundo grupo de factores asociado a la vulnerabilidad social, relacionado con la educación, España sigue teniendo tasas de abandono escolar altas con respecto a la media europea: para el año 2019, 17,3 % en España, 10,2 % en la UE (Espinosa Bayal y Pérez Moreno, 2021). Dos años después, para el año 2022, se ha reducido considerablemente: la Encuesta de Población Activa realizada por el Instituto Nacional de Estadística (INE, 2022) demuestra que la tasa de abandono escolar temprano en España se ha reducido, registrando en el momento de la encuesta, durante el año 2022 un 13,3% de jóvenes de 18 a 24 años que, no completaron sus estudios más allá de la etapa obligatoria. Es la tasa de abandono escolar más alta de la UE. El nivel de competencias básicas de los alumnos, tal como lo revela el informe de Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA) revela, en este sentido que entre 2015 y 2018, el nivel de competencias en ciencias y matemáticas ha caído de 5 puntos en España (Espinosa Bayal y Pérez Moreno, 2021). En el estudio PISA del año 2022, esta tendencia se confirma, también por el efecto de la pandemia mundial: las competencias en ciencias y matemáticas siguen cayendo, pero se alcanza el promedio de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) así como la media de la Unión Europea (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2023). La tasa de repetición se estima alrededor de 29% (media europea un 13%, Ministerio de Educación y Formación profesional, 2019). Por otra parte, estudios como el de Murillo y Martínez (2018), revelan un grave problema en relación con la segregación educativa entendida como distribución desigual de los estudiantes en función de características personales y sociales, así como "exposición", es decir, la probabilidad de diversificación social en el aula. Según lo afirman los autores: "es posible afirmar que España se encuentra entre los

países de la Unión Europea con un sistema educativo en Educación Secundaria más segregado" (Murillo y Martínez, 2018, p. 45). Hay mayores niveles de segregación en estudiantes con familias de mayor nivel socioeconómico.

En relación con la salud, Díaz Rodríguez (2021) indica que la salud y los niveles de pobreza están relacionados: los niveles de pobreza inciden directamente sobre la alimentación, y el sobrepeso es uno de los mayores desafíos en España. La situación de pandemia mundial ha impactado directamente en la salud de los niños, niñas y adolescentes.

Finalmente, el último factor de vulnerabilidad se relaciona con la protección de los NNA. En España, según el Observatorio de Infancia (2021), 16.991 NNA vivían en 1219 centros residenciales de protección para la infancia y adolescencia, el 82 % siendo de titularidad privada. El número de plazas en acogimiento familiar se sitúa alrededor de 2165 al 31 de diciembre de 2020.

Al mismo tiempo, 18 892 menores de 18 años están en acogimiento familiar en España, fundamentalmente en la familia propia extensa (más de 12115, un 64 % aproximadamente).

En el contexto de Catalunya, según los datos de la Dirección General de Atención a la Infancia y Adolescencia (DGAIA), en mayo de 2022, eran más de 4700 los niños/as en acogida residencial, 3500 el número de acogidas familiares (2300 en la propia familia extensa; es de ir el 66,2% de las acogidas en familia). Se verá cómo se organiza jurídicamente el sistema de protección de la infancia y adolescencia en el próximo apartado.

2.3.1.2. Una respuesta a la vulnerabilidad social: el paradigma de la protección integral.

En relación con el marco jurídico sobre la protección de la infancia, el sistema se organiza desde el nivel internacional hacia los niveles estatales y autonómicos.

A un nivel internacional, existen 3 tipos de textos de referencia que van a dar lugar a una reinterpretación a un nivel estatal y autonómico: (1) la Convención sobre los Derechos de los niños, niñas y adolescentes (CDN, Naciones Unidas, 1989), ratificada por el Estado español en 1990, donde se normaliza una concepción de la infancia, basada en su definición como ciudadanos (se declara que los niños/as y las niñas son sujetos de derechos) (2) Los Convenios de La Haya (de 1993 y de 1996), sobre adopciones internacionales, que permiten legislar las adopciones; (3) Los Convenios de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) para el control de la explotación laboral de la infancia (el Convenio 138 sobre edad mínima de acceso al trabajo y, especialmente, el Convenio 182 sobre peores formas de trabajo infantil, de 1999).

Estas regulaciones internacionales fueron ratificadas por España, dando lugar a ajustes locales relacionados con la protección de la infancia y adolescencia. Los avances legales en este ámbito se concretaron con la aprobación de la Ley Orgánica 8/2015, del 22 de julio, que modificó el sistema de protección a la infancia y adolescencia, complementada por la Ley 26/2015, de 28 de julio.

Este desarrollo normativo aspira a alinearse con la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) y se enmarca en las reformas iniciadas desde la Ley 1/1996 (de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor), que permitieron declarar inconstitucionales las leyes heredadas de la época franquista, como la Ley de los Tribunales Tutelares de Menores de 1948. En un intento de adecuar la legislación de protección de la infancia y adolescencia a los principios de la Constitución Española de 1978, se declaró inconstitucional la Ley de los Tribunales Tutelares de Menores mediante la sentencia del Tribunal Constitucional 36/1991, emitida el 14 de febrero de 1991.

Durante la escritura de esta tesis, la Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral de la infancia frente a la violencia (LOPIVI), fue aprobada por el Congreso y constituye un paso más hacia la concreción de la CDN en acciones. Por su carácter "integral", pretende ser una norma transversal de protección integral y efectiva de los niños/as y adolescentes, incluyendo medidas que van desde la sensibilización, la prevención, la detección precoz de situaciones de violencia como también medidas

punitivas. La ley apuesta también por la formación de los profesionales, en el centro de la actuación contra los abusos o la violencia hacia el niño/a y adolescente (Azagra y Adell, 2021).

A nivel de Catalunya rige la Ley 14/2010 (Ley de los derechos y oportunidades de la infancia y la adolescencia), ley que quiere adaptar a un nivel autonómico los principios de participación y derechos recogidos por la CDN, tal como se explorará en el apartado contextual.

Se establece entonces a través de las convenciones internacionales, las leyes nacionales, y autonómicas, un marco que indica una serie de derechos naturales para los niños/as (derecho a la identidad, educación, cuidado, salud, a una familia, etc.), frente a una posible situación de vulneración social:

> Estos avances legales revelan un cambio en la concepción de la infancia, a su vez revelador de una transformación social y política en España, con consecuencia en las acciones desarrolladas desde los dispositivos residenciales para la protección de la infancia y la adolescencia. (Prola, 2021, p. 391)

Se trata de la definición de un verdadero paradigma de infancia, para el desarrollo de las acciones de atención y cuidado: el paradigma de la protección integral (Llobet, 2006).

La adopción de leyes adaptadas al espíritu de los derechos humanos se traduce en el campo de la protección de la infancia y adolescencia en el desarrollo del paradigma de la protección integral, y se asocia a la gestión de la infancia en riesgo de exclusión social una visión jurídica, dominada por el enfoque en los Derechos de los niños, niñas y adolescentes. Sucede a la visión "criminalizante" de la infancia vulnerada de los Tribunales Tutelares de Menores (1925), desarrollada en la época franquista (un enfoque paternalista, coactivo, selectivo), un paradigma con un enfoque humanista basado en los derechos humanos, abordando la infancia a partir del concepto de vulnerabilidad, que se relaciona con la situación individual de vulneración de los derechos del niño y la intervención estatal para la protección efectiva.

A través de la CDN, la Ley Orgánica 8/2015 a nivel español, y la Ley 14/2010 en Catalunya, se quiere promover una ciudadanía infantil al mismo tiempo que se establece un sistema en base a una pedagogía que considera al niño/a como un ser heterónomo y vulnerable, relevando de este modo ciertas contradicciones en sus prácticas y discursos. En este sentido, tal como se verá en un apartado siguiente, enfocado a explorar las concepciones actuales de la autonomía juvenil, la relación entre la vulnerabilidad, la autonomía y los Derechos de los niños, niñas y adolescentes, debe ser problematizada: ¿Es posible la autonomía a partir de una situación de vulnerabilidad social?

Con el paradigma de la protección integral, se desarrolla una visión técnico-normalizadora (Llobet, 2010) sobre la infancia y adolescencia en riesgo de vulnerabilidad social. Como recuerda Llobet, se construyó a la familia como el espacio natural de la socialización primaria, no tanto porque lo es exclusivamente (como lo son también la comunidad o la escuela), sino porque de este modo, cualquier desviación en relación un modelo ideal de familia (como lo es la idea de "familia nuclear") permite cuestionarla: "de la mano de esta construcción, un conjunto de saberes y prácticas convalidó, diagnosticó y reparó los desvíos producidos por su ausencia" (p. 264). En consecuencia, se afianzó la idea de la familia como una "unidad-base" para la formación de los individuos a la vida en comunidad, en las sociedades industriales.

Y las diferencias organizativas de las familias, en tensión con el esquema de familia nuclear industrial (papá-mamá-hijo-hija), producen las razones para el análisis por parte del estado. Se construye el paradigma de la protección integral como una visión técnico-normalizadora de la infancia y adolescencia. Pero al mismo tiempo que se construyó a la familia como institución privilegiada para el crecimiento, se excluyen niños/as y adolescentes que no cuentan con familia:

> Niños y niñas maltratados, abusados, abandonados, infancia de calle, de puentes y centros residenciales, infancia sujeta a las políticas públicas de protección, que parecen cuestionar por su misma presencia la legitimidad y eficacia de las políticas sociales. (Prola, 2021, p. 390)

En los casos en los cuales los NNA tengan sus derechos amenazados o vulnerados, y que su permanencia en el marco familiar sea perjudicial, se declara la situación de desamparo (Artículo 12, 36/2015). Se adoptan en consecuencia medidas de acción que se revisarán cada tres meses.

Esta adopción se asocia con la idea de restitución de los derechos vulnerados en nombre del "interés superior del niño". Con la resolución de desamparo, en el caso de Catalunya, la DGAIA (*Direcció General d'Atenció a la Infància i l'Adolescència*) asume la Tutela de los niños/as y adolescentes, considerados como "menores", conceptos que se oponen en principio con el paradigma de los Derechos de los niños, niñas y adolescentes. En este sentido, tal como lo discute Sánchez (2016), el uso de palabras como "tutela" (la tutela del estado) o "menor" (no mayor de edad), indican que existe aún un debate ideológico interno al campo de la protección de la infancia y adolescencia:

> […] se evidencia cómo se han confrontado esas dos concepciones ideológicas que antes caracterizábamos: la heredera aún de los supuestos paternalistas y tutelarizadores de las doctrinas correccionalistas y positivistas, y la concepción más centrada en las propuestas garantistas y de protección integral de la Convención del 89. (p. 63)

El autor remarca la importancia de este debate para los propios educadores sociales:
Las palabras que se usan, determinan las prácticas educativas con los niños/as y adolescentes.

2.3.2. Dispositivos y actores de la atención residencial

Si el trato a la infancia y juventud en situación de vulnerabilidad social es una construcción histórica, tal como se expuso, las propias instituciones son formas organizativas que participan de la creación de la subjetividad del beneficiario. Los dispositivos de atención residencial y las acciones de los y las educadores sociales concretan las aspiraciones más o menos explícitas del sistema de protección, al mismo tiempo que tienen influencia en los niños/as y jóvenes atendidos. En este sentido, se explorará a continuación algunas de las implicaciones del trabajo de los y las educadores

sociales en la formación de la subjetividad de los usuarios que viven en centros residenciales, acercándose a los modelos a la base de estas acciones educativas.

2.3.2.1. Las instituciones formadoras de la subjetividad.

Las instituciones son formas sociales que crean subjetividad (Varela, 2013): nacidas en el oriente cristiano, las instituciones reúnen el legajo del imperio romano y las influencias de la *poli griega*. Las instituciones modernas tienen normas, lenguaje y prácticas definidas. Varela retoma la distinción realizada por Foucault entre el "rey-pastor" y el "pueblo rebaño" para tratar de demostrar como la asociación de dos legados históricos da lugar a la forma social de la institución moderna: "nuestras sociedades han demostrado ser realmente demoníacas en el sentido de que asociaron estos dos juegos –el de la ciudad y el ciudadano, y el del pastor y el rebaño– en eso que llamamos los Estados modernos" (Foucault, 2014, p. 116-117).

En su examen de las tecnologías, matriz de la razón práctica, Foucault demuestra que se asocian históricamente para la creación de subjetividad desde las instituciones, la *tecnología del yo* con la *tecnología de poder*:

> […] tecnologías de poder, que determinan la conducta de los individuos, los someten a cierto tipo de fines o de dominación, y consisten en una objetivación del sujeto; […] tecnologías del yo, que permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con la ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta, o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad. (2014, p. 48)

Las tecnologías del yo son "la historia del modo en que un individuo actúa sobre sí mismo" (Foucault, 2014, p. 49).

Foucault en su genealogía del poder, señala que la formación del sujeto en la Modernidad se lleva a cabo mediante la prevalencia del principio "conócete a ti mismo" sobre el principio "preocúpate de ti mismo": "en la cultura grecorromana el conocimiento de si se

presentaba como la consecuencia de la preocupación de sí. En el mundo moderno, el conocimiento de sí constituye el principio fundamental" (2014, p. 55). Las tecnologías del yo y la tecnología de poder, combinadas, dieron lugar al "poder pastoral", como "poder individualizador", que constituye la subjetividad individual moderna, para el buen gobierno de los individuos.

En este sentido Varela destaca: "En su vocabulario el término *institución* alude a formas sociales más o menos cristalizadas, cuya actividad es ante todo reproductiva, como locus, soporte de, o engranaje para, el desarrollo de prácticas y procedimientos, estos sí, activos, productivos" (2013, p. 167).

Se trata, en efecto de un régimen de prácticas, normas sociales, discursos y verdades que cumple una función ante todo reproductiva: si sus objetivos o misiones difieren, las instituciones educativas, sanitarias, militares o administrativas son parecidas en que se asemejan sus "prácticas, discursos y técnicas de ordenamiento, examen, jerarquización y disciplina" (Varela, 2013, p. 167-168).

El objetivo de las instituciones en el poder pastoral es la producción del propio sujeto, la conversión del sujeto en un objeto producido por la institución de poder. La construcción de la subjetividad individual en un contexto socio-histórico de dominación de relaciones de poder pastoral niega al individuo, como ser individual con reglas de conductas privadas (la *politeia* individual) para construir un sujeto colectivo, con la imposición de reglas de conductas comunes: "con la institucionalización, la *politeia* de sí se convierte en *politeia* del otro, en política institucional" (Varela, 2013, p. 173). La subjetividad del individuo es entonces una producción institucional, en una estructura de poder heredada de la sociedad grecorromana, y que persiste durante la Modernidad.

> Aunque oscurecida por la puesta a luz del día de sus misiones positivas (educar, curar, producir, cuidar), las instituciones modernas guardarán en sí la misión de subjetivación. En el fondo, toda institución tiene por objeto la producción de un sujeto. (Varela, 2013, p. 170)

La subjetividad está entonces definida por el carácter histórico de la relación del individuo con su entorno, las formas, los discursos, las instituciones, la cultura, las normas del entorno (la Historia), pero también la relación con el otro. Es un objeto de producción institucional y colectivo, que niega la individualidad, lo que hace decir a Foucault: "nuestra moralidad insiste en que, lo que se debe rechazar es el sujeto" (2013, p. 54).

En el caso de los niños/as y adolescentes en situación de desamparo y riesgo, la relación con el educador y la educadora y las instituciones residenciales son determinantes. Veamos cómo se concreta está relación a partir de la descripción de la intervención educativa en centro residenciales (el despliegue del modelo "socioeducativo" de intervención) y pisos para la autonomía, en el contexto catalán.

2.3.2.2. Actores: el educador y la educadora social, figura profesional de la atención residencial.

La construcción de la figura del educador y de la educadora social está ligada a modelos teóricos a la base de las prácticas educativas, discursos, pero también representaciones sociales de los y las educadores sociales sobre los educandos y del educando sobre los y las educadores. En este sentido, la figura profesional del educador y de la educadora social es dependiente de la *relación* con el educando, y de cómo se enfoca esta relación (desde una relación vertical, autoritaria, o más bien horizontal, de "encuentro", según se verá a continuación). En Catalunya, el modelo de intervención "socioeducativo" es el modelo dominante (y no fue el único, tal como se verá en el apartado sobre el contexto de la investigación) y ubica el adolescente en medio de un triángulo relacional entre el centro residencial, el centro educativo formal y la familia (Pérez-Romero, 2017). La intervención se realiza en tres posibles fases (diagnóstico, intervención, evaluación) que toman en cuenta los distintos actores y sus relaciones, desde una perspectiva sistemática apostando para articular un conjunto de acciones adaptadas a las necesidades de los adolescentes.

A partir de este modelo de base, teorizado y defendido por la DGAIA, los procesos de construcción de la identidad profesional del educador y de la educadora social están

atravesados también por las categorías conceptuales y perceptivas de los y las educadores sociales heredadas de los paradigmas dominantes del campo profesional.

El corpus teórico de la educación social, disciplina relativamente nueva (se expande a partir de los años 1980), se alimenta de un conjunto de influencias científicas que construyen las categorías discursivas de los y las educadores sociales. La educación social es una rama de la educación relativamente nueva, como lo demuestra la ausencia de su definición en los registros de la Real Academia Española (RAE). Se define la Educación como: "(1) acción y efecto de educar; (2) Crianza, enseñanza y doctrina que se da a los niños/as y a los jóvenes; (3) Instrucción por medio de la acción docente; (4) Cortesía, urbanidad." (s.f.)

Si bien se define a continuación la educación especial, física e inicial, no se nombra a la educación social. A partir de los años 1980 del último siglo, la educación social experimentó una expansión, provocada por las nuevas estructuras económicas, la democratización de la sociedad, así como la emergencia de un nuevo tiempo libre (el ocio), que indica el desarrollo de una "sociedad de bienestar":

> Esta sociedad exigía la formación de técnicos en animación socio-cultural, de pedagogos que diseñarán los procesos de intervención pedagógica oportunos y de educadores especializados que los llevarán a la práctica. Por primera vez nos acercábamos a aquella sociedad que previó Comenio hace ya más de tres siglos, en la que se debía enseñar todo a aquellos y en todas las edades, incluidas la edad adulta y la vejez, y sin discriminación alguna. (Ruiz Berrio, 1999, p. 5)

Este avance en la construcción de un nuevo campo profesional se concretiza en el campo académico por el reconocimiento de una Diplomatura en Educación social (Real Decreto 1420/1991 del 10 de agosto). La educación social emerge como campo profesional especializado en la inclusión o inserción social (en otros paradigmas "integración social") de los sujetos. Su consolidación como profesión "surge como una ocupación que poco tarda en convertirse en una profesión demandada y reconocida académica y socialmente" (Losada-Puente et al., 2015, p. 72). Lo que no significa que en épocas anteriores no haya habido preocupación hacia los colectivos en situación de exclusión social, como lo

recuerda Ruiz Berrio (1999, p. 6). Siendo su ejercicio relativamente nuevo, la educación social fue constituyendo un corpus teórico alimentado por la sociología, la antropología o la psicología y la pedagogía social. Este corpus teórico alimenta a su vez los modelos de intervención socioeducativa:

> Todos estos modelos de intervención socioeducativa evidencian de manera insoslayable que resulta imposible desligar las metodologías y técnicas que aplican los educadores sociales de los marcos epistemológicos, ontológicos y axiológicos en los que se sitúan y desarrollan la pedagogía y la educación social. (Úcar, 2022, p.16)

Por otra parte, el educador y la educadora social trabaja desde el establecimiento del vínculo y la interacción del día a día, desde la confianza mutua y la intimidad. La educación social como profesión está atravesada por una tensión ética entre las demandas institucionales (y las funciones ligadas a la gubernamentalidad de la población) y la población atendida, y tiene como uno de sus propósitos, la construcción de la relación social del sujeto con la sociedad. En este sentido, se construye la figura profesional del educador/ educadora social desde el encuentro con el educando: la educación social, alimentada por los enfoques teóricos, es también una práctica educativa concreta, una intervención social que se desarrolla en la relación del educador con los beneficiarios de su acción profesional (los "educandos"), con incidencias claras en las trayectorias de las personas:

> Tomar consciencia de que los educadores y las educadoras sociales tienen un poder importante en la asignación de los destinos de las personas con las que trabajan, se hace necesario para poder introducir los mecanismos de regulación de este poder. (Sánchez, 2016, p. 53)

Como defiende el autor, el educador y la educadora y la educadora social son susceptibles de sucumbir a la creación de categorías sobre las personas. Al uso, por ejemplo, de "un adjetivo en función sustantiva" (menor) en vez de un nombre (niño): "Y si lo utilizamos como sinónimo para designar a un grupo o perfil de personas, estamos creando una nueva categoría de personas, que acabará irremisiblemente considerada con "derechos u

obligaciones diferentes" (Sánchez, 2016, p. 54). El educador y la educadora social se involucran en su actividad desde una sensibilidad ética, orientada hacia la acción educativa, y la voluntad de transformación social: "la acción educativa transforma a los individuos en sujetos culturales, sociales: da herramientas y abre lugares nuevos, para que cada cual construya sus maneras de entablar y sostener la relación con los demás." (Nuñez, 2010, p. 18).

2.3.2.3. Educar desde el vínculo de confianza: ¿Educar desde el encuentro?

Los centros son espacios institucionales y residenciales a la vez. Tal como lo resume Sánchez, este doble carácter constituye la originalidad de los centros residenciales, y es en el marco de los centros que las prácticas educativas de los y las educadores sociales se desarrollan:

> El Centro tiene también un doble carácter: como espacio institucional y como residencia (Casa) donde conviven (temporalmente) niños y niñas (chicos, chicas, adolescentes, jóvenes,), acompañados de adultos profesionales (educadoras y educadores, personal de servicios, etc.), que sustituyen las funciones familiares, sociales, etc. (Sánchez, 2015, p. 21)

El profesional de la educación social en los Centros Residenciales de Acción Educativa (CRAE) recibe el doble encargo de guarda y atención educativa, hecho que implica una mayor responsabilidad en las funciones profesionales y el cumplimiento de los principios planteados en el Código Deontológico de la profesión, en especial, los que hacen referencia a la confidencialidad, coherencia institucional y al respecto a los sujetos de la intervención (Generalitat de Catalunya. Departamento de Bienestar Social y Familia, 2005).

El educador, a través de las prácticas profesionales, interviene en el destino de las personas. El vínculo entre educador y educando es entonces la concretización cotidiana de la política pública del sector social. Los y las educadores sociales son agentes nombrados directo o indirectamente por la administración (a través de la Generalitat, en Catalunya o desde las instituciones educativas y sociales en convenio con la Generalitat

de Catalunya), para acompañar a los niños/as y adolescentes bajo tutela del estado, o dar apoyo a los y las jóvenes que se encuentran en una situación de salida institucional (los "ex-tutelados").

Tal como lo recuerda Sánchez (2015): "el educador social es también un modelo de referencia para el niño y el adolescente, que se ejerce a partir de desde la convivencia y la relación diaria y cotidiana" (p. 21). Una de las especificidades de la educación social es precisamente el objeto de su intervención: la propia persona, sin que intermedie, como en el caso de la escuela, alguna materia o asignatura entre el educador/educadora y el educando. La relación educativa aparece como principal elemento de construcción de su función. Precisamente, esta relación se construye como un motor para la construcción personal de la persona acompañada.

En este sentido, Valverde (2002) afirma que la paradoja del educador y de la educadora es que su intervención es eficaz en la medida en que el individuo o beneficiario de la acción educativa aprende a prescindir del educador/ educadora. Emerge entonces el proceso educativo como un *proceso de encuentro* (Valverde, 2002): "todo lo que llevamos dentro, seguridad, sociabilidad, sensibilidad, responsabilidad, todo se origina fuera. O más exactamente, en el encuentro" (Martínez, 2006. p. 126). Valverde concibe el proceso educativo y terapéutico como un proceso de encuentro, que se fundamenta en la personalización del otro, gracias a la creación e intimidad. Se trata de reconocer al otro en su ambiente, conocer el lugar de proveniencia de la persona para poder entender quién es. Porque la persona es también el resultado de sus relaciones con el ambiente que lo rodea.

El trabajo educativo como un proceso de encuentro se centra en la creación de intimidad entre el educador/la educadora y el educando. La persona es mucho más de lo que se sabe de ella, o de la etiqueta que lleva encima, y en este sentido Valverde avanza en la idea de diálogo como herramienta terapéutica y educativa: "como un cuerpo a cuerpo", se trata de que la relación entre el educador/la educadora y el educando se construya en base a un diálogo, donde se crea un espacio de intimidad propia y significados compartidos. La educación desde el encuentro, se enfoca como un proceso relacional horizontal que pone

en perspectiva el riesgo del poder en la relación, para que el educador y la educadora no ocupe el lugar del salvador (tal como se recuerda en el "triángulo perverso" de Karpman (1968), porque no se trata de una relación de absoluta igualdad: "en las relaciones entre él y yo siempre habrá el desequilibrio básico e inevitable de que son sus problemas los que nos reúnen y de que yo soy el educador o el terapeuta y él el paciente" (Valverde, 2002, p. 71). Precisamente, el reconocimiento de esta desigualdad de origen es una fortaleza que va a la par con el diálogo entendido como un proceso de conocimiento mutuo, de "reconocimiento bi-direccional". Este conocimiento mutuo se hace sobre la base de la vulnerabilidad. Y si el educando se abre a una relación con el educador, el educador y la educadora también debe abrirse a la relación sin esconder sus debilidades, siendo la vulnerabilidad un punto para entrelazar historias (Valverde, 2002). Aparece el proceso educativo como un proceso de encuentro, organizado a partir de los "3 C" (Conocer, Comprender, Compartir), como se resumen en la Tabla 8.

Tabla 8

El proceso educativo como un proceso de encuentro

LOS 3 C: el proceso educativo como un proceso de encuentro
1. Conocer la persona
Se trata de ir hasta la persona, desde lo que soy, utilizando mi apertura y sensibilidad, en su mundo y en su vida. Conocer su lenguaje. El punto de partida se relaciona con donde se sitúa la persona. Estamos situados. Conocer sin esquemas previos/sin corsés. Trabajo desde el cuerpo a cuerpo. Los y las educadores sociales tenemos prejuicios. Nos enseñan a hablar, pero no a callar.
2. Comprender
Comprender las emociones de la persona: sentir. Que siento, que pienso que hago. Aceptar a la persona, despatologizar a la persona, lo enfermo no es la persona es la vida. Puedo llorar, sí, pero en los momentos que elijo. Los y las educadores sociales son primero una cama, después una silla de ruedas, después un bastón, después ayudan a caminar, y finalmente desaparecen.
3. Compartir
Ayudo desde la cercanía, desde dar y recibir. Desde una relación totalmente bidireccional. Diálogo terapéutico: importa el contexto dónde se desarrolla el discurso

Nota: Elaborado a partir de Valverde (2002).

Siguiendo a Valverde, conocer, comprender, y compartir son entonces los tres elementos primordiales para la construcción de una relación educativa entre educador y educando, entre los profesionales de la educación social y los niños/as, adolescentes y jóvenes en situación de vulnerabilidad social. El "proceso de encuentro" caracteriza la relación educativa en los centros residenciales como una oportunidad de transformación individual del educando y del educador/ educadora. En este sentido, desde la acción ética, la educación desde el encuentro demuestra que, la construcción de la autonomía de los y las jóvenes que atraviesan una situación de vulnerabilidad social podría relacionarse con un proceso educativo, co-construido, compartido entre el educador y la educadora social y los y las jóvenes residentes. En este proceso se deben tomar en cuenta las representaciones de los y las educadores sociales alrededor de la vulnerabilidad de los y las jóvenes para entender cómo pueden incidir en la acción educativa desde el centro residencial.

2.3.3. Las representaciones sociales de la infancia y adolescencia irregular

Difícilmente se pueden caracterizar uniformemente a los más de 17.000 niños/as y adolescentes que viven en centros residenciales en España (Observatorio de Infancia, 2021). Sin embargo, la adopción de medidas de protección, en el marco del paradigma de la protección integral va a la par con otra dimensión que caracteriza la infancia en situación de vulnerabilidad social: las representaciones sociales que apuntan al proceso de construcción de una identidad colectivizada más que colectiva (acordamos con Candau, 2003, la falta de rigor científico del concepto de identidad colectiva): la identidad de "niños/as y adolescentes en situación de vulnerabilidad social", en oposición con un ideal de infancia, igualmente construido.

Esa representación social es operativa para el análisis, en que permite entender el mecanismo de gestión de la infancia y adolescencia en situación de protección.

Por cuestiones sociales, económicas, estructurales o temporarias, los niños/as, niñas y adolescentes son declarados en estado vulnerabilidad social (y por lo tanto sujetos a medidas de protección y desamparo). Por lo tanto, están en situación de "riesgo" social, carácter asociado con la vulnerabilidad. Esta vulnerabilidad se expresa fundamentalmente

a partir de la falta de una convivencia en familia, siendo la familia la institución privilegiada de desarrollo (tal como lo se ha visto, se relaciona con la visión técnico-normalizadora sobre la infancia en riesgo de vulnerabilidad social):

> La familia y/o los referentes afectivos son considerados como el lugar privilegiado para el desarrollo integral de los niños y niñas, y corresponde al Estado desplegar todas aquellas acciones tendientes a lograr la promoción, protección y restitución de los derechos de niños y niñas dentro de sus ámbitos familiares y comunitarios a través de políticas públicas universales y entendiendo a la institucionalización como la última alternativa. (Bottini, 2012, p 15)

En el paradigma de la protección integral, la falta de familia debe ser reparado por parte del estado. Pero esta falta se relaciona también con lo que indica Llobet (2003): los niños/as, niñas y adolescentes que viven en instituciones de protección, es decir, que no viven cotidianamente en una familia, son titulares de "una identidad de carencia" (carencia económica, material, social, emocional, etc.; Llobet, 2003), una identidad construida desde la falta (de afecto, de familia, de hogar, de recursos económicos, etc.) opuesta a la identidad "ideal" de la infancia y de adolescencia un modelo de infancia construido y sostenido por las propias instituciones del campo de la protección de la infancia.

La "infancia en riesgo" es por lo tanto la representación social de una infancia no regular, diferente de los patrones convencionales. También cuestionan por su origen social y su medio de pertenencia, los patrones institucionales. La presencia del niño/a en "riesgo social" en una institución de protección implica también la ausencia del medio de pertenencia: familia, amigos, referentes, muros, paredes, objetos, ruidos y olores de la infancia que, por su ausencia, implican la marca de la vulnerabilidad en la institución.

Es decir, podríamos decir que la vulnerabilidad se constituye a la base y a través de la acción institucional, en el origen mismo del no respecto a la integridad física, emocional, sexual en el medio de pertenencia, pero también a partir de la detección y posterior derivación del niño/a a un centro de protección (lejos de su medio de pertenencia).

La vulnerabilidad se define a partir del no respeto de los derechos del niño/a. Caracteriza la situación inicial del niño/a, anterior a su ingreso institucional. Sin embargo, la vulnerabilidad si es causa, también es efecto de acción de la política pública. El niño/a en situación de "riesgo social" carga con el estigma de pertenecer a una infancia *diferente,* que no responde a la norma de las representaciones sociales sobre la infancia. Es una infancia "irregular", en lo que su representación social no se asocia a la infancia "ideal", opuesta conceptualmente a una infancia "ideal". Y ambas representaciones sociales coexisten gracias a esta oposición.

Y en este sentido, la teoría de las representaciones sociales apunta a que las representaciones sociales permiten el mantenimiento de la identidad, proveyendo significados sociales y culturales a las personas: "las representaciones sociales son partes del entorno simbólico en el que viven las personas. Al mismo tiempo, ese entorno se reconstruye a través de las actividades de los individuos" (Marková, 1996, p. 163). Las representaciones sociales se construyen a partir de los themata, conceptos en oposición:

> Que nos permiten ver la realidad en un movimiento permanente y, por ende, nos lleva a dejar de pensar en categorías estables. Vemos la realidad siempre en relaciones en las que, para que exista una categoría, debe existir la contraria que le da sentido, por ejemplo, hombre/mujer, arriba/abajo. Los themata están entroncados en el sentido común y se transmiten irreflexivamente de generación en generación., siendo constitutivos de las representaciones sociales. (Seidmann, 2015, p. 351)

La infancia y adolescencia en riesgo (por lo tanto, sujeto de "tutela" por parte del estado) es objeto de las políticas públicas definidas, organizadas y estructuradas en un sistema de protección de la infancia y adolescencia, quien otorga la autoridad programática a la DGAIA, órgano jurídico y administrativo y ejecutor de la política pública en Catalunya, que define también un sistema de alojamiento para la infancia y adolescencia "no ideal".

La emergencia de una identidad asociada a la vulnerabilidad es entonces también una representación social construida institucionalmente, en base a un ideal de infancia

estructurado históricamente, tal como se ha visto, y que afecta en consecuencia a los niños/as/as, y jóvenes en situación de vulnerabilidad social.

Las representaciones sociales acerca de la infancia y adolescencia vulnerable responden también a un mecanismo de normalización de la infancia y adolescencia no ideal, donde se combinan factores asociados a la vulnerabilidad con estigmas sociales. En este sentido, los estados tienen un problema con la gestión de la desigualdad social en las sociedades, o concretamente, la emergencia de las "familias explotadas", entendidas como las familias que viven situación de pobreza o extrema pobreza (Martínez, 2006; Llobet, 2010):

> La situación de sujetos sociales cuya existencia aparece marcada por situaciones de extrema pobreza y de dificultad severa en el ejercicio de sus derechos plantea a las políticas públicas un desafío particular. Se combinan en un mismo grupo procesos de estigmatización y de vulneración, constituyéndose modalidades de interpretación de identidades colectivas que no pueden ser revertidas sólo con acciones sobre los recursos y su distribución. (Llobet, 2010, p. 66)

Se plantea especialmente, en el caso de los adolescentes y jóvenes bajo tutela del estado, la cuestión del egreso institucional, de la salida del sistema de protección e infancia, como una etapa especialmente compleja, combinando los factores de vulnerabilidad social, el estigma de la identidad asociada a esta vulnerabilidad con la urgencia de encontrar recursos externos al centro residencial, que permitan que la salida del sistema de protección pueda realizarse sin mayores dificultades. Se trata del proceso de transición hacia la autonomía como el proceso que emprende el joven que vive en un centro residencial, para poder egresar del centro, y empezar su vida adulta (cuando cumpla los 18 años) fuera del sistema de protección integral de la infancia y adolescencia.

El tránsito hacia la autonomía de los y las jóvenes tutelados y ex-tutelados se realiza igualmente en el espacio digital, añadiendo un nuevo aspecto en la construcción de la identidad durante la juventud:

> En la era de los medios de comunicación digitales, los y las adolescentes deben marcar su autonomía del mundo adulto, lidiar con los objetivos de aceptación y admiración de parte de sus pares y enfrentarse a la tarea de construir una identidad personal coherente en un contexto que supone una mezcla de interacciones online y offline. (Gómez y Jiménez, 2022, p. 3)

Se verá en el apartado siguiente cómo se construye esta autonomía, en el proceso de transición entre la infancia y la adultez.

2.3.4. Transiciones juveniles: procesos de autonomía de los y las jóvenes desde los centros residenciales

Para los niños/as, niñas y adolescentes residentes de centros residenciales del sistema de protección, dependientes de la DGAIA, la mayoría de edad significa el final de la medida protectora, y el acogimiento residencial. Implica la entrada forzada en la edad adulta, y la búsqueda de soluciones laborales, formativas, y de alojamiento, fuera del hogar residencial y del apoyo educativo recibido en centro residencial. La mayoría de los estudios llevados a cabo sobre la transición de los y las jóvenes con medida de protección, se centran en egresados del acogimiento familiar y muestran la mayor vulnerabilidad de los adolescentes en relación con jóvenes que viven con sus familias: "Los egresados del sistema de protección presentan más riesgo de fracaso escolar, precariedad laboral y paro crónico, parentalidad precoz, conductas adictivas, delincuencia, problemas de salud física y mental, indigencia y aislamiento social" (López, et al., 2013, p. 188).

Esta entrada acelerada en la edad adulta es aún más complicada para los y las jóvenes acogidos en centros residenciales, inmersos en un proceso de transición diferente de los y las jóvenes que viven con sus familias: por la falta de entorno familiar y red de apoyo, la transición de los y las jóvenes que egresan de los centros residenciales del sistema de protección es más breve y acelerada (López et al., 2013).

En respuesta a estas dificultades, en el contexto de Catalunya, La Dirección General de Infancia y Adolescencia, crea en el año 2005 el Área de Soporte de los Jóvenes tutelados y ex-tutelados (ASJTET). Este organismo, dependiente de la DGAIA tiene como objetivo

principal “Facilitar el proceso madurativo de la persona joven a través del acompañamiento, motivación, asesoramiento, orientación y formación para potenciar su autonomía personal mediante una intervención individualizada.” (Generalitat de Catalunya, 14 de febrero del 2022).

Por otra parte, en España, la Ley 26/2015 (art. 22bis) recoge por primera vez la necesidad de ofrecer medidas para favorecer una transición exitosa hacia la emancipación.

¿Pero qué es la autonomía? ¿Cómo encuentra su realización durante la transición?

Se pasará a conceptualizar la idea de transición juvenil, desarrollándose la reflexión a través de un estado de la cuestión de los estudios actuales ligados a los procesos de autonomía de los y las jóvenes tutelados y ex tutelados, para luego poner en perspectiva la idea de autonomía que defiende el sistema de protección.

2.3.4.1. La Transición de los y las jóvenes tutelados y ex-tutelados: una conceptualización.

Para la Real Academia Española, la transición significa en su primera acepción, la “Acción y efecto de pasar de un modo de ser o estar a otro distinto” (s.f.).

La “transición”, desde una concepción estricta, fundamentada en la visión jurídica del sistema de infancia, es el pase de la niñez a la adultez, de la minoría de edad a la mayoría de edad, y finalmente de la dependencia y vulnerabilidad a la independencia y autonomía.

La transición a la vida adulta de los y las jóvenes se convirtió en un objeto de estudio de interés en el mundo (Melendero y De Juanas, 2022). La Nueva Estrategia para Jóvenes Europeos (*“2019-2027. Engaging, Connecting and Empowering young people)*, promovida por el Consejo de Europa y la Unión Europea (Resolución del Consejo de 26 de noviembre de 2018), plasma este interés estratégico de inclusión de los y las jóvenes en el mercado laboral, en un verdadero Pacto Europeo para la Juventud. El Pacto se fundamenta en fomentar la participación juvenil en las democracias europeas, apoyando el compromiso social y cívico, y tiene como objetivo garantizar recursos necesarios para la participación de los y las jóvenes en la sociedad. Compromiso, conexión y

empoderamiento, emergen como tres conceptos motores que permiten la organización de una malla de acciones y actividades, concretando las decisiones del Consejo de Europa.

A nivel de la Unión Europea, la juventud desfavorecida se convirtió en "un grupo objetivo estratégico y se planteaba abordar estas situaciones de desventaja desde dos ámbitos prioritarios: la educación y formación de los y las jóvenes y el incremento de su participación en el mercado laboral" (Melendero y Rodríguez, 2015, p. 202). Los retos ligados a la transición de los egresados del sistema son parecidos a nivel internacional, pero las respuestas por parte de los sistemas de protección son diferentes (López et al. 2013).

A partir de un estudio sobre las investigaciones enfocadas a la transición juvenil en España, Melendero (2015) señala 3 indicadores ligados a la transición juvenil hacia la vida adulta: (1) el acceso al mundo laboral, (2) la emancipación de la familia de origen y (3) la formación de una familia. De la misma manera, López et at. (2013) definen la transición juvenil hacia la edad adulta como "el proceso por el cual el adolescente va asumiendo nuevos roles y haciendo frente a nuevas tareas relacionadas con la adquisición de unos niveles de autonomía cada vez mayores respecto a sus adultos de referencia" (p. 188). Para que se pueda culminar el proceso de transición, la creación del propio hogar tal como el acceso al trabajo son indicadores de éxito recogidos por los autores (López et at, 2013; Melendero, 2015).

La transición a la vida adulta de jóvenes en situación de vulnerabilidad social se investiga en España a partir del final de los años 1990 (Melendero y Rodríguez, 2015). Del Valle et al. (1998, pero se publica su investigación en el 2003) inauguran la línea de investigación a partir de un estudio sobre los y las jóvenes egresados de los centros residenciales en Asturias, analizando su grado de inclusión social, después de la salida institucional y finalizado el paso por el sistema de protección de la infancia. Desarrollan su trabajo alrededor del análisis de los retos en la transición juvenil, así como de las diferentes respuestas ofrecidas por el sistema de protección de la infancia. Concluyen demostrando que, los reiterados cambios de residencia perjudican la integración social del joven, y más que defender una larga estancia en residencia, apuntan a la necesaria

definición de un plan educativo para el joven residente (incluyendo objetivos y acciones durante la permanencia en centro residencial), como una herramienta útil para el proceso de desinstitucionalización durante la transición (Del Valle et al., 2003). En una revisión de investigaciones nacionales e internacionales sobre los adolescentes que egresan del sistema de protección, López et al. (2013) muestran que los retos son parecidos a nivel internacional pero las respuestas divergen según el sistema de protección. Los retos indicados por diferentes autores (López et al. 2013; Jurado y Pérez, 2015) reúnen 5 áreas claras de trabajo:

(1) El área educativa (se indica un bajo nivel educativo, fracaso y abandono escolar).

(2) La salud (los egresados tienen mayores problemas de salud mental; Courtney y Dworsky, 2006; Del Valle et al., 2011).

(3) Las relaciones sociales (menor red de apoyo que los y las jóvenes que viven en ámbito familiar).

(4) Las relaciones con la familia de origen (la situación de protección implica una fuente de conflicto para el adolescente; López et al. 2013).

(5) El acceso al mundo laboral (crítico, teniendo relaciones directas con el área educativa).

Además de los retos que definen estas 5 áreas, últimas investigaciones recuerdan la importancia de que los y las jóvenes tutelados y ex-tutelados puedan tener una red de apoyo formal por parte del sistema, teniendo un impacto positivo en el éxito educativo (Courtney y Hook, 2017).

Se plantea la cuestión de la autonomía como objetivo educativo en los CRAE y pisos asistidos de adolescentes y jóvenes. Es un proceso que se puede extender durante meses y se debería trabajar con tiempo para que la salida del joven del centro se realice de manera progresiva y gradual, y con apoyo formal por parte del sistema de bienestar (Sanz y Sevillano, 2022). Se enfoca principalmente desde la formación del adolescente para que posea un estado de autonomía asociado con un “proyecto de vida” conformado en el

marco de la convivencia en el centro residencial de protección. El proyecto de vida se constituye considerando la formación escolar y profesional como los aspectos familiares, amistades y redes de pertenencia y apoyo de los jóvenes, favoreciendo transiciones exitosas: “los recursos de transición a la vida adulta se presentan como una estrategia para ofrecer el apoyo que necesitan los y las jóvenes ex-tutelados para superar de manera adecuada y resiliente el complicado proceso de la transición” (Sanz y Sevillano, 2022, p. 196).

Además de los recursos, Villalba (2017) muestra en su tesis doctoral la necesidad del vínculo afectivo entre el joven y el educador, para garantizar el éxito de los proyectos de emancipación, que funciona a la par con la necesidad de que el joven tenga claro su proyecto, confíe en el educador y la educadora referente y estable (Villalba, 2017), así como disponga de recursos económicos suficientes (Sanz y Sevillano, 2022). Un vínculo educativo entre el educador y la educadora y el joven es necesario para la autonomía progresiva del joven, en contradicción con la situación de egreso administrativo a partir de los 18 años.

En consecuencia, se intentará a continuación interrogar el propio concepto de autonomía, en el corazón del proyecto de la transición, mostrando sus límites conceptuales, en contradicción con las necesidades de acompañamiento de los propios jóvenes. Los programas ligados a la emancipación y autonomía ideados y desarrollados desde la DGAIA y las entidades involucradas en el campo de la protección de la infancia y adolescencia, se fundamentan en un acercamiento a la autonomía como una finalidad del proceso de emancipación, lo que plantea la necesaria pregunta: ¿Se puede partir de las condiciones de vulnerabilidad y heteronomía para ser autónomo?

Las teorías de la autonomía plantean una contradicción entre el ser autónomo y el estar vulnerable: ¿Es posible ser autónomo en una situación de partida marcada por la vulnerabilidad? ¿Qué autores teorizan la autonomía?

2.3.4.2. Teorías de la autonomía: autonomía, vulnerabilidad y cuidados.

Tal como se ha explorado, los centros residenciales constituyen instituciones especializadas en la formación de la infancia fuera del ámbito familiar. Son el escenario concreto y cotidiano para el acercamiento a la educación de la niñez y juventud en situación de riesgo social (en estado de "vulnerabilidad"), y el conocimiento de los objetivos pedagógicos, políticos y sociales de la acción institucional. Para poder acercarnos a la construcción de los escenarios institucionales para la autonomía de los jóvenes, es necesario analizar también cómo se finaliza la intervención profesional desde el sistema de protección de infancia y adolescencia, o sea la propia constitución de un régimen jurídico alrededor del sujeto juvenil para propiciar su autonomía.

En este sentido además del cuidado del joven, la autonomía se constituye progresivamente como un objetivo central de trabajo educativo en los centros residenciales. Frente al estado de vulnerabilidad, se trabaja desde una ética de cuidado, para reducir el estado inicial de vulnerabilidad y lograr la autonomía del individuo al final de su trayectoria institucional. Se plantea la autonomía como un objetivo, un estado al cual se debe llegar gracias a la acción educativa.

El trasfondo de la visión de la autonomía como un estado, y no un proceso coincide con las mismas raíces de su desarrollo en la época de la "Modernidad" (siglos XVI-XVII), y con este fin, se propone en los apartados siguientes, explorar en legados de la Modernidad, los elementos que permiten poner en perspectiva el concepto de autonomía en el campo de la protección de la infancia y adolescencia, mostrando a su vez sus límites cuando se asocia a la noción de vulnerabilidad.

La cuestión de la autonomía individual como problemática educativa está en el corazón del proyecto de construcción de una sociedad de individuos gobernada por su razón (que caracteriza la Modernidad). Se mostrará a continuación que la autonomía es un principio moral (Kant, 1793) del individuo, pero también un producto del esfuerzo educativo para la afirmación de una sociedad igualitaria y pacífica, resultado del control social sobre las pulsiones humanas (Hobbes, 1651). Por otra parte, coexisten en los programas de transición dos paradigmas distintos sobre la autonomía, reflejado en la contradicción

existente entre dos realidades que tienen que ver con el egreso institucional: la mayoría de edad como fin de la intervención y principio de la autonomía y el desamparo y estado de vulnerabilidad del adolescente egresado de los centros de convivencia.

La autonomía individual aparece entonces como un problema político y social, constituyéndose como una empresa colectiva, en tensión entre el peso de la sociedad instituida e instituyente (Castoriadis diría a través de las instituciones) y la emancipación o una sociedad basada en una ética de cuidado. Los innegables avances de la protección de la infancia, a través de los Derechos de los niños, niñas y adolescentes, se podrían completar a partir de un enfoque más educativo, desde un enfoque basado en una red de relaciones y una ética de cuidado, más allá del egreso institucional, tal como se expondrá a continuación.

La autonomía moral en Kant

En la filosofía moderna, la ética y la moral, así como las teorías de la justicia se pensaron en términos de autonomía, respecto de las reglas, e igualdad. Actuar moralmente consistiría en actuar de manera tradicional respetando una regla válida para todos. Es por ejemplo la famosa formulación de Kant sobre el imperativo categórico (1793), como acción según una máxima válida para todos. La ética de justicia sitúa la autonomía como principio individual.

Par Kant (1989) la autonomía individual, está a la base del juicio y de la moral, la distinción entre el bien y el mal siendo un fenómeno instintivo, natural en el ser humano. El ser humano es un ser moral por naturaleza:

> […] por naturaleza del hombre entenderemos tan sólo el principio subjetivo del uso de su libertad en general (bajo leyes morales objetivas), principio que antecede a toda acción que cae bajo los sentidos y que puede residir donde sea. Pero este principio subjetivo debe ser siempre, a su vez, un acto de libertad. (p. 37)

Para Kant el ser humano convive con un principio del bien y uno del mal, lo que no lo hace aun moralmente bueno o malo, ya que es únicamente tomando libremente decisiones hacia el bien o el mal, que se convierte en un ser bueno o malo: "La coexistencia de ambos principios constituye la condición de posibilidad de la naturaleza humana: su autonomía radical" (Gil, 2007, p 4). La moral innata en el ser humano, lo lleva por la voluntad a cometer actos autónomos, buenos o malos, según la máxima del libre albedrío.

La autonomía se asocia a la idea de imperativo categórico, definido de la siguiente manera por el propio Kant: "yo nunca debo proceder de otro modo salvo que pueda querer también ver convertida en ley universal a mi máxima" (2002, p. 94). En la sección II de la fundamentación de la metafísica de las costumbres, Kant expresa lo que entiende por principio de autonomía como "el principio de toda voluntad humana como una voluntad universalmente legislada a través de todos sus máximos" (2002, p. 144). La autonomía, según Kant, implica la capacidad de ser el legislador de la ley moral, es decir, darse a uno mismo la ley moral. Contrasta con la heteronomía, que implica tener la voluntad determinada por fuerzas externas al propio ser. La autonomía sirve como fundamento exclusivo para una ley moral que trasciende el tiempo y no está sujeta a contingencias. Esta concepción se desarrolló posteriormente, por ejemplo, en la teoría de la justicia propuesta por Johns Rawls (1971), donde se considera al individuo como ser razonable y autónomo.

En la concepción expuesta, la autonomía aparece opuesta a la heteronomía, o sea la presencia del otro en el juicio propio. El principio de la voluntad individual explica la capacidad individual de imponerse una ley moral a sí mismo. Voluntad, imperativo categórico están a la base de una ética de la justicia, que considera a la autonomía como un principio básico del ser humano.

Sin embargo, en el estado social, en el hecho mismo de vivir en sociedad, ¿esta autonomía no estaría en peligro? Si pensamos el campo de la protección de la infancia como dispositivo de gubernamentalidad, constituido por un conjunto de instituciones que trabajan para el Gobierno de la población, y el dominio de una clase sobre otra(s), a partir

de técnicas de gobierno (Foucault, 1975): ¿Cómo se relacionan autonomía, gobierno y población?

Autonomía individual, pacto de sujeción y gobierno de la población

Tras la ruptura de la unidad del pensamiento medieval, emerge la Modernidad, como un proceso de racionalización. Hobbes (1651), en el *Leviatán* construye un pensamiento que separa la religión de la política. La Modernidad como proyecto filosófico, político y pedagógico está entonces marcada profundamente por el proceso de secularización del estado, con el doble movimiento de gobierno de la población y auge de lo social. Podríamos hablar de la "invención de lo social" (Arendt, 1958). La autora mostró que la aparición de lo social responde a la esfera de los intereses privados hechos públicos, donde ocupa una plaza significativa el interés hacia la infancia (el sentimiento de la infancia y el concepto de niñez a partir del final de la edad media, tal como se ha visto en apartados anteriores) y la educación del ser humano.

Aparece la concepción del individuo como "sujeto", es decir persona "sujetada" a un poder político y un gobierno, individuo miembro del pacto de sujeción entre el gobierno y sus administrados. Hobbes muestra que el deseo de poder es constitutivo de la naturaleza humana y crea inseguridad y guerras, y que, para poder limitar el estado de inseguridad generado por el egoísmo humano, es necesario un mecanismo político para limitar los derechos de los seres humanos en sociedad.

Llega a la idea de *pacto social*, como cálculo utilitario del individuo para su propia seguridad. A cambio de paz y seguridad, los individuos entregan su libertad al soberano, para tener una vida en sociedad más fácil:

> A un solo hombre o a una asamblea de hombres que, mediante una pluralidad de votos, puedan reducir las voluntades de los súbditos a una sola voluntad. O lo que es lo mismo, nombrar a un individuo o a una asamblea de individuos, que representen a todos, y responsabilizarse cada uno como autor de todo aquello que haga o promueva quien ostente esa representación en asuntos que afecten la paz

> y la seguridad comunes; (…). Una vez hecho esto, una multitud así unida en una persona es lo que llamamos Estado, en latín Civitas. (Hobbes, 1957, p. 89)

A través del pacto de sujeción y del miedo al castigo de la "espada" se consigue el estado de paz, condición *sin equa non* para el establecimiento de una seguridad prospectiva (seguridad de vida y seguridad de propiedad). La teoría hobbesiana nos ofrece entonces elementos para entender las razones de la aceptación por parte de la población del poder del gobierno: sujetarse al poder temporal a cambio de seguridad prospectiva, para el bienestar y el desarrollo de todos/as en la tierra.

Hobbes insiste en la obligación por parte del estado de encargarse de la instrucción para la configuración (o conformación) del sujeto cívico. Con Hobbes se afirma el poder de la voluntad por sobre el derecho natural a la libertad. Parte de la autonomía del individuo se entrega al soberano en el pacto de sujeción entre el soberano y la población, para la buena convivencia de los seres humanos.

En la Modernidad, el interés del gobierno soberano pasa del territorio a la población. En *El Príncipe* (1513), Maquiavelo establece la buena relación del soberano con su población, como objetivo del ejercicio del poder. Se trata de proteger y cuidar el vínculo, el lazo entre el príncipe y la población presente en el territorio, y ya no solamente un territorio, como solía suceder en los modos de gobierno anteriores. El modo de gobierno de Maquiavelo se centra en fomentar actitudes y cualidades en el soberano (la observación, la paciencia, la franqueza, el rigor, etc.) y en consecuencia, acciones del príncipe, que tiendan a imponer su figura al conjunto de la población, modo primero para el gobierno y la estabilidad política de la administración del soberano.

Explicita por ejemplo en el modo de gobernar, la importancia de la opinión popular para la estabilidad del gobierno:

> Los hombres en general juzgan más por los ojos que por las manos; porque el ver pertenece a todos, y el tocar a pocos. Todos ven lo que pareces, pero pocos comprenden lo que eres. Y estos pocos no se atreven a oponerse a la opinión de

> muchos, que tienen la majestad del estado que les protege. (Maquiavelo, 1999, p. 91)

Para poder administrar territorios conquistados e imponerse al desorden que sigue la conquista, Maquiavelo aconseja al soberano trasladarse al territorio conquistado, para vivir, conocer y entender las distintas costumbres y leyes de sus habitantes. La población aparece entonces como un elemento central en el gobierno político.

En sus reflexiones sobre el gobierno y la genealogía del estado, Foucault (1975) asocia el fin de las estructuras feudales y la creación de los imperios occidentales (a partir del "descubrimiento" de América) con el interés moderno por el gobierno del estado y de la población de un territorio, antes interés del soberano por el gobierno sobre un territorio.

El autor francés muestra que el objetivo del poder político pasa de la protección del territorio en contra de las invasiones externas posibles al cuidado la relación del soberano con su población. A través del texto de Guillaume de La Perrière (1499-1565), explicita tres formas de gobierno: gobierno de sí (la moral), gobierno de la familia (la economía), y el gobierno del estado (la política). Con la Modernidad, el modelo de gobierno inspirado por la familia (el soberano concebido como jefe de una gran familia) pasa a ejercerse en la población, y la esfera de lo económico entra en las preocupaciones políticas (nace la ciencia política). La soberanía reside de aquí en adelante en la población presente en el territorio, y el gobierno del estado en el gobierno de la población. Foucault describe la aparición del triángulo soberanía -gestión gubernamental- disciplina como modelo de la gubernamentalidad del estado -o conjunto de técnicas para la sobrevivencia del estado-.

El gobierno como gobierno de la población vuelve más inestable la cuestión de la fundación de la soberanía. Se vuelven necesarias las técnicas de disciplinamiento, control y ordenamiento a través de una doble movilidad desde el gobierno: la movilidad descendente ejercida principalmente por la policía (o "fuerzas del orden") a través del monopolio de la fuerza coercitiva en el territorio nacional, por ejemplo. Movilidad ascendente en el control progresivo del gobierno sobre la educación, la salud, y los asuntos sociales, sobre todo a partir de la instauración de las nuevas tecnologías de poder (instrumentos como la estadística, pero sobre todo la formación del individuo al sujeto),

los inicios del liberalismo como racionalidad gubernamental y del gobierno como "razón de estado".

En este sentido la formación de la autonomía empieza a aparecer en su sentido estricto, como la relación del individuo con las normas sociales, o como gobierno de sí, es decir como respecto de una moral para la *convivencia* y la *conveniencia* del soberano. La cuestión de la autonomía parece entonces vinculada con un proceso de formación del sujeto, es decir, se toma como incorporación y realización de las normas sociales que ligan el individuo y el gobierno de sí (interior) con normas, valores del gobierno de la población (exterior). Podríamos entonces pensar que la autonomía no se da sin control social sobre el individuo.

La naturaleza del niño, la autonomía y el otro

La concepción moderna y liberal de la autonomía la sitúa como un principio fundamental del individuo, a la base de la acción racional en la sociedad. Actuar moralmente significa actuar con razón respetando una regla válida para todos. Esta concepción se relaciona con una teoría de la justicia como la de Rawls (1991), que piensa el individuo de manera abstracta considerando su autonomía como un dato fundamental. La concepción moderna de la autonomía se asocia con la naturalización de los derechos humanos (derechos del ser humano como derechos naturales), con la finalidad de limitar los factores de desigualdad política y jurídica.

Tal como se ha explorado, si en Kant el ser humano es un ser moral y autónomo por naturaleza, para Hobbes el ser humano es un ser egoísta e impulsivo naturalmente. Para la buena convivencia y la paz, debe de entregar parte de su autonomía moral al soberano, a través de la "firma" del pacto de sujeción como cálculo utilitario del individuo para preservar su propia seguridad. En las dos concepciones de la naturaleza humana, el instrumento de la convivencia de los individuos en una sociedad se define a partir de la noción de "voluntad". Voluntad expresada a través de la ley moral de cada uno a sí mismo, el imperativo categórico, o voluntad de entregar parte de su libertad al soberano, permiten la convivencia pacífica entre seres racionales. Esta concepción muestra que los individuos son seres racionales, y realizan acciones individuales desde su autonomía

natural, cada individuo siendo dueño de sí. ¿Pero qué sucede con los adolescentes y los jóvenes? Es decir: ¿Qué sucede con individuos "en formación", que no firmaron todavía o están por firmar el pacto social? ¿Nacemos siendo autónomos? ¿O el juicio moral se forma en la educación? ¿Se puede ser autónomo siendo vulnerable?

Autonomía, adolescencia y juventud

"Con el niño hay que empezar por la ley que tiene en sí" afirma Kant (1803, p. 26). Para Kant, "uno de los problemas más grandes de la educación es conciliar bajo una legítima coacción la sumisión con la facultad de servirse de la voluntad" (1803, p. 7). En sus conferencias en la universidad de Könisberg, el filósofo presenta sus principios para un modelo pedagógico tendiente a la formación de un ser cívico (formación "pragmática"), moral (formación moral con relación a la humanidad), activo y productivo (formación escolástica mecánica). El ser humano se considera por naturaleza sumiso a la educación de sus padres (quienes educan para el presente y no para el futuro) y la educación contribuye en someter esta naturaleza a la civilización: "la disciplina convierte la animalidad en humanidad" (p. 3). Disciplina e instrucción son los instrumentos de formación del individuo para la cultura física (pasiva) y moral (activa) del cuerpo y de las facultades del espíritu. Habilidad, prudencia y moralidad son los objetivos de la educación práctica, destinada a desarrollar las disposiciones naturalmente presentes en el ser humano desde su nacimiento. No se nace entonces siendo autónomo, sino que uno se hace autónomo desarrollando elementos morales y físicos naturalmente presentes (por ejemplo, el conocimiento del bien y del mal) gracias a la educación (instrucción y disciplinamiento). La etapa de la infancia se aborda desde la idea de minoridad, estado inferior de la humanidad. Para poder acompañarla se trata de darle reglas, una ley para elevar el ser hacia la racionalidad y la moralidad.

La Autonomía en el otro

Castoriadis (1975) muestra que la concepción kantiana de una autonomía opuesta a la heteronomía corresponde a la idea de la eliminación del otro en sí, asociado a su vez con 25 siglos de proyecto filosófico del dominio de la consciencia sobre el inconsciente. Castoriadis considera la autonomía no como la eliminación del otro en el discurso propio,

sino la instauración de otra relación entre el discurso del otro y el propio. El sujeto se construye a partir de su actividad en el mundo, como mirada, pero también "soporte de la mirada". Es decir, que cuenta con la capacidad de conocimiento a partir de una orientación, fruto de una trayectoria en el mundo. El soporte se construye a partir de una "unión producida entre sí y los otros", que a su vez produce el sujeto y el mundo. El sujeto está atravesado por el mundo y los otros. La verdad propia no existe propiamente, participamos de una verdad que nos supera: "el yo de la autonomía no es el sí mismo absoluto sino una instancia activa y lúcida que reorganiza constantemente los contenidos ayudándose de estos mismos contenidos" (Castoriadis, 1975, p. 414). En los centros residenciales de adolescentes la autonomía se concibe como una construcción de un escenario propicio al egreso institucional, para que el joven pueda llevar a cabo su proyecto personal. Ante la problemática del egreso institucional y la falta de soluciones de acompañamiento de los jóvenes, se crearon asociaciones y programas, tal como se ha expuesto. En consecuencia, se define un grado de autonomía del adolescente, relacionado con su posición en los campos formativos, laborales, pero también la estabilidad de una red social en la cual se inserta. La autonomía se relaciona con el otro. Las concepciones metafísicas presentan la autonomía como un principio, asociado a la moralidad y la razón, definiendo una ética de la justicia. En el caso nuestro, la autonomía se trabaja con una población definida de antemano como vulnerable. Nos interesa poder relacionar este concepto con la autonomía. Más allá de la concepción de la infancia como edad inferior o estado "irrazonable", construcción histórica, social y filosófica de la infancia desde hace siglos, más allá de una ética ligada a un estado de justicia, los estudios feministas y la filosofía hermenéutica se interesaron en una ética del cuidado, donde la autonomía se define en su relación con el otro, como heteronomía.

Autonomía como heteronomía: acompañar en la autonomía

Lévinas (1985) argumenta que el pensamiento normativo de los derechos humanos basado en la Razón, la definición universalista del hombre y la limitación de la libertad de cada uno en nombre del respecto por el otro (la tolerancia), no es suficiente para ser efectiva. El derecho y la justicia humana son avances innegables en la larga carrera de la justicia social pero no bastan:

> Quedarse en la justicia, en la norma de la pura medida –o moderación- entre términos que se excluyen, equivaldría a asimilar las relaciones entre miembros del género humano a la relación entre individuos de una extensión lógica, que no significan, del uno al otro, más que negación, adiciones o indiferencia. En la humanidad de individuo a individuo, se establece una proximidad que no adquiere sentido a través de la metáfora espacial de la extensión de un concepto. Inmediatamente, el uno y el otro, es el Uno frente al Otro. Es Yo para el Otro. (Lévinas, 1985, p. 5)

El autor insiste en que la razón no debe solo llevar a una forma de conciencia o pensamiento sino también, con la diferencia de cada uno, de no ser "in-diferente al otro" y a la "bondad de la responsabilidad hacia el otro. La ética, como respuesta ante el otro, constituye la autoridad suprema, por encima de la sociedad, "en calidad de inspectora y jueza, y una jueza severa" (Bauman, 2002, p .89). La llamada del otro, la respuesta a esta llamada constituye la base para la ética. La no-indiferencia ante el otro, como acontecimiento ético, consiste en la respuesta "no-totalizante": lo ajeno no se reduce, es el "absolutamente otro, de lo que lo son entre ellos, los individuos del "mismo género del que el yo se ha liberado" (Lévinas, 1985, p. 5). En este sentido, los derechos humanos son los derechos del otro y del que debo responder, como deber en la fraternidad de mi pueblo (Lévinas lo llama "fenomenología de los derechos humanos").

El Trabajo de Lévinas introduce a una reflexión sobre el lugar de la formación y de la educación en los centros residenciales. Somos seres *en relación*, y tal como se ha explicado, la relación construye la materia prima del trabajo educativo del educador/educadora (Valverde, 2002; Martínez, 2006). La exigencia moral de la relación "cara a cara" surge de la interacción con el otro, siendo la principal motivación para la sociabilidad humana. La subjetividad personal se configura no solo en la relación que uno tiene consigo mismo (autonomía) sino también en la conexión con el otro (heteronomía).

A través de una ética del cuidado del otro, la autonomía se aborda como un horizonte, y no como un principio. Pasamos de una concepción ligada a una ética de la justicia, donde la autonomía se da como un principio para la acción individual racional, a otra que se

acerca a una ética de cuidado (o *care*), done la autonomía se aborda como un horizonte, que cuenta con el otro, es decir donde la autonomía se define como heteronomía (autonomía a través de la relación con otro). El punto de partida es el rostro, su exigencia moral y las capacidades morales para reconocerlo.

La ética del *care*, nacida a partir de los estudios feministas, se presenta como más pragmática. Pone el acento en la noción de vulnerabilidad que considera como una de las características esenciales de la condición humana. En el campo de la protección de la infancia y adolescencia, se asociaron entonces dos concepciones de la autonomía, una ligada a una teoría de la justicia y a la tradición jurídica en el campo de la protección, que se expresa en la normalización, las convenciones, a los Derechos de los niños, niñas y adolescentes. Otra, viene a complementar la primera. Por su carácter pragmático, su capacidad de adaptarse a las situaciones educativas: una ética del cuidado. Antes de aprehender al otro como un ser autónomo, se observa por primera vez como un individuo dependiente de los demás, un ser que necesariamente debe recibir cuidados *(care*). Para subrayar la complejidad de este concepto, Joan Tronto define el *care* como:

> Una de las características de la actividad de la especie humana, que incluye todo lo que hacemos para mantener, continuar o reparar nuestro "mundo" para que podamos vivir lo mejor posible. Ese mundo incluye nuestros cuerpos, nuestras individualidades (*Selves*) y nuestro entorno, buscamos tejer juntos en una red compleja que sustenta la vida. (Tronto, 2009, p. 37)

Antes de ser reconocido como un ser intrínsecamente autónomo, se debería percibir al ser humano como vulnerable, sujeto a un aumento potencial en su grado de vulnerabilidad en cualquier momento (debido a enfermedad, discapacidad, vejez o falta de recursos). El *care* se traduce entonces por solicitud del otro y prestar atención al estadio de vulnerabilidad del otro. Tiene como opuesto la indiferencia relativa a la debilidad y al sufrimiento de los otros (*I don't care*).

La vulnerabilidad y la dependencia como características de la condición humana, constituyen puntos centrales en una ética del cuidado. Constituyen su estado desde el nacimiento: los seres humanos nacen de manera prematura y desde los primeros días de

la vida, se mantienen en vida gracias a la atención y el apoyo de los que les rodean. Tal como lo recuerda Mèlich (2008) somos seres en relación, pero también somos los hijos del tiempo; seres de la contingencia, que viven en el presente, en una tensión entre el pasado y el futuro, recuerdos e ideales.

La autonomía desde esta concepción sería más bien un proyecto sin fin, relacionado con el estado de vulnerabilidad intrínseco al ser humano, donde el yo se realiza a partir y a través de la relación con el otro. La filosofía de la Modernidad nos muestra una autonomía de principio y esencialista, asociada a la emancipación y la mayoría de edad. Empieza por una concepción esencialista del ser humano (que concibe que existe una "naturaleza" humana), para conducir el sujeto hacia las vías del progreso personal siguiendo el principio de progreso social a través de la construcción de la buena convivencia.

Existen dos paradigmas distintos sobre la autonomía, reflejado en la contradicción existente entre dos realidades que tienen que ver con el egreso institucional: entre la mayoría de edad como fin de la intervención y principio de la autonomía (los y las jóvenes dejan de recibir protección administrativa-jurídica, "salen" de los programas de protección integral) y el desamparo y estado de vulnerabilidad del adolescente egresado de los centros de convivencia. Las dos concepciones de la autonomía en el campo de la infancia coexisten:

(1) La primera, inspirada por la ideología de la Modernidad: la autonomía como un objetivo de la intervención estatal, para reducir el estado de vulnerabilidad hacia la firma del contrato social (mayoría de edad) que coincide con el egreso institucional.

(2) La segunda, que desarrolla la autonomía como cuidado del otro, basado en una ética del cuidado del otro. La autonomía se asocia a la vulnerabilidad (un estado permanente del ser humano), para constituirse como horizonte vital, proyecto sin fin que en nuestro caso incluye un proyecto de acompañamiento de los egresados de los centros residenciales de protección.

Es necesario integrar los aportes de la hermenéutica para entender los alcances del concepto de autonomía, y repensar su lugar en el campo de la protección de la infancia:

por ejemplo, la autonomía a través del apoyo del otro y de las RSD (realización personal a través de la relación con el otro).

Toda metafísica parte de un principio dualista. Se sigue debatiendo en claves dicotómicas: razón versus pasión, el absoluto versus lo relativo, el sujeto versus los otros, la verdad versus ilusión o la realidad versus la apariencia, alma versus cuerpo y la autonomía versus la heteronomía. Como lo muestra Rorty (2002), en esta "lógica binaria" uno de los dos términos tiene la primacía: la razón, el absoluto, el sujeto, la verdad, la realidad, el alma y la autonomía sobre la pasión, lo relativo, los otros, la apariencia, el cuerpo y la heteronomía. Parecería ser que la filosofía occidental se pueda concebir como la búsqueda de un punto inmóvil, eterno y superior en un universo de cambios permanentes y transformación. De hecho, Rorty afirma: "el punto de partida de la filosofía fue el intento de refugiarse en un mundo en el que nunca cambiaría nada" (2002, p. 15). La autonomía desde la Modernidad, se define como un punto alcanzado a través de la mayoría de edad o un estado final que se realiza a través de la razón y de la educación.

Castoriadis señala, por otra parte, la imposibilidad de la pedagogía de volver a los seres humanos autónomos dentro del marco de una sociedad heterónoma. Sitúa el problema de la autonomía en el terreno político.

En el campo de la protección de la infancia y adolescentes, la autonomía de adolescentes y jóvenes alojados en centros residenciales se construye como un proyecto vital para egresar del sistema de protección. La mayoría de edad se toma como punto de referencia para el egreso. Como paradoja, parecería ser que sin un acompañamiento adecuado más allá del egreso, se reducen las posibilidades de autonomía en la vida.

2.3.5. Contextualización del estudio

2.3.5.1. El enfoque desde la ley catalana: situación de riesgo y de desamparo.

A nivel autonómico, la ley 14/2010 (Generalitat de Catalunya) plantea que se retire la tutela de los NNA solo en caso de "desamparo" y no de riesgo social. En situaciones de

riesgo se prevé que los ayuntamientos o la administración local deban dar apoyo a la familia La ley define una situación de riesgo como:

> La situación en la que el desarrollo y el bienestar del niño o adolescente se ven limitados o perjudicados por cualquier circunstancia personal, social o familiar, siempre que para la protección efectiva del niño o adolescente no sea necesaria la separación del núcleo familiar. (art. 102)

Los indicadores de la situación de riesgo se definen como: falta de atención física y psíquica, castigo físico y emocional, falta de escolarización, y prácticas discriminatorias. La situación de desamparo se define desde la falta de elementos básicos para el desarrollo de la persona en el marco familiar:

> Se consideran desamparados los niños o los adolescentes que se encuentran en una situación de hecho en la que carecen de los elementos básicos para el desarrollo integral de la personalidad, siempre que para su protección efectiva sea necesario aplicar una medida que implique la separación del núcleo familiar. (art. 105)

Se recogen como indicadores de desamparo: el abandono, el maltrato, los perjuicios graves prenatales, las adicciones, la inducción a la mendicidad, de la delincuencia o prostitución, etc. Las situaciones de riesgo y desamparo, pueden dar lugar a la adopción de medidas de atención social y educativa o de protección ante el desamparo. La ley 14/2010 introduce una serie de medidas (Art.104) en respuesta a la situación de riesgo. 10 medidas que se centran en limitar la situación de riesgo del niño/a o adolescente actuando sobre 2 principales ámbitos:

(1) El ámbito familiar: medidas que van desde la intervención en el marco familiar, la orientación a ayuda de las familias (de tipo técnico o económico, ayuda a domicilio), hasta la asistencia personal de los progenitores de los niños/as (en caso de discapacidad del padre o madre).

(2) el ámbito del niño/a o adolescente: acompañamiento educativo y social (en centros abiertos, a través de programas formativos para adolescentes en situación de abandono escolar) o atención sanitaria.

En relación con las medidas de protección ante el desamparo, una vez se ha declarado el desamparo (mediante la resolución y notificación de la medida de protección, siguiendo el Artículo 121), se constituye la medida administrativa para actuar y proteger los derechos del NNA. La resolución de desamparo implica que la administración competente asuma la *Tutela* del NNA. En la Tabla 9, se muestran las medidas de protección recogidas en la ley 14/2010.

Tabla 9

Medidas de protección desde la Ley 14/2010

Las medidas de protección recogidas en la ley 14/2010
a) El acogimiento familiar simple temporal por una persona o una familia que pueda suplir, temporalmente, el núcleo familiar natural del niño o el adolescente.
b) El acogimiento familiar permanente.
c) El acogimiento familiar en unidad convivencial de acción educativa.
d) El acogimiento en un centro público o concertado.
e) El acogimiento preadoptivo
f) Las medidas de transición a la vida adulta y a la autonomía personal
g) Cualquier otra medida de tipo asistencial, educativo o terapéutico aconsejable, de acuerdo con las circunstancias del niño o el adolescente.

Nota: Elaborado a partir de Sánchez (2016).

Con la resolución de desamparo, en el caso de Catalunya, la DGAIA asume la Tutela de los niños/as y adolescentes, considerados como "menores". Esta concepción de la minoría está en debate, porque la misma idea de minoría se opone en principio con el paradigma de los Derechos de los niños, niñas y adolescentes, tal como lo discute Sánchez (2016),

en relación con el uso de palabras como “tutela” (la tutela del estado) o “menor” (no mayor de edad).

El autor remarca la importancia de este debate para los propios educadores sociales: las palabras que se usan, determinan las prácticas educativas con los niños/as y adolescentes. Y las prácticas educativas se insertan en una acción institucional, que produce subjetividad. El modelo de intervención institucional condiciona las subjetividades de los beneficiarios. Se verá en el apartado a continuación.

2.3.5.2. El desarrollo del modelo socioeducativo de intervención en los centros residenciales y pisos para la autonomía de Catalunya.

Tal como lo recuerda Valverde (2002), se necesita un modelo para la intervención social “porque la teoría es lo que nos da una visión de conjunto que permite sistematizar, al menos relativamente, ese confuso y complejo mundo en el que se ha de realizar nuestro trabajo” (2002, p. 44).

Las residencias educativas constituyen instituciones especializadas en la formación de la infancia fuera del ámbito familiar. A través de las acciones de los y las trabajadores y de los discursos de las instituciones involucradas en la protección del niño, niña o adolescente, aparece un modelo para el trato de la infancia y de la adolescencia: los centros residenciales se desarrollan a partir del modelo socioeducativo de intervención. Se trata de la construcción de una articulación de proposiciones y acciones alrededor de La persona beneficiaria de la acción social, que tienden a considerar la persona como protagonista de su propio proceso educativo (Rámirez-Rodas, 2021), fundamentado en la teoría del aprendizaje de Bandura (1986) y la teoría sociocultural de Vygotsky (1978).

Este modelo se expresa cotidianamente en las instituciones, y se relaciona con aproximaciones socioeducativas a la infancia (cuando en otros momentos históricos los modelos podían ser asistencialistas o socio-terapéuticos, por ejemplo). Como indica Pérez-Romero (2017), el modelo socioeducativo propone un abordaje sistemático, que sitúa el adolescente en el centro de una acción educativa coordinada entre institución residencial de protección del adolescente, su familia, y el centro escolar. Si el modelo

teórico dominante en la protección de infancia y adolescencia, es el modelo asociado a los Derechos de los niños, niñas y adolescentes y al paradigma de la protección integral, el modelo de intervención de la educación social en la infancia y adolescencia es el modelo socioeducativo. En el contexto de Catalunya, el modelo socioeducativo fue adoptado en los centros residenciales de acción educativa y en los pisos asistidos.

Se trata de un modelo de acción procesual, situada, vinculada a la pedagogía social. Úcar (2022) a partir de una revisión del estado del arte y basándose en Erikson (1968), encuentra tres principales tendencias en relación con los modelos de intervención socioeducativa en el contexto europeo en la pedagogía social: el modelo adaptativo (integrador, basado en las relaciones con la comunidad), el modelo democrático (basado en la construcción de ciudadanía y la práctica del diálogo entre ciudadanos), y el modelo movilizador (emancipador, que tiene como meta el empoderamiento del beneficiario, la construcción colectiva de respuestas a los grandes retos sociales). A continuación, se trata de ofrecer elementos contextuales asociados a las instituciones donde residen los y las jóvenes y trabajan los y las educadores sociales, población de estudio de la presente investigación.

2.3.5.3. Las instituciones contempladas en la investigación.

El Departamento de Trabajo, Asuntos Sociales y Familias de la Generalitat de Catalunya define los CRAE como “establecimientos que se ofrecen a los niños, niñas o adolescentes de cero a dieciocho años como recurso alternativo al medio familiar existente, deteriorado o con graves dificultades para cubrir sus necesidades básicas”.

Se definen tres funciones principales de los CRAE (Generalitat de Catalunya, 2018): (1) Impulsar, implementar y ejecutar medidas técnicas, educativas y de integración social, laboral y familiar; (2) Colaborar con los servicios sociales fundamentales, profesionales y otros sistemas de bienestar social, así como con entidades asociativas y aquellas que operan en servicios especializados; (3) Garantizar a los niños, niñas y adolescentes bajo atención toda la cobertura necesaria para el ejercicio de la tutela y la educación.

Otros autores como Pérez-Romero (2015) hacen referencia a 6 funciones principales de estos centros:

(1). Atención integral del niño/a: “desarrollada de forma asistencial, educativa, afectiva y terapéutica para dar respuesta a las necesidades de tipo físico, psíquico, emocional y social, y velar por el desarrollo harmonioso de su personalidad” (p. 66).

(2). Diseño de un Proyecto Educativo Individual (PEI), con la finalidad de una inserción social, laboral y familiar. En este proyecto se evalúan las necesidades especiales de atención y se intenta dar una respuesta organizada para el desarrollo del niño/a.

(3). Facilitar un entorno de seguridad y afecto (hace referencia al ámbito emocional y relacional).

(4). Trabajar para la reconstrucción de un vínculo con la familia (la relación con la familia y la previsión del egreso institucional) o preparación del niño/a para el ingreso en familia de acogida o adopción.

(5) En el caso de permanencia en el centro: el centro se encarga de la preparación de la transición a la vida adulta.

(6) La coordinación de la atención y de la intervención educativa con otros servicios del ámbito social y educativo: servicios sociales, asociaciones o servicios especializados.

Los centros residenciales de acción educativa atienden a niños/as y adolescentes entre 0 y 18 años y son un recurso ante una medida de protección tomada por la administración, si los niños/as y adolescentes se encuentran en riesgo y no existe la posibilidad de un desarrollo adecuado dentro del marco familiar, ni la posibilidad de acogimiento familiar, fuera del núcleo primario.

El encargo social del funcionamiento de un CRAE se puede resumir entonces en dos aspectos esenciales: atención y educación de la infancia en situación de desamparo.

Los CRAE aparecen en Catalunya como dispositivos educativos especializados en el trato y el acompañamiento a los niños, niñas y adolescentes con medidas de protección (y tutela del estado), pero también, ante el alargamiento de las instancias en centro después de los 18 años, se crean a partir del año 2010, los pisos para adolescentes tutelados y jóvenes ex tutelados.

En el contexto de Catalunya, los pisos para la autonomía son un recurso habitacional gestionado por el Área de Soporte de los Jóvenes tutelados y ex-tutelados (ASJTET), organismo creado en el año 2005 por la Generalitat de Catalunya. La ASJTET centraliza los programas de acompañamiento al egreso y la transición de los y las jóvenes que viven en centros residenciales. Proponen una respuesta orientada en la organización de recursos alrededor de 5 áreas principales de trabajo:

(1) en un servicio habitacional; (2) la gestión de una prestación económica; (3) el acompañamiento jurídico; (4) el soporte psicológico; (5) la planificación y organización de recursos para la inserción laboral (Generalitat de Catalunya, 2019).

Cada área cuenta con programas asociados, que ofrecen a los y las jóvenes los recursos para alcanzar una autonomía personal. La atención de los profesionales de la ASJTET se realiza a partir de un seguimiento personalizado (y un proyecto Educativo Individualizado), y se fundamenta en el compromiso del joven y su sentido de responsabilidad (FEPA, 2013).

En relación con el programa habitacional, siguiendo el modelo socioeducativo de intervención, los y las jóvenes que han sido tutelados por la Administración y que obtienen el acceso a pisos para la preparación de su autonomía, lo hacen de manera voluntaria, y con un objetivo principal claro: desarrollar competencias para la emancipación. Se trata de una estancia de dos años aproximadamente. Para poder acceder a los pisos se necesita tener un alto nivel de autonomía personal y madurez que permita su buena autogestión y convivencia. Existen 4 diferentes recursos de vivienda en el territorio (FEPA, 2013):

(1) los pisos asistidos de 16 a 18 años: pisos para jóvenes por quien se considera necesario iniciar un proceso de salida de la institución hasta la mayoría de edad. La tutela sigue siendo de la Administración. Hay un educador social de manera permanente que garantiza la presencia de un equipo educativo.

(2) Los pisos asistidos para jóvenes de entre 18 y 21 años: la presencia educativa no es permanente, pero cuentan con la presencia de un educador responsable. Tiene un funcionamiento compartido en que se pide a los y las jóvenes cada vez más autonomía.

(3) El servicio de integración familiar, un recurso con plazas limitadas que trabaja la acogida de familias de personas jóvenes extranjeras ex-tuteladas. El programa realiza la selección de candidatos y ofrece formación previa y apoyo.

(4) Existe también el servicio de acompañamiento especializado y vivienda alternativa, que está orientado a jóvenes mayores de 18 años y que tienen un grado de autonomía muy superior al que tienen quienes viven en pisos asistidos. Se acostumbra a apoyar al joven en su itinerario personal.

CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Descripción del diseño general de investigación

Este estudio del ámbito de la educación es cualitativo, se sustenta en una aproximación metodológica de tipo etnográfico, en relación con el planteamiento, el proceso de extracción de los datos, así como en el análisis y la explicación de los datos obtenidos.

El método de extracción de los datos se ha organizada en un proceso etnográfico en espacio *onlife* (Bárcenas y Preza, 2019), según el modelo en espiral (Del Rincón, 1997; Cotán, 2020), para poder construir los datos necesarios para responder a las preguntas de investigación. El proceso etnográfico en espiral se detalla en tres etapas principales que se describen a continuación, para la construcción de resultados de alcance explicativo y el análisis de los efectos de las redes sociales digitales (RSD) en la subjetividad de los y las jóvenes alojados en los centros residenciales de acción educativa y pisos asistidos (respectivamente, CRAE y PA) en el momento de la salida institucional. Por lo tanto, los conceptos centrales asociados al estudio son:

- RSD y los educadores/educadoras sociales.
- RSD y sociabilidad.
- RSD en relación con la subjetividad e identidad.
- RSD y autonomía.

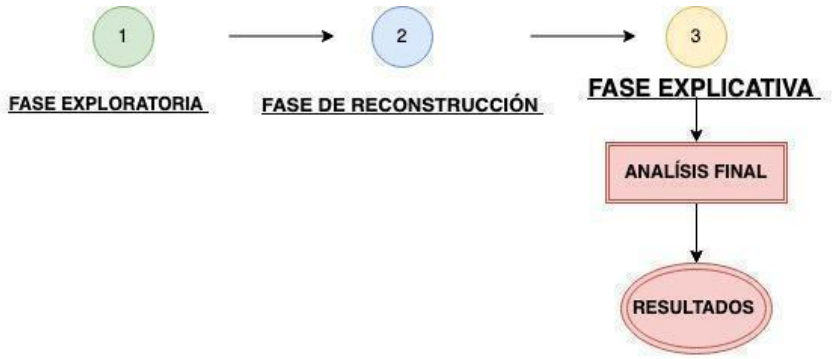
Tal como se ha visto, uno de los retos de este trabajo está ligado a la construcción conceptual y epistemológica del problema, que reúne desde la interdisciplinariedad conceptos tan complejos como sociabilidad, identidad, autonomía, y la educación. Debido a esta complejidad, conviene en consecuencia definir las líneas de investigación desde las cuales se pretende la construcción del objeto de estudio.

Se quiere enfocar esta primera parte del bloque metodológico, en una reflexión metodológica, la descripción del diseño general de investigación de este estudio

entendido como reflexión sobre el proceso de construcción del problema, así como de extracción, construcción y análisis de los datos, con el objetivo a la construcción de un nuevo conocimiento en el campo de la educación social. Se detallan a continuación, en la segunda parte de la metodología, las tres fases de trabajo que definieron un modelo de investigación particular, tal como se puede ver en la Figura 4, que ambiciona visualizar el diseño general.

Figura 4

Descripción general del diseño de la investigación



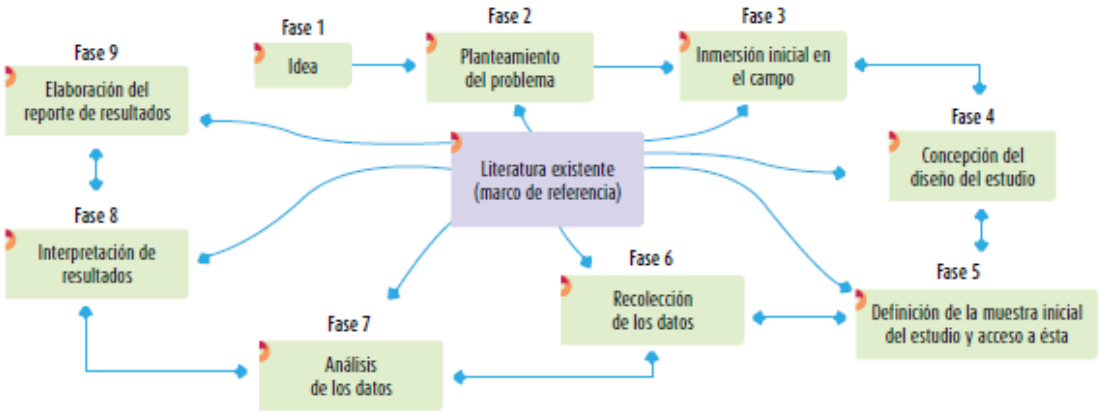
Nota: Elaboración propia.

La Figura 4 permite exponer el diseño general de la investigación, y se desarrollará con detalles a lo largo de este Capítulo 3. Cada fase se encuentra específicamente desarrollada en el apartado sobre la construcción del modelo de investigación. La problematización del estudio, en la primera fase (la mayor parte, previa a la investigación del doctorado, realizada durante el periodo de TFM), se enfocó a la exploración de las representaciones de los y las educadores sociales acerca del uso de las RSD por parte de los y las jóvenes residentes en los centros residenciales y pisos asistidos. Esta primera fase se estructuró a partir de la creación de sub-preguntas específicas, e sub-hipótesis que guiaron los primeros pasos en el campo de estudio. Se detallarán a continuación. La construcción del problema ha sido alimentada por el desarrollo del enfoque teórico. La revisión de la

literatura se hizo a la par que el desarrollo de la investigación, siguiendo el esquema presentado en la Figura 5:

Figura 5

Proceso cualitativo en investigación



Nota: Elaborado por Hernández et al. (2014, p. 8).

La revisión de la literatura ha permitido la construcción y reconstrucción del problema (fase 1 y fase 2), y la definición de las hipótesis para la fase explicativa del estudio (fase 3), tal como se verá a continuación. La construcción de la muestra se hizo a medida de los objetivos y alcances de la investigación, desde la exploración hasta el estudio explicativo: la muestra de reúne 21 participantes, residentes y educadores: nueve educadores y 12 jóvenes fueron entrevistados o participaron en un grupo focal, entre abril del 2018 y mayo del 2023.

La presencia de educadores en la muestra responde a los objetivos de analizar las representaciones de los y las educadores sobre los usos de los y las jóvenes residentes, y entender cómo se construyen en un objeto de intervención educativo. Las representaciones de los y las educadores, y su intervención (desde el riesgo o la oportunidad) tienen también efectos en los usos de los y las jóvenes residentes. Por otra parte, la presencia de los y las jóvenes residentes en la muestra permitirá analizar los

discursos sobre los usos y los efectos de las RSD en la identidad y subjetividad, así como en su proceso de autonomía y salida institucional.

A continuación, en esta primera parte del marco metodológico se ofrecerá una descripción general del diseño de investigación, concretando la construcción del objeto de estudio en el marco de la etnografía de la educación, y la justificación de la metodología escogida, apoyada en revisiones de investigaciones realizadas. En el marco de una reflexión en etnografía, se explicita también la construcción del rol del investigador en el campo y las relaciones con el objeto de estudio. Se empleará el masculino "el investigador" al referirse exclusivamente al autor de este estudio, "el o la investigador" cuando se quiere hacer una referencia general.

3.1.1. El proceso de investigación en espiral en una etnografía onlife

El estudio se desarrolla a partir del uso del método de la etnografía, para la recogida de datos, hacia la reflexión en el campo de la educación. Tal como lo recuerda Cotán (2020), la etnografía se considera como un método en investigación para la extracción de datos, pero también como producto del proceso de investigación. Este apartado se centra en la descripción del método etnográfico para la extracción de datos en el campo de estudio.

Por orientación disciplinaria, tal como lo recuerdan Dettano y Cena (2020), el objeto de estudio de la etnografía es el otro. El etnógrafo es una persona histórica, cultural y socialmente situada. En consecuencia, el filtro del etnógrafo actúa determinando una interpretación, que se nutre de la construcción teórica del objeto, mediante un proceso de elaboración conceptual, determinado por fases de estudio en espiral (Del Rincón, 2000; Dettano, Cena, 2020), tal como se describe a continuación.

En este sentido existen dos condicionantes centrales para llevar a cabo un análisis de los datos etnográficos: la necesaria explicación de una "doble verdad" (la del campo y la del investigador; Bourdieu, 2003) sobre la construcción del objeto de investigación y la necesaria vigilancia epistemológica resultante. Se trata de una actitud reflexiva del investigador durante el proceso de investigación: al diferenciar discurso científico y discurso nativo de los y las personas encuestadas, se hacen conscientes las categorías de

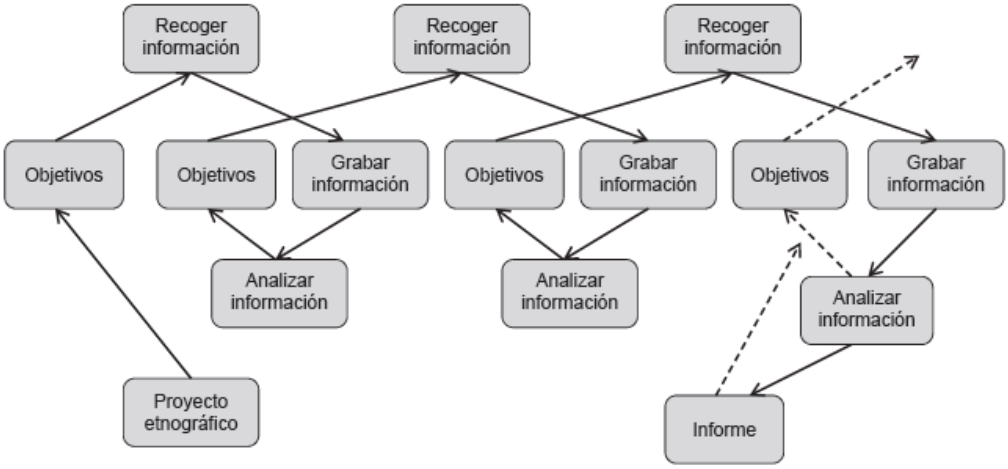
entendimiento y se vigila que no se impongan las científicas sobre las nativas. El trabajo etnográfico en la investigación cualitativa adopta una perspectiva reflexiva, que consiste en objetivar la objetivación (o construcción del objeto) realizada en el proceso de obtención de datos: el proceso de la construcción de un objeto de estudio, labor inherente a la investigación, debe ser objetivado por el o la investigador. Por ello, la vigilancia epistemológica debe considerar los distintos niveles de desarrollo y producción de la investigación: estudio de campo, construcción metodológica, construcción de datos, análisis y producción teórica.

En primer lugar, se debe ejercer en los métodos de investigación, como la etnografía, como método de extracción. A diferencia del abordaje clásico que considera la etnografía como extracción de datos "puros", se considera que no puede ser sino sesgada por el punto de partida teórico del etnógrafo. Tanto las teorías desde la cual se pretende analizar cómo los supuestos interiorizados para el trabajo de campo impactan en la etnografía. Dicho de otro modo, cualquier trabajo de campo es, por defecto, un trabajo incompleto y sesgado. Opuesta a la idea de la etnografía en el campo de la educación como una "teoría de la descripción" (Rockwell, 1986), se plantea el uso del procedimiento etnográfico como un conjunto de herramientas y técnicas claramente situadas en relación con una perspectiva teórica-conceptual: tanto las preguntas iniciales como la construcción del problema provienen de un debate teórico anterior y construido. La descripción etnográfica es siempre situada (Rockwell, 1986). Un hecho significativo de la etnografía, tal como lo recuerda esta autora, es que "el eje central de la discusión interna ha sido el problema de definición de las categorías de descripción y análisis etnográfico" (Rockwell, p. 2).

En este sentido, se opta en este estudio por una vigilancia epistemológica concretada en el proceso etnográfico según el modelo en espiral propuesto por Del Rincón (1997) y actualizado por Cotán (2020), expuesto como Figura 6:

Figura 6

El proceso etnográfico según el modelo en espiral



Nota: Elaborado por Cotán (2020).

El inicio de un proyecto etnográfico comienza con el diseño, seguido de la clarificación de objetivos y la recolección de información, para liego analizarse gracias al establecimiento de categorías conceptuales previas (y la literatura existente, tal como se explica en la Figura 5). En el momento del acceso al campo y el análisis de los datos, el investigador puede revisar y cotejar la pertinencia de los objetivos establecidos, así como su relación con la literatura existente. En relación con la investigación etnográfica en espiral, se definen a continuación los detalles los siguientes pasos:

(1) En el nivel de la construcción del objeto de estudio se deben explicar:

- Los marcos teóricos que explican el problema de investigación.

- Las relaciones del investigador con el objeto de estudio y su perspectiva ética.

- El proceso de creación de preguntas de investigación.

- Los diferentes planos desde los cuales se propone reflexionar alrededor del problema, los planos ontológicos, epistemológicos y metodológicos.

(2) En el nivel del trabajo de campo y obtención/creación de datos se deben explicitar:

- Los métodos empleados para la creación de datos.

(3) En el nivel del análisis de los datos se deben explicar:

- Las perspectivas teóricas que alimentan el análisis de los datos recogidos.

El modelo de investigación de esta tesis sigue explícitamente los pasos descritos, tal como se verá a continuación en el apartado "3.2 Construcción del modelo de investigación". Pero en un primer momento, después de ver cómo se construye el proceso de investigación en espiral en una etnografía *onlife*, se pasa a justificar la etnografía como método para el estudio en el espacio físico y digital, basado en la revisión de la literatura científica existente, estableciendo un estado de la cuestión sobre la investigación con método etnográfico para el estudio de los efectos de las RSD en la identidad y subjetividad de las personas.

3.1.2. Breve Justificación de la elección del método

La investigación se centra en el análisis de las descripciones y las narrativas ofrecidas por los y las jóvenes residentes (18-24 años), acerca de su uso de las redes sociales digitales. Incluye también el análisis del discurso de los y las educadores sociales, para obtener una visión polifónica de la realidad que se pretende analizar. Las voces de los y las educadores representan la voz de los y las trabajadores asociados a la institución de protección, con respecto a la presencia de las RSD en los centros donde viven los y las jóvenes. Se pretenden entrelazar las voces con la finalidad de poder analizar el efecto de las RSD en la subjetividad de los y las jóvenes que residen en CRAE y pisos asistidos en Catalunya. La investigación se focaliza en los significados que los y las jóvenes otorgan a su tránsito en las RSD en un contexto social y cultural, es decir en los discursos de los actores sociales en relación con sus acciones, su sociabilidad, y sus soportes en las RSD pensadas como "hábitat digital", para analizar luego sus efectos en la identidad y subjetividad de

los y las jóvenes residentes de CRAE o pisos asistidos. Un "hábitat digital" en la red (Del Prete y Redon, 2020), constituido por un territorio y un lenguaje propios, hecho de prácticas, normas, técnicas, e instrumentos que definen el espacio transitado entrelazado con un hábitat en el mundo físico-presencial.

En respuesta, tal como se ha visto, se ha abordado el desarrollo metodológico de esta investigación desde una etnografía en el campo de la educación (Rockwell, 2009), para una etnografía entre el espacio físico y digital.

Tal como lo recuerda Boellstorff (2008, p. 249): "gracias a la cultura, los humanos ya son virtuales: la etnografía siempre ha sido una especie de investigación virtual de lo humano y, por lo tanto, puede desempeñar un papel importante en la comprensión de la cibersocialidad". Se ha elegido explícitamente el método de la etnografía en un espacio *onlife* (Floridi, 2015, en Bárcenas y Preza, 2019) porque fue desarrollado en etnografías que mezclan las observaciones en el espacio digital y en el mundo físico donde viven los participantes, asumiendo que las prácticas en las redes sociales digitales, de la misma manera que las acciones individuales en el mundo físico, producen efectos en el desarrollo de la subjetividad, y que las dimensiones *online* y *offline* están entrelazadas en la vida cotidiana. A continuación, se realiza el estado del arte de la metodología que se ha escogido.

3.1.3. Estado del arte de la metodología: la etnografía en el espacio onlife

> El éxito de estas redes sociales digitales está demostrando ser una oportunidad para los investigadores de ciencias sociales interesados en cuestiones de identidad, juventud, pero también migración. (Barthou 2019, p. 163)

Tal como lo recuerda Mercklé (2004), la aparición de las redes sociales digitales hizo emerger un verdadero "el dorado estadístico" (p. 106). Y si las marcas de la actividad virtual, es decir los datos generados por los tránsitos, son objeto de análisis a través del procesamiento de datos (o *Data mining* en inglés; Ranellucci et al., 2016), los usos de las herramientas virtuales, porque son usos socialmente compartidos, pueden ser analizados a partir de un estudio en el espacio físico. En este sentido Mercklé (2004) apuesta por

desarrollar una sociología de las RSD a partir de estudios empíricos, basada en sus efectos en el mundo físico, más que en la formalización matemática y simulación.

La red virtual de Internet constituye un nuevo objeto de estudio, que a su vez permite reflexionar, siguiendo a Hine (2000), sobre las posibilidades de la etnografía como método en este espacio**.** La construcción del espacio digital como un objeto de estudio de la etnografía implica reformular el concepto de "campo" como espacio del estudio, porque cuestiona claramente los límites espaciales y temporales. El espacio digital, tal como lo recuerda Stoiciu (2021), implica el desarrollo de un ciberespacio que tiende a reducir la percepción de las distancias geográficas. Por la propia naturaleza del espacio y del tiempo virtual, es necesaria entonces la resignificación del concepto de campo.

Por otra parte, existen tres claras tendencias de abordaje del trabajo de campo en las etnografías virtuales: la observación flotante-anónima, la observación participante virtual, la observación digital-física.

En la primera tendencia, en relación con la observación flotante anónima y no participante, Suárez (2020) apunta en un estudio sobre el uso de la etnografía para describir comunidades virtuales que se plantea la confusión posible entre la etnografía y el estudio de documentos, por el efecto de la pasividad del investigador online; al contrario de la "observación participante", técnica clásica de la etnografía. Tal como lo indica el autor, la observación "flotante" permite que los usuarios compartan más datos (no sospechan del o de la investigadora). Pero el anonimato del o de la investigadora y de los participantes en el estudio tiene consecuencia en la calidad de los resultados en las etnografías virtuales, cuando los datos recogidos desde el anonimato no pueden ser contrastados por los propios actores (Suárez, 2020):

> Pese a que el anonimato favorece en cierto modo el trabajo del etnógrafo (los sujetos se sienten más seguros y comparten más información) es innegable que existe una distancia considerable entre investigador y objeto de estudio. Esta distancia puede dar lugar a interpretaciones alejadas de la realidad. (p. 8)

Suárez (2020) señala temas comunes en las etnografías virtuales analizadas en el artículo citado, que constituyen prácticas comúnmente "prohibidas". Se especifican en la Tabla 10 a continuación:

Tabla 10

Las "técnicas prohibidas" en etnografías virtuales

1. El anonimato del o de la investigadora
Una posición pasiva, la observación de discursos y relaciones es un punto fundamental que permite acercarse a las prácticas virtuales de los grupos analizados
2. El anonimato de los sujetos
El investigador no se desvela, pero la situación de anonimato del usuario da una sensación de seguridad a los participantes y mayor probabilidad de que compartan datos
3. Consideración de los grupos estudiados como comunidades
Los grupos se crean en torno a un interés compartido, y pueden construirse en torno a varias plataformas lo que dificulta el análisis

Nota: Elaborado a partir de Suárez (2020).

El concepto de campo, la cuestión del anonimato (del o de la investigadora y de los y las investigados), así como la dificultad de considerar los grupos estudiados como comunidades, plantean, además de tensiones éticas, claras dificultades para llevar a cabo una etnografía virtual. Bonilla y Rosa (2015), como también Schuschke y Tynes (2016), analizan en diferentes estudios los mensajes enviados por los usuarios en *twitter* durante las protestas del *Black Lives Matter* en Estados Unidos, habiendo previamente creado categorías de análisis. Señalan que los mensajes proveen un marco performativo que permite entender el contexto de las conversaciones, y los ilustran con nubes de palabras, reconociendo al mismo tiempo que son temporales y deben ser contextualizadas para ser analizadas. En su experiencia, el rol del etnógrafo queda oculto, porque no parece necesario desvelar la presencia para desarrollar el trabajo de campo (recolectan *tweets*). En efecto, la presencia explícita u oculta del etnógrafo depende en gran parte del terreno, y de las tensiones en relación con el objeto de estudio (Bárcenas y Preza, 2019).

En la segunda tendencia, desde otro tipo de etnografías, se enfoca la participación del o de la investigadora de manera explícita. Siguiendo a Hine (2000), los fundamentos de una etnografía digital se relacionan con la construcción del campo de estudio (escenario móvil, en línea/digital y fuera de línea/físico), la larga duración del trabajo en el campo y el seguimiento de las relaciones, pero también la participación explícita y visible del etnógrafo en las redes virtuales. Se trata de un rol activo en línea, similar al rol de usuario: una observación participante. En recientes investigaciones, Barthou (2019) analiza la construcción de la identidad y subjetivación mediante el análisis de la sociabilidad digital/numérica de jóvenes inmigrantes marroquíes. Concretamente se centra en el análisis de contenido de las conversaciones de seis jóvenes, mediante el seguimiento, durante algunas horas las conversaciones de sus conversaciones en RSD (Facebook, Twitter, Whatsapp, Messenger y Snapchat). Seguidamente se les pide que comenten lo que han visto y practicado en las RSD, en conversaciones con la investigadora, exclusivamente mediadas por tecnologías digitales. En esta investigación, el rol de la investigadora aparece claramente como tal. Para realizar una etnografía digital se plantea no sólo la recogida de los elementos visuales, textuales, audiovisuales o auditivos, sino también "los elementos quinésicos que genera la comunicación mediada por computadora" (Bárcenas y Preza, 2019, p. 138).

En este sentido, aparece la tercera tendencia de la etnografía en espacios digitales, la observación digital-física de los objetos de estudio, ligada a la transformación del campo de estudio. Las concepciones del tiempo y del espacio difieren en el espacio digital, con consecuencias directas en la definición del campo de estudio. El manifiesto *onlife* (2015) afirma en sus primeras páginas la necesaria evolución epistemológica con el desarrollo de las tecnologías digitales (Floridi, 2015, p. 7):

> El despliegue de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y su asimilación por la sociedad afectan radicalmente la condición humana, en la medida en que modifica nuestras relaciones con nosotros mismos, con los demás y con el mundo. La cada vez más omnipresencia de las TIC sacude los marcos de referencia establecidos a través de las siguientes transformaciones:

i. la difuminación de la distinción entre realidad y virtualidad;

ii. la difuminación de las distinciones entre humanos, máquinas y naturaleza;

iii. la reversión de la escasez de información a la abundancia de información; y

iv. el cambio de la primacía de las entidades a la primacía de las interacciones.

Basado en los aportes epistemológicos del manifiesto *onlife*, la propuesta de Bárcenas y Preza (2019) abraza la concepción de una etnografía que utilice herramientas para la producción y construcción de datos etnográficos mediados por la reflexividad y el marco teórico del o de la investigador, en un trabajo de campo multi-situado (entre la virtualidad y el mundo físico), multiplataforma (las redes sociales digitales se desarrollan en paralelo, en diferentes aplicaciones) y multinivel (el dispositivo digital o la plataforma puede ser un escenario, una herramienta para recopilar datos, un medio para comunicarse con los informantes). Se reconoce en los estudios sobre las identidades juveniles en las RSD, la observación no-estructurada (o flotante) del muro digital, como un elemento que puede permitir un análisis de las dinámicas de construcción subjetiva *online* más profundo (Del Prete y Redon, 2020, p. 9):

> Para una análisis más profundo e integral de los mecanismos que influyen en la construcción de identidades on-line y de en la forma de relacionarse con el otro, sería necesario observar, mediante la etnografía virtual, los perfiles personales que crean las y los adolescentes en las plataformas de redes sociales (…). Para futura investigaciones sería importante esto podría desvelar dinámicas relacionales más compleja y aportar datos más detallados sobre las elecciones de los elementos que configuran sus identidades on-line. (p. 9)

Finalmente, en los estudios explorados sobre los usos de los perfiles en RSD, se ha privilegiado la densidad de las experiencias de los usuarios (el análisis de los usos y discursos de los usuarios), por sobre el número de usuarios entrevistados (tal como se ha explorado a través del estudio de Barthou, 2009).

En el presente estudio, se adoptará una perspectiva etnográfica ligada a la tercera tendencia explicitada (observación digital y física), y se llevará un estudio en el espacio físico, mediante el uso de técnicas como la entrevista y el grupo focal, y en el espacio digital mediante la observación de muros digitales, para poder construir los datos necesarios para responder a las preguntas de investigación.

3.1.4 La perspectiva teórica del investigador en la aproximación al objeto de estudio

El problema de la investigación liga los conceptos de subjetividad/identidad con la socialización, la construcción de autonomía y la educación en el marco de las residencias educativas financiadas por la Dirección General de Atención a la Infancia y la Adolescencia (DGAIA). Si bien el campo de la protección de la infancia en España es objeto de numerosas investigaciones, poco se sabe de las realidades cotidianas en relación con el uso de las redes sociales digitales por los residentes de los centros, tal como se ha demostrado (El Meziati, 2020).

Contemplar los procesos estructurales, articulados con la vida cotidiana y la capacidad del actor social de escapar del determinismo social (por la improvisación, la creación, la sorpresa, la capacidad de agencia o resiliencia) puede resultar novedoso para el desarrollo de una aproximación a los estudios sobre la infancia: “la vida cotidiana es un espacio con rendijas, grietas, fisuras, junturas, y hasta fallas profundas. Es hacia estos intersticios donde hay que mirar para conocer y sopesar los procesos sociales que configuran la realidad social” (Rockwell, 2006, p13.).

En cualquier institución, incluido el centro, surgen espacios y momentos intersticiales que pueden ser explorados a través de conceptos como resistencia, apropiación, subversión y resiliencia (Rockwell, 2006, 2009). Estos conceptos permiten descubrir los aspectos del aprendizaje juvenil que ocurren fuera de la supervisión directa de los adultos, como se destaca en el trabajo de Prola (2021).

Estos intersticios permitieron el inicio de la construcción del problema de estudio, relacionado con un debate central en las ciencias sociales con relación al desarrollo individual en la sociedad, entre influencias de las instancias socializadoras primarias y

secundarias (familia, institución educativa, pero también grupos de pares), y la capacidad de acción individual. Los enfoques teóricos y líneas de investigación en relación con la construcción de la identidad y subjetividad individual se distinguen históricamente en dos grandes líneas: los enfoques que privilegian la estructura social como modo explicativo de las acciones individuales (Bourdieu, 2003) y las líneas que privilegian la capacidad de acción del individuo por encima de la estructura determinante (Giddens, 1986; Boudon, 1987).

Pero en un contexto donde las instancias tradicionales de socialización perdieron poder, se afianzó un tipo de análisis que privilegia el análisis de la acción individual, de la experiencia del actor social. Apareció una tercera línea: las nuevas sociologías del individuo (Dubet y Martuccelli, 2000; Santiago, 2015; Martuccelli y Santiago 2017). Sin dejar de tomar en cuenta al poder de condicionamiento y definición identitaria de las estructuras sociales, las nuevas sociologías del individuo privilegian la experiencia individual que incorpora a partir de la acción una perspectiva que puede ser relacionada con un posicionamiento en la escala social, pero no solo:

> El carácter «multisocializado» y «multideterminado» del individuo como fruto de la incorporación múltiple de la estructura social. El trabajo sobre sí mismo que aquel ha de llevar a cabo para integrar de una forma coherente las diferentes lógicas de la acción que nuestra sociedad genera estructuralmente. O el proceso estructural de fabricación de individuos crecientemente singularizados que afrontan un sistema de pruebas estructuralmente producido. Todo ello nos invita a trabajar en el desarrollo de las nuevas sociologías del individuo: sociologías disposicionalistas, sociologías de la experiencia, sociologías de las pruebas, en las que el individuo se nos muestra como nuevo foco de atención y lugar de paso necesario para la comprensión de los nuevos condicionamientos estructurales de la acción que nuestra sociedad produce. (Santiago, 2015, p. 148)

Desde este enfoque, se encuentra un equilibrio entre los aportes estructuralistas-constructivistas y las teorías que privilegian el individuo y su capacidad de agencia. Martuccelli (2007) atrae la atención en el estudio de los "soportes individuales" para

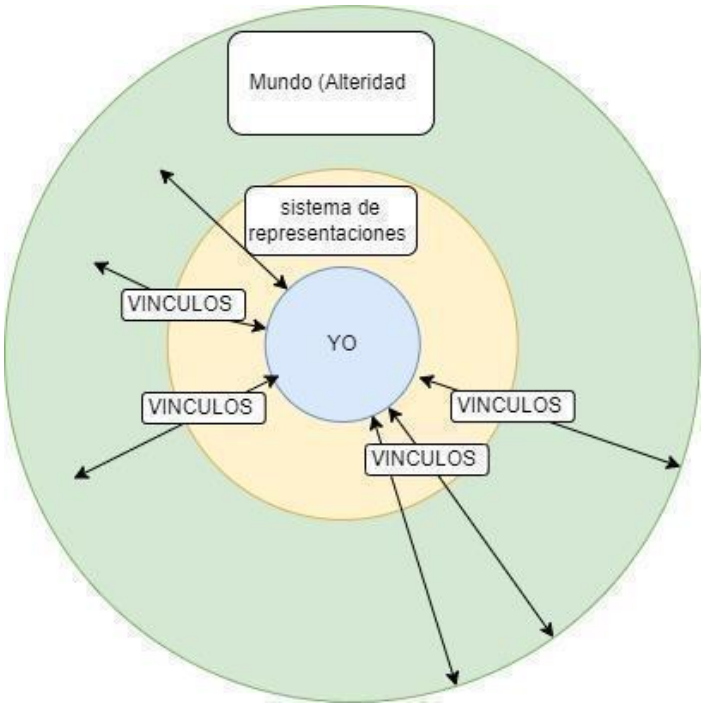
abordar las experiencias biográficas de los actores sociales, las experiencias biográficas constituyendo "ecologías existenciales" que permiten entender cómo los sujetos se construyen ("se sostienen") en el mundo. La sociología de los soportes está en ruptura con la concepción del individuo autónomo defendido por la Modernidad y recuerda lo observado durante el trabajo de campo, tanto en los procesos de construcción de autonomía como en las prácticas *onlife*. Tal como recuerda Aliano (2020), el análisis de los soportes para la individuación permite un enfoque objetivo sobre la subjetividad. Ofrece en consecuencia, una guía para el proceso de obtención de datos (aproximándose a los soportes individuales gracias a las entrevistas) así como durante el proceso de análisis de los datos. Se retomará el análisis de los soportes individuales en el momento del análisis de los datos recogidos.

La construcción conceptual de este trabajo de investigación emerge con una orientación que se alimenta gracias al trabajo de campo. Esta orientación consciente y reflexiva, se explicita gracias a la construcción de una "malla conceptual", que permite capturar el objeto de estudio. Las prácticas en las RSD de los y las jóvenes se asocian y analizan desde los conceptos de sociabilidad, subjetividad, identidad (en sus dimensiones de estrategia, performatividad, narración e identificación), heteronomía, o campo de la protección de la infancia y adolescencia (como producto del dispositivo de gubernamentalidad), que permiten orientar el trabajo de campo y el posterior análisis de los datos recogidos. A continuación, se aclara el abordaje de los conceptos de identidad y subjetividad escogidos para la construcción del objeto de estudio.

La subjetividad se concibe a partir de los antecedentes explicitados, como un sistema personal formado en el proceso de individuación y que permite el nexo entre el yo y la comunidad, el mundo externo, la alteridad. Heller (1977) muestra que, en la escala de la vida cotidiana, el individuo se construye por la interpretación del entorno material y humano, "en una relación activa con el mundo en el que nació y que su personalidad se forma a través de esta relación" (p. 17).

Figura 7

Mapa de la subjetividad



Fuente: Elaboración propia.

El mapa de la subjetividad de la Figura 7 modeliza la relación del yo con la exterioridad, mediante un sistema de representaciones que determina los vínculos del yo con el mundo, al mismo tiempo que está siendo determinado, alimentado, por los vínculos establecidos. Los vínculos desarrollados entre el yo y el mundo son determinados también históricamente, culturalmente y socialmente y se expresan mediante acciones del individuo en una sociedad (comportamiento individual). La subjetividad está entonces definida por el carácter histórico de la relación del individuo con su entorno, las formas, los discursos, las instituciones, la cultura, las normas del entorno (la Historia), pero también la relación con el otro.

Si la subjetividad es un sistema personal formado en el proceso de individuación (Gallende, 2004; Martuccelli, 2013; Aliano, 2020), se entiende la identidad como un proceso de identificación del individuo situado, determinado socialmente al mismo

tiempo que una historia individual recreada en un relato autobiográfico (identidad narrativa). A este carácter narrativo y procesual se añaden las condiciones estratégicas y performativas, especialmente en las RSD. El individuo construye su identidad con relación al retorno del mensaje comunicado a los demás: las respuestas del otro *online* son las que inciden en la construcción personal del perfil. La identidad adquiere un carácter estratégico (Lipiansky et al., 1990), en la experiencia relacional y se forma en redes de interacciones, siendo continua y consciente, es decir, el individuo tiene también capacidad de tomar decisiones y actuar gracias a estrategias identitarias. El espacio digital parece también permitir la auto-exploración de los yoes.

La descripción de los efectos de las RSD en la construcción de la subjetividad del joven y su identidad individual, se puede examinar entonces a partir de la sociabilidad virtual del joven o sus efectos en el proceso de autonomía, ambos determinados, en un contexto institucional y residencial, por el sistema de representaciones de los y las educadores sociales que acompañan a los y las jóvenes. En el caso de los adolescentes en situación de desamparo y riesgo, la relación con el educador y la educadora es determinante (Melendero, 2015). En relación con el abordaje de la sociabilidad, el perfil *online*, es como mucho, una marca de la subjetividad en el espacio digital: las relaciones virtuales implican también la ausencia de tiempo y territorios síncronos compartidos en la relación comunicativa. La subjetividad se forma, al mismo tiempo que se determina a partir de la sociabilidad, redes de interacciones que desarrolla el actor social con el mundo. Se trata de la forma de los enlaces del yo con el mundo, de cómo el joven se relaciona con los demás. Esta sociabilidad tiene un valor *per se* (de hecho, Bourdieu habla de "capital social") se debe de explorar más allá de la observación de los perfiles, para poder recoger las palabras de los actores sociales.

Se explican a continuación cómo se construyó el rol de investigación a partir de las relaciones del o de la investigadora con el objeto de estudio.

3.1.5. La construcción del rol de investigador en tres etapas: entre lógica práctica y reflexividad

Se desarrolla un acercamiento epistemológico al objeto de estudio que liga al investigador con el contexto que se pretende investigar. Lo que supone tener en cuenta los supuestos implicados en la práctica profesional del investigador (educador social y coordinador de centro residencial), pero también las concepciones heredadas de la práctica científica. En este sentido, la definición del objeto de estudio se realizó en tres momentos de práctica reflexiva e investigativa, ligada a las observaciones exploratorias en el campo.

El punto de partida de la reflexión del investigador se sitúa en el acompañamiento como trabajador, de la vida de niños/as de 3-13 años, alojados en un hogar convivencial de la Ciudad de Buenos Aires (CABA). Los hogares públicos de CABA son presentados como "hogares modelos". Ante la inexistencia de un planteamiento educativo compartido por los y las trabajadores en la labor cotidiana (inexistencia de un proyecto educativo o pedagógico), el primer paso reflexivo se enfocó en entender qué concepción de la educación tenía la Dirección de Niñez y Adolescencia.

(1) Se exploró cómo crecen y se forman los niños, por medio del conocimiento de la vida cotidiana de los alojados en el hogar y un análisis de las presuposiciones, creencias y estereotipos sobre los niños, por parte del equipo profesional. El trabajo se orientó inicialmente hacia el análisis del discurso institucional sobre la niñez a través de la recolección de informes institucionales (fuentes secundarias), entrevistas y observaciones en el contexto del hogar residencial (fuentes primarias), para entender cómo el discurso institucional captaba al niño institucionalizado. Este primer trabajo, completamente descriptivo, permitió detectar lógicas de clasificación por parte de los profesionales: definición de una estructura de albergue, desarrollo de una red de lectura profesional sobre el niño (Prola, 2014).

(2) La etapa siguiente llevó a organizar un acercamiento al campo de estudio, a partir del aporte de la hermenéutica (Lévinas, 1977): si toda acción es una acción que comunica un sentido, no se puede entender fuera de las categorías, de las palabras, de las formas comunicativas, porque no se puede conocer fuera de las categorías existentes. Sin

embargo, la comunicación no se agota en sus formas, el idioma no se reduce a las palabras, y es necesario tener en cuenta la capacidad interpretativa de los actores involucrados en una escena cotidiana e histórica.

Lévinas reflexiona sobre los elementos ausentes en el lenguaje: las experiencias vitales e históricas de los individuos, las vivencias al presente del "caos" cotidiano alimentadas por las experiencias prácticas y lógicas de las interacciones sociales. Existe una incoherencia de los conceptos holísticos creados por el pensamiento escolástico (Bourdieu, 2003), tapando las relaciones de poder entre grupos sociales, individuos y grupos en lucha ideológica y política, para la proclamación de categorías neutras y naturalizadas para la comprensión del mundo social: identidad, infancia, cultura, institución. Modos de vida en sociedad, modos de resolución del nudo entre la psique individual y la sociedad, ambas construcciones históricas interrelacionadas.

A partir de la interpretación de los individuos, interesa tomar en cuenta la creación de los sentidos (la narrativa) para la construcción de la subjetividad. El centro residencial se construye a partir de la práctica cotidiana, es decir, a partir de una apropiación, la resistencia y la capacidad de resiliencia, quienes le permiten desarrollar lo propio dentro de lo ajeno, una identidad de pertenencia.

Después de este ejercicio reflexivo, surgieron entonces cuatro preguntas específicas:

- ¿Cómo se construye la personalidad propia en contexto institucional?

- ¿Cómo se construyen los individuos y las instituciones en los intersticios del centro residencial?

- ¿Qué hacen los niños para hacer presente su medio de pertenencia?

- ¿Cómo resuelven la ausencia de lo propio?

(3) En un tercer momento reflexivo, y a partir de las observaciones exploratorias, las RSD aparecieron en la dinámica cotidiana de los centros residenciales como una nueva herramienta, que los y las jóvenes se fueron apropiando. El uso de Internet se podría dar

como una respuesta ante la ausencia de lo propio: por Internet se crean "perfiles" en Facebook, Twitter, Instagram, se buscan familiares, se suben fotos personales (como en las paredes de una habitación), se busca información, etc. En este caso las siguientes preguntas ayudaron a acercarnos aún más al objeto de estudio:

• ¿En qué medida las herramientas tecnológicas participan en la construcción de la subjetividad del adolescente en el centro?

• ¿Cómo se construyen individuos e instituciones en la experiencia de la institucionalización? ¿En los intersticios del centro residencial?

Después de estas tres etapas de acercamiento al trabajo en el campo, el uso cotidiano de las herramientas tecnológicas, apareció como modalidad repetida para escapar al orden institucional: usos secretos, fuera del horario establecido, que no eran meta de la lectura educativa. Este punto de partida llevó a observar los usos de las redes sociales digitales por parte de los y las jóvenes: se trataba de un uso en horarios indefinidos (si había un horario definido de uso de los ordenadores, los móviles escapaban de la lógica de control), fuera de la mirada de los adultos, en un uso cotidiano que escapaba de la lógica de los adultos, constituyendo un recurso autoformativo poco estudiado, que se puede abordar desde la noción de intersticio (Rockwell, 2009).

Las primeras observaciones permitieron crear nuevas preguntas de investigación, relacionadas con el proceso de autonomía y la sociabilidad. Por otra parte, la diferencia de discursos acerca del uso de la RSD por parte de los y las jóvenes apareció como crítica con la postura educativa en centro residencial en relación con el discurso sobre los usos, enfocado desde la óptica del riesgo más que desde la oportunidad.

3.1.6. Las relaciones del investigador con el objeto de estudio

Con respecto al papel de la propia subjetividad del investigador, se ha debutado esta investigación con las dificultades inherentes a una posición de actor profesional en el campo empírico. Las dificultades se centraron básicamente en adoptar la distancia adecuada para poder problematizar lo observado, es decir, poder construir herramientas

que ayuden en ganar distancia con el objeto de estudio, sin perder el contacto y la capacidad de entendimiento de las dinámicas sociales de los y las jóvenes, obtenida gracias al desempeño profesional. Se ha intentado prestar atención a los sentimientos y valores personales, reflexionando acerca de la práctica científica y centrarse en atender los conceptos presentes en el campo empírico.

En la primera etapa de la investigación, tal como se ha visto en el apartado anterior, se ha empezado la construcción de un marco teórico, implicando el desarrollo de conceptos como "campo social" (situar el objeto en un campo social), "red de lectura" (conocer una técnica de gobierno), "gubernamentalidad" (campo social insertado en un dispositivo de gobierno de la población), para poder situar teóricamente el objeto de estudio y obtener a cambio una distancia para situar la práctica cotidiana del investigador, como una experiencia científica y dirigir las observaciones hacia el análisis de las estrategias organizativas de los actores sociales (adolescentes y jóvenes, como adultos). Estos conceptos se encuentran detallados en el Capítulo 2 de la tesis.

Este bagaje conceptual y el marco teórico permitió el acercamiento a la realidad que se abordaba desde la práctica profesional. El desarrollo del marco teórico coincidió con desvelar conceptos de la práctica cotidiana, "lógicas prácticas" invisibilizadas en los primeros avances. Conceptos como "infancia", "institución", "protección integral", así como la definición de la subjetividad e identidad en el contexto del estudio, ayudaron a desnaturalizar algunas de las lógicas del campo a investigar. Por ejemplo: la existencia de una estructura de albergue de los niños producto de una lógica de clasificación social (Prola, 2014) y el desarrollo de una red de lectura (objetivación del niño) sobre la infancia respondiendo a una lógica jurídica-educativa, lógica dominante y que aborda la educación como derecho otorgado por el dispositivo y no un proceso de construcción de la subjetividad. Sin embargo, esta descripción teórica de las "lógicas en obra" (Bourdieu) dejaba de costado a las lógicas prácticas de los actores principales: los y las jóvenes.

En consecuencia, se adoptó como estrategia contemplar los procesos estructurales, articulados con la capacidad del actor social de escapar del determinismo social (por la improvisación, la creación, la sorpresa, la capacidad de agencia o resiliencia). Se pueden

extraer algunas reflexiones metodológicas para la práctica investigativa, ligadas a la construcción del objeto de estudio:

- El objeto de estudio en etnografía se construye en la situación y el tiempo de la investigación. O más precisamente: se sigue construyendo a medida en que se confrontan la "lógica lógica" y la "lógica práctica".

- Si los conceptos infancia/adolescencia/juventud se construyen sobre un modelo social-histórico ligado al campo de la protección de la infancia, es también necesario explicitar desde que modelo se pretende aprehender a la "juventud".

- El objeto de estudio tiene un enfoque ligado a elecciones del investigador, que es necesario explicitar (tal como se hizo en los párrafos anteriores). Enfocarse a la vida cotidiana, en las rendijas del sistema de protección y control no es una elección libre sino una estrategia para captar el objeto de estudio.

Este proceso reflexivo sobre la práctica investigativa permitió, en el marco de esta tesis, el desarrollo de un marco teórico que no solo tome en cuenta los cuatro pilares que se relacionan con el objeto de estudio (acción de los educadores, sociabilidad, identidad, autonomía), sino que ofrezca un acercamiento dinámico al contexto del estudio, tanto desde los aspectos espaciales (que se plasman en la idea de "campo de la protección de la infancia y adolescencia") como en los aspectos temporales e históricos (se ha procedido a una especie de arqueología de los conceptos, sobre todo en relación con los conceptos de "juventud" y "autonomía").

3.1.7. Estrategia para el diseño general de la investigación

Aclaradas las perspectivas teóricas en la construcción de la investigación, así como los aspectos ligados con las relaciones del investigador con el objeto de estudio, se explicita a continuación los 3 niveles principales del desarrollo de la metodología de este estudio: (1) el nivel de creación del objeto de estudio; (2) el nivel de trabajo de campo, y (3) el nivel del análisis de los datos. La propuesta sobre la etnografía en espacios *onlife* de Bárcenas y Preza (2019) se adopta como perspectiva metodológica, y aparecen desafíos

relacionados con su concreción: la forma de vislumbrar el campo, las técnicas de registro y la sistematización de datos, constituyen los desafíos principales para una etnografía en un espacio digital y físico.

Cada estudio tiene un diseño único, y se entiende el diseño del modelo de esta investigación como: la descripción del abordaje para aproximarse a los datos en el campo de la investigación. En el modelo adoptado, el diseño ha emergido a lo largo del estudio, desde las estrategias de construcción del problema hasta el momento del análisis de los datos recogidos, puestos en perspectiva con los problemas y los objetivos abordados, para elaborar una teoría que pueda responder a la pregunta principal del estudio.

Siguiendo la concreción del modelo etnográfico en espiral, se hace necesario explicitar nueve elementos claves para el rigor metodológico de la etnografía en educación, que se desarrollará para esta investigación, tanto en la fase 1, como repartidos entre las fases 2 y 3 (Tabla 11 a continuación):

Tabla 11

Elementos del modelo de la investigación en educación

ELEMENTO	FASE CORRESPONDIENTE EN EL MODELO	APARTADO CORRESPONDIENTE EN LA TESIS
Construcción del objeto de estudio	**1 y 2**	
1. El problema	1	3.2.1.1.
2. Actualización del problema	2	3.2.2.1.
3. Supuestos que guían el trabajo de campo	1	3.2.1.3.
4. Preguntas de investigación/ hipótesis específicas	2	3.2.2.2.
5. Fundamentación teórica de los supuestos	2	3.2.2.3.
Trabajo de campo y construcción/obtención de los datos	**1-3**	
6. Descripción de las coordenadas espacio-temporales del campo de estudio	1	3.2.1.4.
	3	3.2.3.2.
7. Descripción de la Población muestra	1	3.2.1.5.
	3	3.2.3.2.
8. Descripción del proceso de creación/obtención de los datos: métodos y técnicas de registro	1	3.2.1.6.
	3	3.2.3.5.
Análisis de los datos	**1, 2 y 3**	
9. Método de análisis de los datos	1	3.2.1.7.
	2	3.2.3.6.

Nota: Elaborado a partir de Bourdieu (2003) y Cotán (2020).

En la segunda parte del capítulo sobre la metodología, se propone explicitar el modelo general de la investigación, enfocándose en cada una de las fases a desarrollar. Estos nueve elementos estarán definidos en cada una de estas fases principales del estudio, como un modelo propio para esta investigación doctoral. Se trata de una investigación que cuenta con un primer alcance exploratorio, que responde a la falta de estudios previos en el marco de los CRAE o pisos asistidos, y permite precisar la metodología y el modelo de investigación que defina los métodos necesarios para la extracción de datos en el marco de un estudio más profundo, de alcance explicativo.

3.2. Construcción del modelo de investigación

Siguiendo el objetivo de los alcances de la investigación, desde la primera exploración y la emergencia de las categorías analíticas (se ven a continuación en el apartado 3.2.1.7), pasando por la construcción de la nueva aproximación y el desarrollo de la fase explicativa, el modelo de esta investigación cualitativa con un diseño etnográfico en espiral cuenta con tres fases principales. Tal como recuerda Ramos (2020), para poder alcanzar un nivel explicativo, es necesario comenzar el estudio por una exploración del problema planteado:

> Toda línea de investigación arranca con un carácter exploratorio y pasa por los diversos alcances de la investigación hasta llegar a su explicación, por lo que, es menester considerar que se pueden realizar las investigaciones que sean necesarias hasta poder alcanzar este nivel, ya que la solución de las necesidades humanas, no surge de manera mágica, sino después de la búsqueda intensa de la verdad. (s.d)

El modelo de la investigación se construye para dar respuesta a las preguntas definidas siguiendo tres fases:

(1) una fase exploratoria, centrada en el discurso de los y las educadores de CRAE y pisos asistidos, que pretende indagar acerca de las representaciones de los y las educadores sobre los usos que hacen los y las jóvenes residentes de las RSD. Esta fase ha comenzado antes de la tesis, durante la etapa de investigación para el Trabajo de Fin de Máster

(Máster “Entornos de enseñanza y aprendizaje con tecnologías digitales”, Universidad de Barcelona, 2017-2018), para el cual se desarrolló la primera etapa del trabajo de campo, etapa ampliada luego durante el trabajo de campo para la tesis. Se realizaron para la investigación previa a la tesis, tres entrevistas y un grupo focal con educadores sociales. Y al empezar la escritura de esta tesis doctoral se ampliaron las entrevistas con el grupo de educadores sociales con cuatro entrevistas más. Por un total de siete entrevistas realizadas y un grupo focal.

(2) una fase de reconstrucción, que se inició en el momento de la realización de la tesis doctoral: a partir de las categorías analíticas que emergen del análisis de la primera fase, el problema se reconstruye, y en consecuencia la aproximación al campo también.

(3) una fase explicativa, centrada en el análisis del discurso y de las prácticas de los y las jóvenes en las RSD, donde se accede al campo de estudio y se aplican las herramientas para recoger los datos con una clara organización temporal, siguiendo el objetivo de ampliar las perspectivas recogidas para un análisis final y la producción de resultados. Se trata del núcleo de la investigación de campo de esta tesis, y la aportación mayor de esta tesis doctoral para la creación de datos y el desarrollo de los resultados de esta investigación, y se ha plasmado a partir de la realización de entrevistas, de un grupo focal con los y las jóvenes participantes en el estudio, y de la observación de tres perfiles de jóvenes entrevistados en las RSD.

Las tres fases siguen el objetivo de la ampliación de perspectivas, desde la exploración del discurso de los y las educadores sociales sobre los usos de las RSD por parte de los y las jóvenes, hasta el conocimiento de los efectos de las prácticas en las RSD en su subjetividad. Tal como se aclaró en los apartados anteriores, las voces de los y las educadores representan la voz de la institución en relación con la presencia de las redes sociales digitales en los centros donde viven los y las jóvenes, y pueden ofrecer una primera aproximación para afinar el problema de investigación (fase 1 del estudio).

Se pretende, con este modelo de investigación asociar esta fase 1 con una fase de reconstrucción del problema (fase 2) y una posterior fase de análisis (fase 3), centrada en

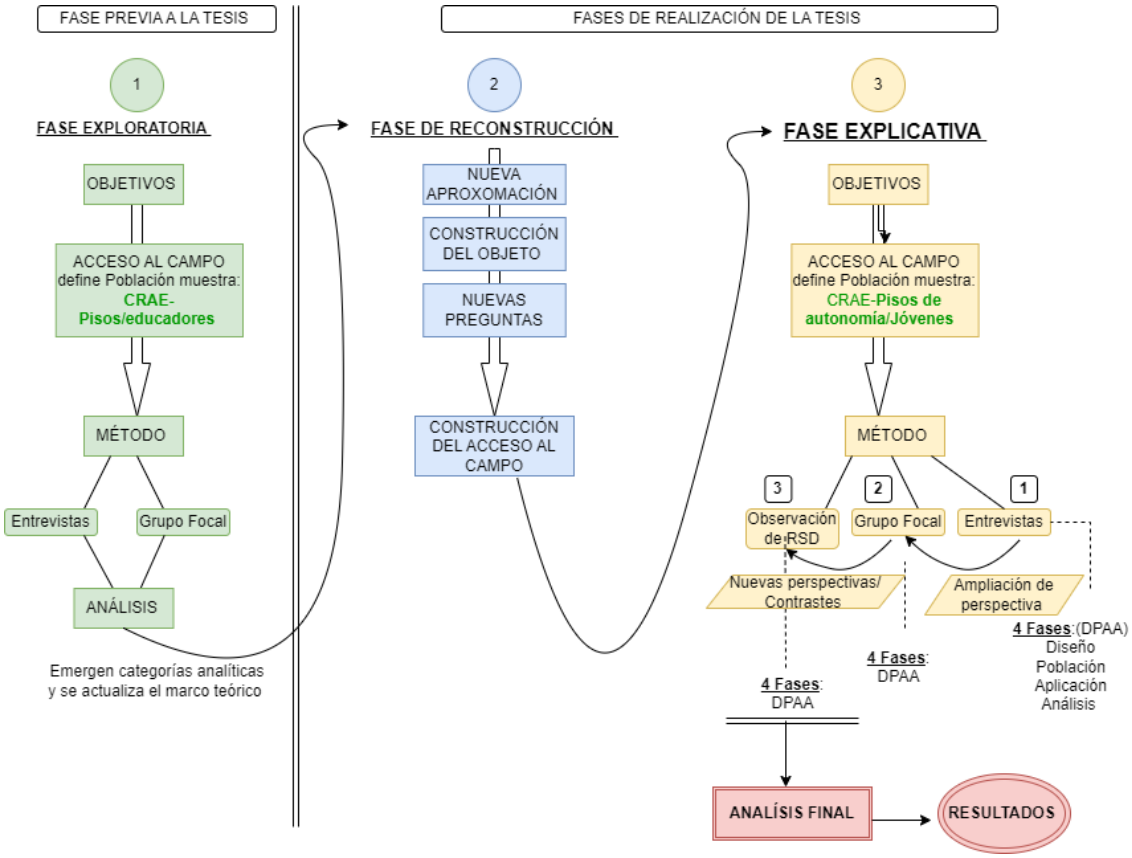
los y las jóvenes, con la finalidad de conocer los efectos de las RSD en la subjetividad de los y las jóvenes que residen en CRAE y pisos asistidos de la región de Catalunya.

La base empírica de esta tesis está constituida por 16 entrevistas realizadas a nueve jóvenes de 18-24 años y siete educadores sociales de 21-65 años (tres entrevistas realizadas previamente a la tesis, 13 durante el periodo de la tesis), así como dos grupos focales, el primero con 4 educadores sociales (realizado previamente a la tesis), y el segundo con 6 jóvenes (durante el periodo de la tesis). Se añadieron tres observaciones de muros digitales en la RSD *Instagram*. Se describen las herramientas de recogida en cada una de las fases. Un total de 21 personas (12 jóvenes y nueve educadores) participaron en el estudio, viviendo o trabajando en 13 instituciones diferentes.

Tal como se observa en la Figura 8, el modelo de investigación se desarrolla en tres fases para poder dar respuesta a las preguntas de alcance explicativo.

Figura 8

Modelo de la investigación



Nota: Elaboración propia.

El trabajo de Bourdieu (2003) sobre la lógica escolástica permite abordar el objeto de estudio, el trabajo de campo y la construcción de los datos desde una interrogación metódica sobre la diferencia entre la "lógica lógica" (punto de vista teórico) y la "lógica práctica" (punto de vista práctico).

Asociada al enfoque bourdieusiano, se adopta en este estudio la perspectiva de la etnografía en espacio *onlife*, para definir la construcción del acercamiento al trabajo de campo a partir de la definición del campo de estudio (las coordenadas espacio-temporales del estudio) y la descripción de las técnicas empleadas para la construcción de los datos (técnicas de recopilación, de registro y de sistematización de los datos).

El trabajo de campo se ha realizado entre abril del 2018 y mayo del 2023, en tres etapas sucesivas. La primera etapa del estudio exploratorio, enfocada al análisis del discurso de los y las educadores, ha debutado previamente a la tesis, para la realización de un TFM, tal como se ha comentado, y se ha ampliado durante el periodo de la tesis. El trabajo de campo se ha realizado entre abril del 2018 y septiembre del 2020. La segunda fase, de reconstrucción se ha realizado en dos meses (septiembre-octubre 2020) y ha permitido que se defina una tercera fase para el estudio explicativo, a partir de noviembre del 2020 hasta el mes de mayo del 2023. Cada una de las fases se detalla a continuación en los apartados 2.1., 2.2. y 2.3.

3.2.1. FASE 1: fase exploratoria (abril 2018-octubre 2020)

Tal como se ha demostrado en el marco teórico, en relación con los estudios previos sobre la presencia de las RSD en los centros residenciales (CRAE o pisos asistidos), para poder conseguir resultados de alcance explicativo sobre la temática, el estudio de alcance exploratorio se hizo necesario, y constituye la primera parte de este estudio. Esta primera fase se realizó en el marco del trabajo de campo para el TFM (se llevaron a cabo tres entrevistas y un grupo focal con cuatro educadores), y fue ampliada durante la primera etapa de la tesis, con cuatro entrevistas más. En la Figura 9, se visualizan las distintas etapas de la fase exploratoria.

Figura 9

La fase exploratoria del estudio

Nota: Elaboración propia.

El objetivo de esta fase es establecer un primer conocimiento sobre la temática que se pretende explorar, así como afinar la perspectiva de acercamiento al campo.

La etapa inicial de la investigación se concentra en recopilar las percepciones de los educadores sociales respecto al uso de las redes sociales digitales por parte de los adolescentes que residen en CRAE y PA. El objetivo es identificar tendencias emergentes, áreas destacadas, situaciones de estudio o categorías clave de análisis. Esta fase inicial sienta las bases para una segunda etapa de aproximación más detallada. La primera fase de la investigación se centra en el discurso de los y las educadores, a partir de 4 preguntas principales, enfocadas a (1) detectar las representaciones de los usos de las RSD por parte de los adolescentes; (2) conocer el discurso que tienen los y las educadores acerca de su práctica educativa en relación con los usos detectados; (3) indagar acerca del abordaje de los centros asociado a estos usos; (4) explorar la relación entre la identidad del adolescente residente en centros residenciales y el entorno virtual, principal objeto de estudio de la tesis doctoral.

3.2.1.1. El problema.

La fase 1 de la investigación tiene como propósito indagar el uso que hacen los y las jóvenes residentes de centros residenciales de las redes sociales digitales a partir de las representaciones de los y las educadores sociales. Esta fase de la investigación el problema se ha centrado en la pregunta específica 1.

Por ello, se presenta a continuación un diseño metodológico para este estudio exploratorio que posibilite la recogida de datos en relación, tanto con el rol educativo de los y las educadores sociales en relación con los y las adolescentes, como el uso de las redes sociales digitales por parte de los residentes adolescentes en el CRAE y PA.

3.2.1.2. Pregunta y objetivo de la fase 1.

PE1. ¿Qué representaciones tienen los y las educadores sociales del uso de las RSD por parte de los y las jóvenes en los CRAE y PA?

OE1. Establecer las representaciones tienen los educadores sociales en relación con el uso de las RSD por parte de los y las jóvenes residentes en los centros residenciales.

En esta primera fase exploratoria, la pregunta específica 1 se ha tratado gracias al desarrollo de sub-preguntas y sub-objetivos, exclusivamente ligados al proceso de exploración. Por lo tanto, con la finalidad de ahondar en explicitar los mecanismos ligados al modelo de investigación etnográfico se explicitan las sub-preguntas y sub-objetivos a continuación en la Tabla 12, aclarando que una vez realizada esta primera fase desaparecieron para dar lugar, durante la fase 2 a la construcción de las preguntas específicas 2, 3 y 4.

Tabla 12

Sub-preguntas y sub-objetivos específicos ligados a la fase 1 de exploración

Sub-Preguntas específicas
Se desarrolla el análisis de este imaginario a partir de cuatro preguntas específicas: (1) ¿Qué representaciones tienen los educadores y las educadoras sociales del uso de las redes sociales digitales por parte de los y de las jóvenes residentes? (2) ¿Cuál es el discurso de los educadores y las educadoras en centros residenciales sobre su práctica educativa en relación con el uso de las redes sociales digitales por parte de los y de las adolescentes? (3) ¿Cómo se aborda la temática de las redes sociales digitales en los centros residenciales desde los equipos de educadores y educadoras sociales? (4) ¿Cuál es la relación entre la identidad del adolescente residente en centros residenciales y el entorno virtual?
Sub-objetivos específicos
(1) Describir los usos de las redes sociales digitales que hacen los y las adolescentes residentes en un centro residencial. (2) Indagar acerca de las prácticas educativas de los educadores y educadoras sociales en relación con el uso de las redes sociales digitales. (3) Conocer las medidas educativas tomadas l uso de las redes sociales digitales en el centro residencial. (4) Explorar la relación entre la identidad individual del adolescente residente en centro residencial y el entorno virtual.

Nota: Elaboración propia.

La cuarta pregunta se ha planteado como una apertura hacia la exploración de las relaciones entre identidad individual adolescente y redes sociales digitales en el contexto de los centros residenciales, y pudo ofrecer pistas para reconstruir el problema durante la fase 2.

3.2.1.3. Sub-hipótesis en la fase 1 como guías el trabajo en el campo.

En el marco de esta primera fase, se ha definido la pregunta específica 1 y la hipótesis específica 1. Se ha diseñado también supuestos para guiar la investigación exploratoria, de tipo correlacional, definiendo una relación (y el tipo de relación) entre variables, de nivel predictivo y parcialmente explicativo, con una finalidad exploratoria.

Se establecieron finalmente 3 sub-hipótesis:

1. A menor marco familiar mayor uso de las redes sociales.

2. A mayor uso de las redes sociales por parte de los adolescentes mayor situación de riesgo de vulneración de sus derechos.

3. A mayor uso de las redes sociales, mayores consecuencias en la identidad *offline*.

Permitieron guiar el trabajo de campo, concretamente, ayudaron a la definición de las herramientas utilizadas para la extracción de datos (guías y guion de entrevistas y grupo focal).

3.2.1.4. Coordenadas espacio-temporales del campo de estudio de la fase 1.

La fase exploratoria del estudio pretendió indagar acerca de los usos de las redes sociales por parte de los adolescentes en centros residenciales, mediante el análisis del discurso de los y las educadores sociales. El objetivo se relacionó con el conocimiento y el descubrimiento de la temática. Por otra parte, los y las educadores sociales de los centros residenciales son los actores principales de la concreción del sistema de protección de la infancia y la adolescencia. En consecuencia, conocer sus concepciones o representaciones ofreció nuevos elementos sobre el abordaje de las redes sociales y del espacio digital en los centros residenciales, por parte del sistema de protección de la infancia y la adolescencia. Después de haber definido el alcance inicial, y con la finalidad de explorar y entender el sistema de representaciones de los y las educadores sociales sobre el uso de las redes sociales digitales (RSD) por parte de los y las adolescentes, se ha diseñado instrumentos que respondan al alcance exploratorio, fundamentado en el uso de instrumentos como la entrevista y el grupo focal (GF).

La construcción de esta aproximación ha respondido al alcance exploratorio del estudio, como base para el diseño de las siguientes fases de la investigación.

3.2.1.5. Selección de la muestra: criterios y descripción

Se define en este apartado el universo, la población, el tamaño y el tipo de muestra que se ha elegido para responder a los objetivos de la investigación en la fase 1.

De acuerdo con Hernández et al. (2014), para la selección de una muestra no probabilística se consideran: el planteamiento del problema, las hipótesis y el diseño de investigación. Relacionado con los sub-objetivos específicos de la fase 1, el criterio de selección principal de la muestra se relaciona con la experiencia laboral en los centros residenciales y programas de autonomía para jóvenes. Se añadieron a este criterio: la representatividad institucional (no más de un educador o educadora entrevistado por institución), la situación geográfica (deben trabajar en una institución situada en la provincia de Barcelona), el interés por la temática y la disponibilidad para realizar la entrevista en un espacio físico. En este sentido, esta muestra corresponde a lo argumentado por Moreira (2021), ya que se trata de una muestra no probabilística de bola de nieve: las personas se reunieron a través de conocidos, teniendo en cuenta los criterios de experiencia laboral, representatividad, situación geográfica, interés y disponibilidad.

A su vez, el universo se relaciona con la profesión de los individuos perteneciente a la población muestra del estudio exploratorio: educadores y educadoras sociales que trabajan con jóvenes en un Centro Residencial de Acción Educativa (CRAE) o en pisos asistidos (PA, jóvenes de 18-21 años), o en programas estatales que coordinan acciones a favor de la autonomía juvenil, destinado a jóvenes residentes en CRAE o PA.

Se ha delimitado la población de estudio a los y las educadores sociales que trabajan o han trabajado con adolescentes o jóvenes, en CRAE o PA en la región de Barcelona. La muestra es de tipo no probabilística, ya que la elección de los y las educadores sociales no depende de la probabilidad sino de las características elegidas para responder a los objetivos de la investigación (Hernández, 2014). Concretamente, se ha reunido una muestra de siete educadores sociales que trabajan en CRAE en la región de Barcelona, dos educadores sociales que trabajan en PA en la región de Barcelona.

Perfiles de los entrevistados y criterios de selección de la muestra.

Teniendo en cuenta el alcance exploratorio de esta primera fase, se han seleccionado a nueve educadores y educadoras sociales con perfiles profesionales variados, en relación con la experiencia en el trabajo con adolescentes residentes en CRAE o PA. Buscando que sea una muestra representativa y diversa (siendo un muestreo no probabilístico), se seleccionaron perfiles con variedad de roles profesionales, experiencia profesional, años de experiencia. Para elegir los participantes, se siguieron los siguientes criterios:

1.Experiencia laboral en el sistema de protección de la infancia: se eligieron perfiles de trabajadores jóvenes (de 1-3 años trabajando como educadores sociales) pero también educadores experimentados o con cargo de coordinación, y también un perfil de educador-profesor de universidad jubilado.

2. Representatividad institucional: los y las educadores deben trabajar en instituciones distintas, CRAE o pisos asistidos.

3. Situación geográfica de trabajo: provincia de Barcelona.

4. Interés por la temática: al contactar con los participantes, se ha compartido la temática del estudio, y solo en caso de interés se ha realizado la entrevista.

5. Disponibilidad para realizar la entrevista en el espacio físico: se han realizado cinco entrevistas en un espacio físico, dos entrevistas por comunicación digital (uso del programa *google meet*).

Se han codificado los nombres de los participantes, para preservar la privacidad, con la siguiente lógica: E1-E8, educadores sociales que trabajan en CRAE, en la región de Barcelona, E9-JE10, educadores que trabajan en pisos asistidos, en la región de Barcelona. Se ha excluido de la muestra al educador entrevistado E6, por no cumplir con los criterios explicitados (situación geográfica de trabajo). Se opta por el uso de la codificación JE10 (en vez de E10) para poder destacar la identidad doble de la entrevistada: educadora social en pisos asistidos, pero también egresada del sistema de infancia. Los perfiles seleccionados son los siguientes:

1. E1: coordinadora de CRAE, trabaja en l'Hospitalet de Llobregat, cuenta con 10 años de experiencia.

2. E2: educador social en CRAE para adolescentes, con dos años de experiencia en CRAE y CA, en Barcelona.

3. E3: educadora social en CRAE para adolescentes con un año de experiencia, en Barcelona. un año de Prácticas en centros de acogida.

4. E4: educadora social en CRAE para adolescentes, con una experiencia de trabajo de dos años en el área metropolitana de Barcelona.

5. E5: educadora social en CRAE para adolescentes, con experiencia de trabajo de dos años, en el área metropolitana de Barcelona.

6. E7: educador social con 36 años de experiencia en CRAE para adolescentes y profesor universitario en el ámbito de la educación social.

7. E8: educador social en CRAE para adolescentes, con experiencia de trabajo de seis años, en Andalucía y Barcelona.

8. E9: educador social en el piso asistido CAT, situado en Barcelona, con siete años de experiencia.

9. JE10: educadora social en pisos asistidos, egresada del sistema de infancia (ha vivido en una familia de acogida) y miembro de la asociación *Unió d' Extutelats de Catalunya* (UJEC). Cuenta con un año de experiencia profesional. Se opta por el uso de la codificación JE10 (en vez de E10) para poder destacar la identidad doble de la entrevistada, educadora social en pisos asistidos, pero también egresada del sistema de infancia.

Se ha entrevistado a seis educadores y educadoras sociales (a uno de ellos, JE10, en dos ocasiones para poder abordar tanto su rol como educadora social en pisos asistidos, como su visión del uso de las RSD como egresada del sistema de infancia). Las entrevistas

fueron realizadas en la etapa de realización del trabajo de campo para el TFM se ha llevado a cabo un grupo focal con cuatro educadores y educadoras sociales, 1 de ellos ya entrevistado precedentemente y tres nuevos educadores contactados. Para el grupo focal se han seleccionado tres educadores y educadoras con poca experiencia y un educador con seis años de experiencia. Se reúnen 9 educadores y educadoras y nueve instituciones residenciales distintas, respondiendo al criterio pautado para la muestra. Para una mejor comprensión de la muestra se resume a continuación, en la Tabla 13, información acerca de los y las participantes:

Tabla 13

Participantes en el estudio por orden cronológico: Educadores entrevistados

Técnica empleada	Fecha	Particip-ante	Gén.	Edad	Rol residencial	Nombre de la residencia	Años de oficio
Entrevista	5/04/18	E4	F	25	Educadora de CRAE	CRAE A	2
Entrevista	18/04/18	E5	F	23	Educadora de CRAE	CRAE B	2
Grupo focal	19/04/18	E5	F	23	Educadora de CRAE	CRAE B	2
Grupo focal	19/04/18	E3	F	23	Educadora de CRAE	CRAE F	1
Grupo focal	19/04/18	E8	M	24	Educador de CRAE	CRAE G	6
Grupo focal	19/04/18	E2	M	23	Educador de CRAE	CRAE D	2
Entrevista	24/04/18	E7	M	63	Educador de CRAE	CRAE C	36
Entrevista	28/07/20	E9	M	30	Educador Piso de autonomía	PISO CAT	7
Entrevista	14/10/20	JE10	F	22	Egresada /educadora PA	PISO AUTO	1
Entrevista	21/10/20	JE10	F	22	Egresada /educadora PA	PISO AUTO	1
Entrevista	29/10/20	E1	F	37	Coordinadora de CRAE	CRAE H	10

Nota: Elaboración propia.

Tal como se puede observar en la Tabla 13, las entrevistas realizadas en el año 2018 corresponden a la etapa previa a la tesis: una vez realizadas las dos primeras entrevistas, se quiso contrastar las informaciones mediante la realización del grupo focal, y hacer una última entrevista con un educador con larga experiencia (E7). En total, para la etapa previa a la tesis, correspondiente a la realización del trabajo de campo para el TFM, se realizaron tres entrevistas y un grupo focal con cuatro educadores.

En el momento del inicio del trabajo de campo para la tesis se ha ampliado la muestra, realizando cuatro entrevistas más, de dos educadores que trabajan en CRAE y dos educadores que trabajan en PA (una educadora fue entrevistada dos veces), tanto porque los informadores tenían una larga experiencia profesional (en el caso de E9 y E1, respectivamente 7 y 10 años de experiencia), como también porque los y las educadores ejercían su labor en pisos asistidos (JE10 y E9), estructura residencial que por sus características (preparación de los y las jóvenes a la vida adulta y egreso institucional) se adecuaba perfectamente a la temática del estudio, y podían ofrecer una nueva perspectiva sobre el usos de las RSD por parte de los y las jóvenes. Se ha optado en este sentido por asociar al estudio la perspectiva de los y las educadores que trabajan en PA.

Como se ha expresado previamente, se opta por el uso de la codificación JE10 (en vez de E10) para poder destacar la identidad doble de la entrevistada, educadora social en pisos asistidos, pero también egresada del sistema de infancia. En los anexos se adjuntan las entrevistas y el resultado del grupo focal que fueron citadas en la tesis.

A continuación, se presentan las técnicas e instrumentos que han permitido la recogida de las informaciones.

3.2.1.6. Método y herramientas de registro.

Para la recolección de las informaciones se usaron técnicas como la entrevista y el grupo focal. Se ha diseñado un guion previo para las entrevistas, aplicado a los y las educadores sociales que trabajan en CRAE o PA. Asimismo, se ha diseñado una guía de preguntas para el grupo focal (Anexo 1.2.3). Para registrar la información se han utilizado grabadoras y cuadernos de campo. Se presenta el detalle de cada técnica, guion (en el

caso de la Entrevista) y guía de Debate (en el caso del grupo focal) en los documentos anexos 1.1. En la Tabla 14, se puede visualizar un resumen de la temporización de esta primera fase.

Tabla 14

Temporización del trabajo de campo

ESTUDIO EXPLORATORIO (Etapa 1: abril 2018-octubre 2020)
1. Aplicación de las entrevistas a educadores en CRAE 2. Aplicación del grupo focal con educadores 4. Análisis de los datos recogidos 5. Entrevistas con educadores de pisos asistidos 6. Análisis de los datos recogidos, para la definición de hallazgos

Nota: Elaboración propia.

Entrevistas.

Se han llevado a cabo las entrevistas en diferentes contextos: domicilio de los entrevistados (E7), cafés (E4), despacho (E5, E9), comunicación virtual (JE10 y E1). Para recolectar las informaciones y poder responder a los objetivos de la fase exploratoria, se ha desarrollado una guía de preguntas semi-estructurada, intentando ceder el protagonismo a los participantes. Por la cercanía profesional con las temáticas abordas, como educador social y coordinador de CRAE, se ha permitido que los participantes se extendiesen en las respuestas y se escaparan de la temática central del estudio, aportando opiniones generales sobre el sistema de protección de la infancia, que pueden utilizar como elementos de análisis. Las entrevistas están diseñadas con preguntas relacionadas con las temáticas generales que se han introducido en la entrevista con un orden previo, pero a las cuales se ha podido en algunas ocasiones añadir preguntas adicionales no guionadas, con el objetivo de obtener mayores precisiones sobre los temas de interés. En el caso de la entrevista con E7 (educador social y profesor universitario), atendiendo al grado de experticia profesional (lleva 36 años trabajando en la educación social, tiene artículos y libros publicados), si bien el guion original fue respetado, se ha contado con

numerosas aclaraciones del participante sobre temáticas históricas y conceptuales ligadas al estudio.

Grupo focal con los y las educadores sociales.

El grupo focal se presentó a los y las educadores sociales con el título “Adolescencia y redes sociales en los CRAE: realidad, potencialidad y límites”. Se llevó a cabo con el propósito de recopilar información sobre las percepciones de los educadores sociales en relación con el uso de redes sociales por parte de los jóvenes residentes, contrastando dicha información con la obtenida previamente en entrevistas individuales. El objetivo era evaluar la variabilidad en las respuestas dentro del contexto de un intercambio colectivo de opiniones.

En la sesión del grupo focal, se solicitó la autorización de los participantes para la grabación y análisis posterior con miras a la producción científica. Se enfatizó el compromiso con el respeto al anonimato y a la confidencialidad de la información compartida.

Siguiendo las recomendaciones de autores como Sharken Simon (1999), Duchesne y Haegel (2004), se ha organizado el diseño del grupo focal a partir de las siguientes etapas (Tabla 15):

Tabla 15

Etapas en la organización del grupo focal

ETAPA	SIGNIFICADO	GRUPO FOCAL EDUCADORES
Definición del tema	Definición del tema y de preguntas cortas y claras, preguntas abiertas, con la intención de estimular el trabajo del grupo.	Adolescencia y redes sociales en los CRAE: realidad, potencialidad y límites.
Selección de los participantes	Definición de rasgos comunes entre los participantes	4 educadores que trabajan en CRAE (1ª selección)
Definición de fecha de encuentro		1/04/2018
Realización de una guía de debate	se construye una guía de debate con 5 temáticas principales tratadas durante unos 10-15 minutos.	Trayectoria residente/educador Reglas Usos de las RSD Impactos
Definición del rol del moderador	Explicación clara de los objetivos del grupo focal. Una vez empezado el grupo focal, se sigue la guía previa, hacer un trabajo de síntesis en el final de cada temática, para aclarar zonas de sombras o pasar a la siguiente temática.	Se presenta el investigador como doctorando en Educación
Elección un lugar adecuado	Se trata de elegir un lugar cómodo, lo bastante tranquilo para poder conversar	Despacho de la Universidad de Barcelona

Nota: Elaboración propia.

Validación de las herramientas.

Los guiones diseñados en el marco de las entrevistas, como en el marco del grupo focal, han sido validados por un comité de cinco expertos universitarios. El comité de expertos se ha reunido considerando los siguientes criterios en relación con las personas participantes:

1. Ejercicio de la investigación y docencia como profesión principal.

2. Participación en activo en investigaciones.

3. Cargos académicos y publicaciones en su campo de experticia.

Por otra parte, con la finalidad de obtener un juicio variado, se ha reunido personas que pertenecen a tres disciplinas distintas y ejercen como docentes e investigador en tres instituciones distintas. Se presenta a continuación sus perfiles en la Tabla 16:

Tabla 16

Perfil de los expertos reunidos para validar las herramientas de investigación

Experto	**Área disciplinaria**	**Criterio de selección**	**Universidad/Centro de investigación**
1	Economía	Investigador europeo y docente universitario, director académico de un master	Universidad Europea del Atlántico
2	Educación	Investigadora a nivel nacional y docente universitaria, directora Académica	Universidad Europea del Atlántico
3	Educación	Investigadora en proyecto Erasmus + y docente universitaria	Universidad Europea del Atlántico
4	Comunicación	Investigadora y coordinadora del área de comunicación social	Fundación Universitaria Iberoamericana
5	Proyectos de Investigación	Director del área de I+D	Centro Tecnológico de Cantabria

Nota: Elaboración propia.

La validación se realizó en 5 etapas principales, siguiendo los aportes de Robles Garrote y Rojas (2015), para cada una de las herramientas utilizadas en el trabajo de campo en esta fase 1 (las 2 guías de las entrevistas y el guion del grupo focal):

1. Presentación de la guía de entrevista / del guion del grupo focal.

2. Análisis de cada pregunta en relación con el grado de relevancia de los 5 descriptores relacionados con la guía o el guion, relacionados con la viabilidad, la fiabilidad, la validez de contenido, la validez de constructo y la sensibilidad al cambio (García et al., 2009).

3. Se solicita al experto su calificación por escrito, incluido comentarios de modificación.

4. Se reciben las calificaciones y en caso de comentarios, se proceda a los cambios solicitados.

5. Se vuelve a someter la herramienta ante el comité con el mismo procedimiento, hasta tener una evaluación positiva, sin comentarios.

En el caso de este estudio, en esta primera fase, se ha obtenido una validación de la guía de preguntas para las entrevistas, después de correcciones aportadas a una primera versión. En relación con el guion del grupo focal, fue validado en su primera presentación.

Se pueden ver las validaciones de las herramientas en el Anexo 1.2.

3.2.1.7. Método de análisis de los datos y resultados.

El análisis de los datos se realiza de manera continua, tal como se ha explicitado anteriormente en el modelo de la investigación. En la etapa del estudio exploratorio se ha realizado el análisis de los datos en dos etapas distintas:

1. Aplicación de las entrevistas a educadores y análisis de datos de las entrevistas.

2. Realización del grupo focal con educadores y análisis de los datos recogidos, para la definición de conclusiones y hallazgos.

Se ha optado por un análisis de contenido categorial, de tipo inductivo; habiendo llevado a cabo las entrevistas y el grupo focal, se ha procedido a la transcripción y a la definición de pre-categorías, con el objetivo del análisis. En el marco de la metodología etnográfica, la recogida de los datos y su análisis funcionan a la par, en un diálogo constante. En la tabla 17 se muestran las categorías que emergieron en esta fase 1.

Tabla 17

Categorías principales de análisis emergidas en la fase 1

Ámbito	Codificación y Categoría de análisis
Instituciones	1. Tarea CRAE
	2. Funcionamiento Sistema de protección
Actores principales	3. Ser educador en CRAE
	4. Ser residente en CRAE
Usos de las redes sociales (RS) y TIC en el CRAE	5. Tecnología en el CRAE 6. Normas de uso 7. Tipos de uso residentes 8. Tipos de uso educadores
Subjetividad adolescente residente	9. Consecuencias RSD en la subjetividad
Representaciones de los educadores	10. Imaginario sobre RSD.

Nota: Elaboración propia.

Después de un primer análisis, emergieron categorías nuevas que permitieron la actualización del problema (fase 2) que se detalla a continuación en el siguiente apartado.

3.2.2. FASE 2: fase de reconstrucción (septiembre-octubre 2020)

Al final de la primera fase del estudio, los hallazgos de carácter exploratorio que han emergido permiten captar categorías analíticas nuevas, que tienen incidencias en la actualización del problema de la investigación. En consecuencia, han emergido nuevas unidades de análisis que se deberán tener en cuenta para el diseño de las técnicas de recogida de los datos:

- Las prácticas (análisis de los usos de la RSD, de las prácticas educativas relacionadas con estos usos)

- Los significados (análisis del discurso sobre efectos de las prácticas)

- La socialización *onlife* (análisis de la sociabilidad *online* y *offline*)

- La vida cotidiana en residencias educativas (prácticas y discursos sobre la ida en CRAE o PA).

Se presenta en la Figura 10 un detalle de esta segunda fase de la investigación.

Figura 10

La fase de reconstrucción del estudio

Nota: Elaboración propia.

A continuación, se explican los pasos emprendidos para la actualización del problema de investigación.

3.2.2.1 Actualización del problema de investigación.

Después de la etapa exploratoria, tal como se ha visto, querer averiguar acerca del impacto de las redes sociales en la subjetividad de los y las jóvenes que viven en CRAE o pisos asistidos obliga:

1. A reflexionar sobre la tensión entre estructura social y capacidad de acción del individuo: el debate entre estructura-acción nos obliga a tener en cuenta las perspectivas de análisis desarrolladas desde una visión más estructuralista, pero también el interaccionismo o el individualismo metodológico. En este sentido, siguiendo el análisis de Martuccelli y Santiago (2017), se opta por una perspectiva ontológica para fundamentar la metodología de la investigación: la nueva sociología del individuo o sociología de los soportes (Martuccelli, 2007; Aliano, 2020).

2. Centrarse en el análisis de la experiencia individual.

3. Explicita las diferencias entre el concepto de identidad y de subjetividad.

4. Reflexionar sobre la misma definición de la subjetividad en relación con el marco institucional.

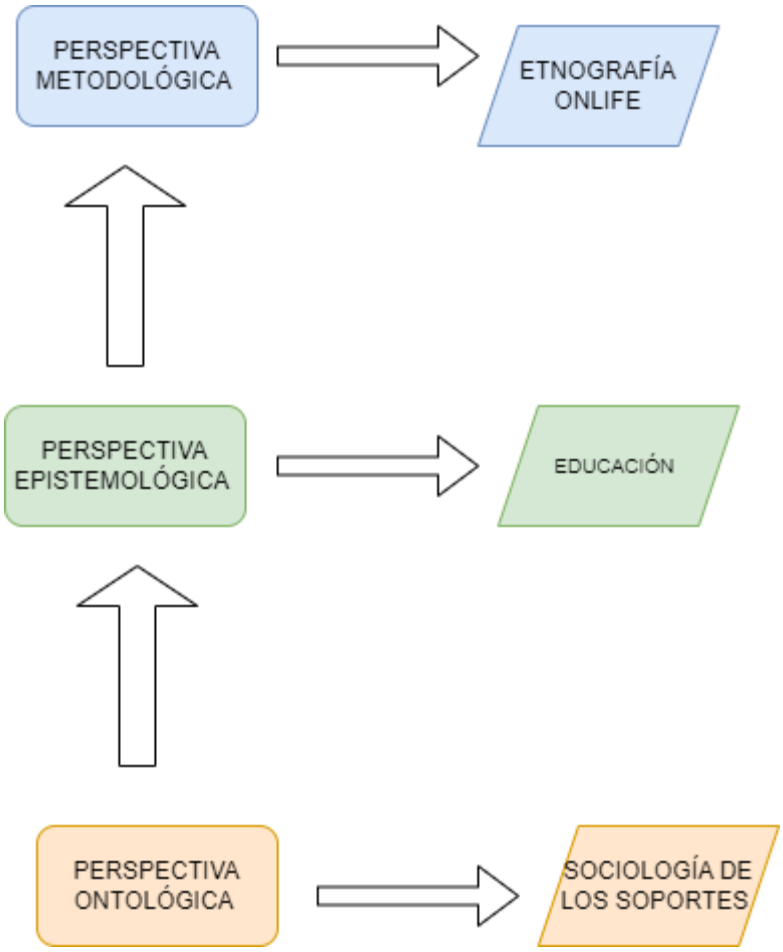
El desarrollo masivo de las redes sociales digitales es una oportunidad para la investigación desde el campo de la educación, sobre todo si se enfoca a los efectos en la subjetividad de los y las jóvenes. Los cuadros interaccionales que representan las redes sociales digitales normalizan la presencia en línea (Barthou, 2019), al mismo tiempo que constituyen nuevas formas de relacionamiento social a distancia, así como de presentación de sí, permitiendo la construcción de capital social como un beneficio para el tránsito hacia la autonomía. En el uso de las redes sociales, los y las jóvenes desarrollan vínculos débiles con usuarios (siguiendo la teoría de Granovetter), con posibles efectos la construcción de una red de vínculos fuertes. Desde el plano teórico, se consideran que las RSD tienen efectos en la exploración identitaria y la subjetivación, la sociabilidad y la autonomía de los y las jóvenes residentes de CRAE o pisos asistidos, en un marco

institucional donde los y las educadores también influyen en la construcción de subjetividad.

El problema de esta investigación doctoral tiene que ver con entender los efectos de los usos de las redes sociales digitales en la construcción subjetiva de los y las jóvenes residentes en CRAE o pisos asistidos en un momento de transición hacia la salida institucional.En la Figura 11 se explicitan los planos reflexivos a partir de los cuales se problematiza el objeto de estudio, se realiza el trabajo de campo y se efectúa el análisis de los datos.

Figura 11

Planos reflexivos del estudio



Nota: Elaboración propia.

En el proceso hacia el análisis del efecto de las redes sociales digitales en la subjetividad, se toman en cuenta las distintas instancias de socialización del joven, para el desarrollo de un análisis desde la sociología de los soportes (Martuccelli, 2007): la institución educativa en la cual reside (entendida desde su lugar en el dispositivo de gubernamentalidad pero también como "experiencia institucional" e intersticio), el educador y la educadora que lo acompaña (entendido como actor institucional con prácticas disciplinarias pero también una subjetividad y estereotipos propios), los pares (abordados desde el concepto de sociabilidad, capital social, vínculos débiles y densos), y el propio discurso del joven sobre él mismo (tratado desde los 4 caracteres de la identidad: estrategia, performatividad, narración e identificación). Se abordan epistemológicamente los conceptos resumidos desde un acercamiento desde la educación (Rockwell, 2009), hacia el nivel metodológico se propone una etnografía *onlife* realizada gracias a entrevistas y grupo focal con los participantes (recogiendo su discurso sobre sus usos y prácticas en las RSD) así como una observación de tres perfiles digitales (propuesta como punto de partida para recogida de la producción fotográfica en la RSD Instagram de dos de los participantes en el estudio). Por lo tanto, se crearon preguntas e hipótesis para guiar el trabajo de campo (las hipótesis se conciben como supuestos temporales que guían el trabajo de campo), tal como se explicita en el apartado siguiente.

3.2.2.2. Las Preguntas de investigación e hipótesis que guían la investigación.

Pregunta general:

¿Qué efecto tienen las redes sociales digitales (RSD) en la construcción de la subjetividad de los y las jóvenes en transición que residen en un Centro Residencial de Acción Educativa (CRAE) o en un piso asistido (PA)?

Preguntas específicas (PE) e hipótesis (HE):

PE1. ¿Qué representaciones tienen los y las educadores sociales del uso de las RSD por parte de los y las jóvenes en los CRAE y PA?

HE1. Las RSD construidas como objeto de intervención del equipo educativo de los CRAE y PA, se abordan como un riesgo más que una oportunidad para los y las jóvenes, con efectos normativos que impactan en los usos de los y las jóvenes.

PE2. ¿Cómo impactan las RSD en la sociabilidad y relaciones del o de la joven residente de CRAE o PA?

HE2. Las RSD ayudan a la construcción de la sociabilidad en el mundo físico, fuera del campo de la protección de la infancia y adolescencia.

PE3. ¿Cómo impactan las RSD en la construcción de la identidad de los y las jóvenes residentes en CRAE o PA?

HE3. Las RSD permiten la exploración identitaria más allá de una identidad de carencias y vulnerabilidad.

PE4 ¿Facilitan el uso de las redes sociales la construcción de la autonomía para el egreso institucional?

HE4. Las RSD facilitan la construcción de la autonomía de los y las jóvenes porque ayudan a la construcción de relaciones de cuidado entre pares.

Tal como se ha explicado anteriormente, estas hipótesis fueron creadas a partir de la revisión de la literatura existente. Se precisan a continuación los elementos teóricos que permitieron su desarrollo como supuesto temporal y guía del trabajo de campo.

3.2.2.3. Fundamentación teórica de las hipótesis específicas (HE).

HE1. *Las RSD construidas como objeto de intervención del equipo educativo de los CRAE y PA, se abordan como un riesgo más que una oportunidad para los y las jóvenes, con efectos normativos que impactan en los usos de los y las jóvenes.*

Los centros residenciales constituyen un recurso habitacional pero también un conjunto de prácticas educativas que marcan una acción institucional, formador de subjetividad (Varela, 2013) en los y las jóvenes. El uso del móvil es frecuente entre jóvenes alojados,

y se realiza sin control por parte de los y las educadores, con consecuencia en los riesgos de exposición en la red (El Meziati, 2020).

HE2. *Las RSD ayudan a la construcción de la sociabilidad en el mundo físico, fuera del campo de la protección de la infancia y adolescencia.*

La sociabilidad define un "capital social", entendido como un conjunto de recursos que los individuos pueden obtener a partir de las propias estructuras de redes sociales gracias a los vínculos con los demás (García, 2011). Este capital social lo constituye los vínculos, que poseen una densidad; la falta de densidad de los vínculos o "vínculos débiles "pueden constituir oportunidades de los individuos para la inclusión social, en oposición con los vínculos fuertes que conducen fragmentación general (Granovetter, 1973).

HE3. *Las RSD permiten la exploración identitaria más allá de una identidad de carencias y vulnerabilidad.*

Los y las jóvenes que viven en instituciones de protección, es decir, que no viven cotidianamente en una familia, son titulares de "una identidad de carencia" (carencia económica, material, social, emocional, etc., Llobet, 2003). La falta (de afecto, de familia, de hogar, de recursos económicos, etc.) se opone a la identidad "ideal" de la infancia y de adolescencia un modelo de infancia construido y sostenido por las propias instituciones del campo de la protección de la infancia. La individuación, la creación de la subjetividad en la adolescencia, se basa en la moratoria psicosocial (Erikson, 1968; Benavides, 2021) o "demora adolescente" que se asocia con las condiciones para explorar su autonomía y libertad de elección. Las prácticas juveniles en las redes sociales implican la construcción de una identidad y subjetividad propia, analizables a partir de los conceptos de estrategia, performatividad (Del Prete, y Redon, 2020), narración (Ricoeur, 1985; Gértrudix et al., 2017) e identificación (Rombach, 2004).

HE4. *Las RSD facilitan la construcción de la autonomía de los y las jóvenes porque ayudan a la construcción de relaciones de cuidado entre pares.*

Si las RSD permiten la sociabilidad, la autonomía se define en su relación con el otro, como heteronomía (Castoriadis, 1975).

3.2.2.4. Descripción de las coordenadas espacio-temporales.

En relación con las características del espacio y tiempo del estudio, el espacio digital y el espacio físico están entrelazados en la investigación. Es necesario resignificar el concepto de campo de estudio, en tensión entre el mundo físico y la realidad virtual. Se explica en un primer momento, los elementos contingentes que influenciaron la construcción del campo, para luego enfocarse en explicitar el espacio y el tiempo del trabajo de campo.

Las Vicisitudes en el acceso al campo de estudio: la contingencia en el estudio.

Una vez actualizada la pregunta de investigación, plantea la necesidad del acceso al campo de estudio. Más allá de las circunstancias del medio, de la contingencia y la situación del investigador, cuya trayectoria profesional ha determinado el objeto de estudio como el ritmo de los avances de la tesis, otras inesperadas circunstancias, vicisitudes más bien político- sociales y sanitarias, han marcado el desarrollo del trabajo de campo.

En el primer año de realización de la tesis doctoral, para poder acceder al campo de estudio se solicitó permiso a las autoridades de los CRAE, dependientes de la Dirección General de Atención a la Infancia y la Adolescencia, a su vez dependiente del Departamento de Trabajo, Asuntos Sociales y Familias, de la Generalitat de Catalunya.

La autorización quedó sin respuesta por las circunstancias políticas y administrativas relacionadas con el proceso soberanista en Catalunya. Por los contactos personales del investigador, se pudo concretar una cita por teléfono de un responsable del programa para la autonomía juvenil. En la conversación mantenida, el funcionario de la Generalitat nos explicó que los permisos para investigaciones no se iban a otorgar hasta que no se resuelvan los conflictos internos ligados a la dirección política del gobierno catalán. En

consecuencia, y en paralelo a esta solicitud mediante la vía oficial, se construyeron dos escenarios alternativos para llevar a cabo la investigación:

(1) la búsqueda de contactos directos con coordinadores y educadores de los CRAE.

(2) la posibilidad de desarrollar las principales etapas de la investigación en Argentina (teniendo autorización previa de la Dirección Niñez y Adolescencia de la Ciudad de Buenos Aires, así como del Organismo Provincial de la Niñez y Adolescencia, (Provincia de Buenos Aires, Ministerio de Desarrollo Social).

Finalmente, la primera alternativa se concretó con entrevistas en julio del 2020 con un educador de piso asistido (E9) y en octubre de 2020 con la directora del CRAE H (E1), para poder incluir estas instituciones en la investigación. Pero ante los problemas de acceso derivados de la Pandemia Mundial (y el confinamiento de los residentes de CRAE), las entrevistas con los y las jóvenes se dificultaron, causando un retraso en la ejecución del plan de trabajo.

Por otra parte, durante los primeros avances en el campo de estudio, y también relacionado con la pandemia mundial, apareció una inesperada circunstancia, relacionada con la población de estudio: el alargamiento de las estancias de los adolescentes en el centro, pasando a ser residentes jóvenes de 19, 20 y 21 años.

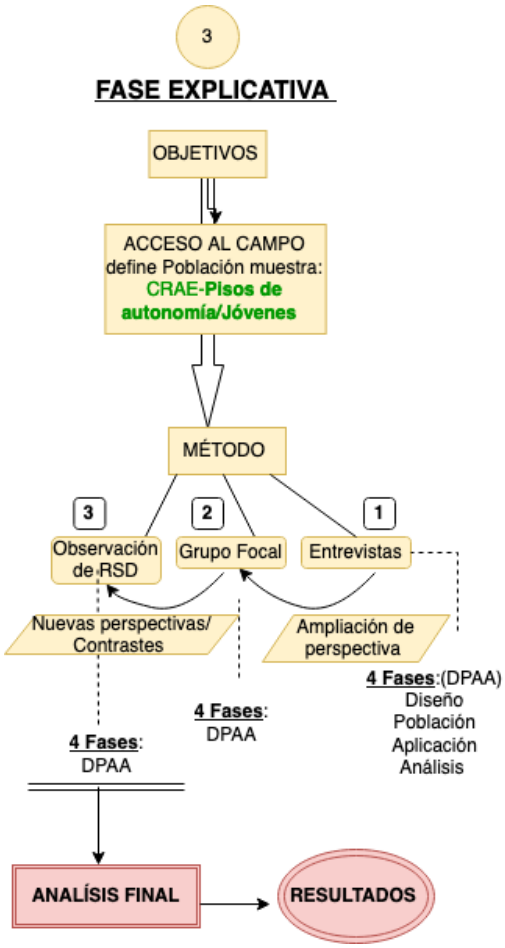
En consecuencia, y con el objetivo de poder avanzar en el trabajo de campo, se ha optado por reenfocar el trabajo de campo, pasando de centrarse exclusivamente en los adolescentes residentes de CRAE a incluir a los y las jóvenes en transición y en proceso de salida institucional (alojados en CRAE o en piso tutelados), extendiendo de este modo la franja etaria de las personas participantes en el estudio (18-24 años). Este reenfoque responde también a una situación observada en el campo de estudio: el alargamiento de la estancia de los y las jóvenes en los CRAE, más allá de los 18 años. Esta modificación en la población muestra durante el proceso de investigación permite mayor acceso a la población de los participantes en el estudio, incluyendo a personas mayores de 18 años.

3.2.3. FASE 3: fase explicativa (octubre del 2020- mayo 2023)

La fase 3 se constituye con el objetivo de recoger la palabra de los y las jóvenes y obtener un análisis final de alcance explicativo, pudiendo cruzar los datos creados en la primera fase (el discurso de los y las educadores) con los significados y acciones sostenidas por los y las jóvenes en relación con su paso por las RSD. Tal como se observa en la Figura 12, este apartado se enfoca a detallar cada una de las etapas de la fase 3 del estudio:

Figura 12

La fase explicativa del estudio



Nota: Elaboración propia.

A partir de la estructuración del problema en 4 preguntas específicas, los datos recogidos en la fase 1 van a permitir un contraste en relación con el discurso de los y las jóvenes sobre los efectos de las prácticas en la sociabilidad, la identidad y la autonomía de los y las jóvenes (pregunta 2, 3 y 4), y ayudarán directamente a responder a la pregunta acerca de las representaciones de los y las educadores sociales sobre el uso de las RSD por parte de los y las residentes. Las preguntas e hipótesis de investigación fueron actualizados en la fase 2, con consecuencias en los objetivos de la fase 3. Se explicita a continuación.

3.2.3.1. Objetivos de la investigación en la fase 3.

Objetivo general de la fase 3.

Comprobar el impacto que tienen las redes sociales en la construcción de la subjetividad de los y las jóvenes en transición que residen en pisos asistidos o en Centros residenciales de acción educativa.

Objetivos específicos de la fase 3.

Los objetivos de esta fase están ligados a las preguntas formuladas en la fase 2, durante la reconstrucción del problema: las preguntas específicas (PE), 2, 3 y 4. En consecuencia los objetivos específicos son los siguientes:

OE2. Determinar cómo favorecen las RSD el desarrollo de la sociabilidad y de las relaciones sociales de los y las jóvenes residentes en centros residenciales.

OE3. Describir el efecto de las RSD en la construcción de la identidad de los y las jóvenes residentes.

OE4.Comprobar si el uso de las RSD facilita la construcción de la autonomía para el egreso institucional.

3.2.3.2. Selección de la muestra: criterios y descripción

Se define en este apartado el universo, la población, el tamaño y el tipo de muestra que se ha elegido para responder a los objetivos de la investigación en esta fase.

De acuerdo con Hernández (2014), en la selección de una muestra no probabilística se consideran el planteamiento del problema, las hipótesis, el diseño de investigación y la amplitud de sus contribuciones. La elección de la muestra se debe a los objetivos del estudio (análisis de las relaciones entre las RSD, la sociabilidad, la identidad, la subjetividad, y la autonomía). Y en consecuencia es necesario contar con la motivación del informante en explicar sus usos al investigador. Se trata entonces de una muestra no probabilística, compuesta por personas voluntarias (en consecuencia, se usa la palabra "participantes").

En este sentido, se ha comenzado a construir la muestra por oportunidades (sorteando las dificultades de acceso, aparecieron oportunidades de acceso a las personas) para, una vez abierto el acceso, seleccionar los perfiles más adecuados en relación con los criterios y construir una muestra diversa, incluyendo variaciones, siguiendo el objetivo de mostrar las diferentes perspectivas de los participantes.

Se han incluido en la muestra activistas jóvenes de la asociación UJEC (*Unió d'extutelats de Cataluyna*), porque tienen una mirada organizacional global y crítica sobre los procesos de autonomía de los y las jóvenes, al mismo tiempo que se posicionan desde la actuación y la necesaria mejora del sistema de salida institucional.

El universo se relaciona con la situación residencial de los y las jóvenes y la población muestra del estudio son los y las jóvenes de 18-24 años que conviven en centros residenciales (CRAE o PA).

La estrategia de muestreo más pertinente para lograr los objetivos del estudio de un fenómeno complejo (la construcción de la subjetividad en redes sociales en tensión con la institución) consiste en la selección de un grupo de personas de la provincia de Barcelona, con perfiles equilibrados entre residentes, no muy numerosos, para que se puedan tratar los datos recogidos en profundidad. Se ha delimitado la población de estudio a los y las jóvenes que residen en un centro residencial situado en la provincia de Barcelona.

En esta fase 3, la muestra está compuesta por 12 jóvenes, que tienen entre 18 y 24 años. Se incluye a una joven de 24 años por ser un informante clave en el proceso de recogida de datos, siendo una joven egresada del sistema de infancia, desde hace 1 año educadora social, activista de la UJEC, y que ha seguido el proceso de construcción de autonomía utilizando activamente las redes sociales.

Descripción y criterios de selección de la población de jóvenes entrevistados.

Después de la etapa de reconstrucción, en esta tercera etapa del modelo de investigación, la presencia de los y las jóvenes residentes en la muestra permitirá analizar los discursos sobre los usos y los efectos de las RSD en la identidad y subjetividad, y ligar estos discursos con las representaciones de los y las educadores, para poder establecer las representaciones tienen los y las educadores sociales y los y las jóvenes del uso de las redes sociales en los centros residenciales y pisos asistidos, pero también comprobar si el uso de las redes sociales facilita la construcción de la autonomía para el egreso institucional.

En relación con los y las jóvenes, 12 han participado en el estudio como residentes en CRAE o pisos asistidos, y tienen entre 18-24 años. Se han realizado 10 entrevistas a ocho jóvenes (dos entrevistas a J1, por motivos de agenda laboral de la entrevistada; y dos entrevistas a J7, antes y después de la observación de su perfil, para poder visualizar continuidades y rupturas con el discurso), así como un grupo focal con seis jóvenes, dos de ellos ya entrevistados anteriormente. Los y las jóvenes se declaran como pertenecer al género femenino (2), masculino (9), y transexual (1).

Los criterios de selección de la muestra fueron los siguientes: edad, situación en relación con el proceso de autonomía, género, situación residencial, interés por la temática, situación geográfica de residencia.

Tabla 18

Participantes en el estudio: Jóvenes participantes

Situación resi.	Técnica empleada	Nombre particip.	Gén.	Edad	Nombre Residencia	Años e resi.	Participación en programa de autonomía
residente CRAE	Entrevista	J1	F	19	CRAE H	2	Si, interno
residente CRAE	Entrevista	J1	F	19	CRAE H	2	Si, interno
residente CRAE	Entrevista	J2	F	18	CRAE H	2	Si, interno
Residente PA	Entrevista	J3	M	20	PISO CAT	1	SI ASJTET
Residente PA	Entrevista	J4	M	18	PISO CAT	1	SI ASJTET
Residente PA	Entrevista	J5	M	18	PISO CAT	1	SI ASJTET
Residente PA	Entrevista	J6	M	20	PISO CAT	1	SI ASJTET
Egresada	Entrevista	J7	Trans	24	CRAE I	6	No
Egresada	Entrevista	J7	Trans	24	CRAE I	6	No
Residente PA	Entrevista	J8	M	18	PISO CAT	1	SI ASJTET
Residente PA	Grupo focal	J3	M	20	PISO CAT	1	SI ASJTET
Residente PA	Grupo focal	J8	M	19	PISO CAT	1	SI ASJTET
Residente PA	Grupo focal	J9	M	20	PISO CAT	1	SI ASJTET
Residente PA	Grupo focal	J10	M	18	PISO CAT	1	SI ASJTET
Residente PA	Grupo focal	J11	M	19	PISO CAT	1	SI ASJTET
Residente PA	Grupo focal	J12	M	18	PISO CAT	1	SI ASJTET

Nota: Elaboración propia.

En relación con el grupo de jóvenes, se debe tener en cuenta que, de las 10 entrevistas, 8 se realizaron con jóvenes que no nacieron en Catalunya y han emigrado hace menos de 3 años a España, siendo de nacionalidad marroquí, tunecina, argelina o senegalesa. 1 entrevistado es español. Fue inesperado y es un reflejo de la situación actual de los pisos asistidos. Los y las jóvenes son mayores de edad y, a su llegada a España pasaron por el

circuito administrativo español previsto para inmigrantes ilegales menores de edad: CIE (Centro de internamiento para extranjero)- derivados a Barcelona, contactan la DGAIA e ingresan en centros de acogida, para después ser derivados a un CRAE y finalmente a pisos asistidos (por superar los 18 años). Actualmente los niños y jóvenes emigrados solos y sin acompañamiento parental representan casi la mitad de los niños y jóvenes que residen en acogimiento residencial en Catalunya (el último informe de la DGAIA, de junio 2022, ofrece la cifra de 2.300 niños y jóvenes sobre un total de 5.000 niños o jóvenes alojados en las residencias catalanas). El 65,9% de estos niños o jóvenes tienen 17 años o más, 86.7 % provienen de un país africano, 39,4% de un país del Magreb. El 94, 8 % son varones, el 5,2% son mujeres (DGAIA, junio del 2022).

Este recorrido tiene consecuencias en el uso de las redes sociales, tanto para el proceso de autonomía en Barcelona, como también en las relaciones que se establecen, en algunos casos con familiares o amigos que viven en los países de origen. Siendo un reflejo de la realidad residencial en los centros catalanes actuales, se tendrán en cuenta los datos recogidos en relación con los usos particulares para la comunicación con el país de origen por su posible impacto en la producción de la subjetividad.

Con relación a los y las jóvenes, se ha elegido una muestra general en función de los siguientes criterios, con la finalidad de que sea representativa:

1. Edad: los y las jóvenes entrevistados deben tener entre 18-24 años.

2. Situación en relación con el proceso de autonomía: se ha elegido participantes con edades diferentes y una joven que ha pasado el proceso de transición hacia la autonomía (J7). Los y las jóvenes se encuentran en diferentes momentos de la transición hacia la edad adulta: desde jóvenes que inician su recorrido por el proceso de construcción de autonomía, hasta jóvenes egresados, que pueden tener una mirada crítica sobre lo recorrido.

3. Género: el 29,3% de los y las jóvenes que están actualmente en un proceso de acompañamiento por parte del programa de la ASJTET son chicas (DGAIA, informe del

mes de diciembre del 2022). Se ha tomado en cuenta esta realidad, y se incluyen en la muestra 2 mujeres, 9 varones y una persona que se declara no-binaria.

4. Situación residencial del o de la joven: solo se eligieron los y las jóvenes que viven en un entorno institucional residencial (menos J7, egresada de un CRAE).

5. Interés por la temática: al contactar con los participantes, se ha compartido la temática del estudio, y solo en caso de interés se ha realizado la entrevista/ participado en el grupo focal.

6. Situación geográfica de residencia: región de Barcelona.

Coordenadas espacios temporales del campo de estudio.

Empezada la investigación con la pretensión de averiguar los impactos de las redes sociales en los adolescentes residentes de CRAE, el objeto de estudio se modificó entonces con el tiempo, orientándose hacia el análisis de cómo afectan las redes sociales la construcción de la subjetividad de los y las jóvenes de 18 a 24 años residentes en centros residenciales y pisos asistidos. En base a esta redefinición se concretó una entrevista con una joven responsable de la *Unió de Joves Extututelats de Catalunya* (UJEC), también educadora: JE10 (octubre del 2020). En julio del 2020, se contactó con un profesional del *Àrea de Suport als Joves Tutelats i Extutelats* (ASJTET), dependiente del *Consorci de Serveis Socials* de Barcelona, con el objetivo de poder incluir en la población de estudio, jóvenes participantes en las actividades de la ASJTET. Después de una entrevista con el responsable del programa, se consiguió el contacto de uno de los y las educadores del piso asistido CAT, y se realizó un ciclo de entrevistas con los y las jóvenes, que culminó con un grupo focal.

El campo de estudio se construye entre el universo digital y el mundo físico, entre las prácticas en las RSD, los discursos de los y las jóvenes, y de los y las educadores sociales sobre estas prácticas. Tal como se ha visto, las instituciones residenciales del estudio se ubican en la región de Barcelona. Se ha realizado el trabajo de campo con los y las

educadores en CRAE y PA entre abril del 2018 y octubre del 2020, y con los y las jóvenes residentes en CRAE y PA entre octubre del 2020 y mayo 2023.

3.2.3.3. Descripción del proceso de obtención de los datos: método de registro.

Para obtener los datos necesarios en el estudio, es decir, a partir de la voz de los participantes, captar los significados y las experiencias, se han afinado las principales herramientas de recolección a medida de los avances del estudio. Para la obtención de los datos se usaron las siguientes herramientas: la entrevista semiestructurada, el grupo focal, la observación de tres perfiles en Instagram (Tabla 19). El proceso de obtención y registro de los datos, es decir, la aplicación de los instrumentos fue dividido en dos etapas principales, siguiendo los alcances del estudio.

Tabla 19

Etapas en el trabajo de campo: Aplicación de los instrumentos

ESTUDIO DE ALCANCE EXPLICATIVO (Etapa 3: octubre 2020- mayo 2023)
1. Aplicación de las entrevistas a jóvenes
2. Análisis de los datos recogidos para el diseño del guion del instrumento "grupo focal"
3. Realización del grupo focal con los y las jóvenes
4. Análisis de los datos recogidos para la definición de una guía de observación de la RSD
5. Aplicación de la guía de observación a los perfiles digitales de tres jóvenes entrevistados
6. Entrevistas a una joven autora de un perfil en la red Instagram analizada

Nota: Elaboración propia.

Tal como se ha relatado, después de la creación de las preguntas específicas de la investigación, se desarrollaron respuestas temporales, supuestos para poder guiar el trabajo de campo: la definición concreta de las preguntas, tanto para las entrevistas realizadas como también el grupo focal, pero también las categorías de observación relacionadas con los perfiles de usuario de Instagram. Las características de las herramientas para la extracción de datos y la necesaria construcción cíclica de estas herramientas apuntaron a la necesidad de complementar las entrevistas y el grupo focal

con una observación, con la finalidad de obtener una base para desarrollar una segunda entrevista a la usuaria del perfil.

3.2.3.4. La ética en el proceso de investigación.

En relación con la consideración de los aspectos éticos en el proceso de la investigación se realiza de la siguiente forma:

1. Respeto del anonimato de las fuentes de información.

2. Protocolo de autorización del uso de los datos.

3. Devolución a los informantes.

4.Respeto de la diversidad de géneros en la escritura de la tesis marcado en la guía de estilo de la investigación.

El principal instrumento de recolección de datos en el marco de una investigación etnográfica, es el propio investigador. En consecuencia, siguiendo el propósito de la vigilancia epistemológica en el modelo en espiral, es necesario explicar la relación del investigador con el objeto de estudio y más concretamente, con los participantes en el estudio: a la diferencia de investigaciones realizadas exclusivamente *online*, se ha acceder al campo de estudio físico, presentándose como investigador, pero también como educador. Se ha expresado claramente el interés como educador, por el proyecto de autonomía del joven, y con la finalidad de ser consistente, se ha tomado el compromiso de una devolución después de la entrevista, bajo la forma de recursos educativos para la construcción de autonomía de los y las jóvenes.

Por otra parte, con la finalidad de poder contactar virtualmente con los y las jóvenes (mediante redes sociales), se crearon perfiles en Instagram, y LinkedIn como “antropólogo e investigador en educación” (Presentación del investigador en su perfil Instagram).

Durante el proceso de construcción y registro de los datos, tal como se ha visto anteriormente en el apartado dedicado a la fase 2, las 4 unidades de análisis obtenidas permitieron la construcción de guiones de preguntas enfocados al: registro de las prácticas (análisis de los usos y prácticas de la RSD), los significados (análisis de las representaciones), la socialización (análisis de la sociabilidad *onlife*), la vida cotidiana en residencias educativas.

A continuación, se detallan los instrumentos y técnicas de recopilación, registro y sistematización de los datos, así como el método de análisis.

3.2.3.5. Instrumentos y técnicas de registro.

Los instrumentos elegidos para recolectar y producir los datos fueron: la entrevista semiestructurada (guía de preguntas en el Anexo 2.1.1), el grupo focal (guion de preguntas en el Anexo 2.1.2) y la observación flotante digital. La aplicación de cada instrumento fue ordenada cronológicamente con la finalidad de obtener perspectivas ampliadas y contrastes: (1) la aplicación de las entrevistas; (2) para ampliar las perspectivas recogidas, la aplicación del grupo focal; (3) para obtener contrastes con las informaciones recogidas, la observación flotante de los muros digitales. Se ha observado específicamente las narrativas en los perfiles online, para obtener datos que puedan ayudar a construir las respuestas a las PE3 (relacionada con la identidad) y PE4 (relacionada con la autonomía).

Un total de 12 jóvenes participaron en la tercera fase del estudio, viviendo en 3 instituciones diferentes.

En esta tercera fase, a base empírica está constituida por 10 entrevistas realizadas a jóvenes de 18-24 años, 1 grupo focal (realizado con 6 jóvenes, 2 ya entrevistados, 4 nuevos participantes en el estudio) y tres observaciones de muros digitales durante 26 semanas. Una de las jóvenes fue entrevistada en dos momentos diferentes, después de que se observara su perfil de Instagram. Se analizaron 3 perfiles en la RSD pertenecientes a 3 jóvenes participantes en el estudio. La elección de los perfiles se realizó en función

de los siguientes criterios: diversidad de temáticas abordadas en los perfiles, diversidad de los soportes de lenguaje en las narrativas.

La construcción de la muestra, tal como se abordó en el apartado anterior, se debe al acceso al campo, y ha evolucionado durante el proceso de investigación. De la misma manera, la recolección y el análisis han sido cíclicos, tal como se ha visto en la Tabla 19, realizados casi en paralelo a lo largo del trabajo de campo.

Se detalla a continuación cada una de las técnicas utilizadas para la recogida de datos.

La entrevista semiestructurada.

La construcción del instrumento de la entrevista se fundamentó en los aportes de Taylor y Bogdan (1990): el entrevistador explora, detalla y rastrea a través de preguntas. A su vez, siguiendo a Casell y Symon (2004) la entrevista busca tener un mayor control sobre la selección de los encuestados donde surgen circunstancias de singular aplicabilidad, especialmente aquellas que involucran temas sensibles o personales (Robson y Foster, 1989). Las entrevistas se realizaron presencialmente, en español, entre octubre de 2020 y mayo de 2023 con una guía semiestructurada derivada de las unidades de análisis definidas durante la primera fase del estudio y la actualización del marco teórico, cubriendo 4 temas: las prácticas y significados de estas prácticas en las RSD, la socialización *onlife*, la vida cotidiana en residencias educativas.

Se desarrolló un guion de preguntas semiestructuradas. Las preguntas se relacionan con las unidades y categorías de análisis que emergieron durante el periodo exploratorio y el desarrollo del marco teórico (las entrevistas han permitido recoger los discursos y significados íntimos de los participantes. La entrevista semiestructurada fue elegida como técnica porque su guía es más abierta, ofreciendo al investigador la posibilidad de introducir preguntas nuevas en función de lo que suceda durante su desarrollo (por ejemplo, en caso de tener que precisar alguna idea). Alrededor de las categorías de análisis, se creó una guía para la entrevista semiestructurada dividido en tres categorías de preguntas principales: preguntas sobre los usos, preguntas sobre el proceso educativo y construcción personal, preguntas sobre la sociabilidad y el grupo de pares en espacios

onlife. Se expone seguidamente en la tabla 20 el detalle del registro de los participantes en las entrevistas:

Tabla 20

Entrevistas realizadas

Fecha de entrevista	Nombre	Gén.	Edad	Rol residencial	Nombre de la resid.	Años en resid.	Modalidad
23/10/20	J1	F	19	residente CRAE	CRAE EL HOSPI	2	En línea
26/10/20	J1	F	19	residente CRAE	CRAE EL HOSPI	2	En línea
21/10/20	J2	F	18	residente CRAE	CRAE EL HOSPI	2	Presencial
5/11/21	J3	M	18	Residente PA	PISO CAT	1	Presencial
5/11/21	J4	M	18	Residente PA	PISO CAT	1	Presencial
18/11/22	J5	M	18	Residente PA	PISO CAT	1	Presencial
19/11/22	J6	M	20	Residente PA	PISO CAT	1	Presencial
20/11/22	J8	M	18	Residente PA	PISO CAT	1	Presencial
31/10/22	J7	no binario	24	Egresada	CRAE LAS FLORES	6	En línea
21/05/23	J7	no binario	24	Egresada	CRAE LAS FLORES	6	En línea

Nota: Elaboración propia.

De 10 entrevistas realizadas a 8 jóvenes, seis se realizaron en un espacio presencial, se ha intentado no superar 45 minutos de diálogo. Se han realizado dos entrevistas a J1, por motivos de agenda laboral de la entrevistada; y dos entrevistas a J7, antes y después de la observación de su perfil, para poder visualizar continuidades y rupturas con el discurso.

Se han realizado en general en un espacio apartado de la dinámica colectiva, para que se pueda generar un vínculo de confianza, basado en la empatía. El estudio sobre los efectos en la subjetividad e identidad de las prácticas en las RSD, las preguntas fueron ordenadas: (1) los usos (descripción de los usos, los formatos de publicación, el tipo de redes, etc.); (2) el proceso de construcción del joven (vida en institución, proyectos personales, amistades, presencia de los y las educadores, etc.). En el caso de los y las jóvenes participantes, los entrevistados fueron presentados por una tercera persona. Es decir, el día de la entrevista ya se había tenido un contacto previo. El contacto con los participantes se realizó fuera de línea (*offline*).

Grupo focal.

El grupo focal (GF) "Usos, representaciones y sociabilidad en las RSD en los pisos asistidos", enfocado a los usos sociales de las RSD por parte de los y las jóvenes residentes y su impacto en los procesos de resiliencia y autonomía, ha contado con la participación de 6 jóvenes, 2 entrevistados previamente. Los criterios para la selección de participantes en grupo focal se relacionan con: la edad, situación en relación con el proceso de autonomía, la situación residencial, el interés por la temática y la situación geográfica de residencia. El objetivo del grupo focal se relaciona con establecer líneas comunes en relación con los usos de las RSD y efectos de estos usos por parte del grupo de residentes.

En el día del Grupo focal (26/11/2022), se pidió la autorización de los participantes para grabar y analizar posteriormente la sesión, con el objetivo de utilizar la información en la producción científica. Se subrayó el compromiso de mantener el anonimato y la confidencialidad de todas las aportaciones realizadas.

Tal como se ha explicitado anteriormente, el diseño del grupo focal sigue las recomendaciones de Sharken Simon (1999), Duchesne y Haegel (2004), concretándose en las seis etapas (Tabla 21).

Tabla 21

Etapas en la organización del grupo focal

ETAPA	SIGNIFICADO	GRUPO FOCAL JÓVENES
Definición del tema	Definición del tema y de preguntas cortas y claras, preguntas abiertas, con la intención de estimular el trabajo del grupo.	"Usos, representaciones y sociabilidad en las redes sociales en los pisos asistidos
Selección de los participantes	Definición de rasgos comunes entre los participantes	6 jóvenes
Definición de fecha de encuentro		20/11/22
Realización de una guía de debate	se construye una guía de debate con 5 temáticas principales tratadas durante unos 10-15 minutos.	Institución Usos de las RSD Sociabilidad
Definición del rol del moderador	Explicación clara de los objetivos del grupo focal. Una vez empezado el grupo focal, se sigue la guía previa, hacer un trabajo de síntesis en el final de cada temática, para aclarar zonas de sombras o pasar a la siguiente temática.	Se presenta el investigador como investigador y educador
Elección un lugar adecuado	Se trata de elegir un lugar cómodo, lo bastante tranquilo para poder conversar	Piso CAT (Salón)

Nota: Elaboración propia.

Kitzinger (1994) define el enfoque de GF como unas discusiones grupales organizadas para explorar temas específicos definidos previamente. Otros investigadores simplemente se refieren a él como un proceso de interacción grupal que sirve para generar datos para el análisis (Stewart y Shamdasani 1990, Templeton 1994); por su parte, Schindler (1992) y Kitzinger (1994) defienden la exploración y explotación abiertas de las interacciones entre los participantes de los grupos focales.

En el caso de estudio, siguiendo a Barbour y Kitzinger (1999), el GF se ha caracterizado por la interacción y reflexión colectiva que promueven entre sus participantes. Las contribuciones de los GF se deben poner en perspectiva, en una combinación con otras

metodologías de recolección de datos, de acuerdo con una metodología culturalmente sensible, adecuada para reproducir las actitudes y patrones de práctica de la comunidad.

Se ha realizado el GF presencialmente. Para su ejecución, se seleccionaron 6 jóvenes residentes del piso asistido CAT, institución educativa y residencia para la preparación a la autonomía con los criterios explicitados previamente:

1. Edad: los y las jóvenes participantes tienen entre 18-21 años.

2. Situación en relación con el proceso de autonomía: jóvenes que están conscientemente preparando su salida institucional.

3. Situación residencial: están viviendo en el piso CAT.

4. Interés por la temática.

5. Situación geográfica de residencia: región de Barcelona.

Con respecto a los elementos ligados al género, los participantes son todos varones. Está situación no es ideal, pero representa una clara realidad de los y las jóvenes en el proceso de autonomía (sólo el 29,3% son mujeres). Se ha privilegiado un número de casos realista de acuerdo con los objetivos del estudio.

Los participantes fueron previamente informados sobre los objetivos de este estudio a través de WhatsApp, y dieron su consentimiento para la grabación de la reunión de una hora y media y para el uso de sus respuestas e interacciones para el estudio.

El grupo focal tuvo como objetivo explorar las prácticas y los significados del tránsito de los y las jóvenes en las RSD y su conexión con la vida en el espacio físico, institucional y no institucional. Concretamente, se ha dividido en 3 temas principales el Focus Group:

1. La institución y vida diaria (vida diaria, prácticas virtuales desde el centro, los y las educadores, la sociabilidad).

2. Las prácticas (tipo de redes y acceso, tipo y representación sobre usos)

3. La sociabilidad (el individuo y “los otros” en las RSD)

El investigador ha presentado al principio del GF las tres temáticas y ha explicado la dinámica de la discusión, incidiendo en que los y las jóvenes puedan dejar opinar los demás sin cubrir sus voces. A cada temática, se han asociados baterías de preguntas abiertas, que el investigador tenía a su disposición en caso de querer precisar las respuestas, según el desarrollo del grupo focal. La sesión terminó con un resumen de la discusión. Posteriormente, se transcribieron las voces de los y las jóvenes en una versión escrita del GF. Se ofrece en la Tabla 22 el detalle de los participantes en el GF:

Tabla 22

Detalle de los participantes en el Grupo focal del 26/11/2022

Residencia	**Nombre**	**Sexo**	**Edad**	**Residencia**	**Años en residencia/ Experiencia educativa**
Residente PA	J3	M	20	PISO CAT	1
Residente PA	J8	M	19	PISO CAT	1
Residente PA	J9	M	20	PISO CAT	1
Residente PA	J10	M	18	PISO CAT	1
Residente PA	J11	M	19	PISO CAT	1
Residente PA	J12	M	18	PISO CAT	1

Nota: Elaboración propia.

La observación.

La observación no estructurada (o flotante) se ha realizado con dos participantes en el estudio. Las marcas del tránsito en Internet se manifiestan en formatos diferentes (texto, imágenes, audiovisuales, sonidos), que dan cuenta de acciones y significados. Se han

analizado a partir de la construcción de categorías, para la mediación de los sentidos de la acción y su conversión en dato analizable y registrable. La guía de observación para el registro de prácticas se ha redactado a partir del diálogo entre los datos *online* y las entrevistas realizadas, las interpretaciones y categorías fueron construidas por el investigador. Se ha realizado un documento Excel con las principales categorías de análisis y fotografías asociadas. Por otra parte, se contrasta un primer nivel de análisis a partir de la observación, con una posterior conversación mediante la entrevista del participante. Se descargaron las fotografías mediante capturas de pantalla.

Tal como se ha introducido, se analizaron tres perfiles en la RSD pertenecientes a 3 jóvenes participantes en el estudio. La elección de los perfiles se realizó en función de los siguientes criterios: diversidad de temáticas abordadas en los perfiles, diversidad de los soportes de lenguaje en las narrativas. De cinco perfiles visitados se han elegido tres perfiles, pertenecientes J3 y J11, jóvenes alojados en un PA, y que tienen 20 y 19 años y J7, egresada del sistema de infancia de un CRAE, y que tiene 24 años. Siendo una observación digital de tres de los perfiles en Instagram de algunos de los entrevistados, no se consideró relevante el número exacto de publicaciones en relación con las temáticas. Sin embargo, las categorías reunidas pueden mostrar algunas tendencias en el relato ofrecido por los y las jóvenes en los 3 perfiles en Instagram, ofreciendo más información sobre el desarrollo de la identidad narrativa, plasmada en el perfil por las propias narrativas visuales y auditivas de los y las jóvenes. Se ha observado específicamente las narrativas en los perfiles online, para obtener datos que puedan ayudar a construir las respuestas a las PE3 (relacionada con la identidad) y PE4 (relacionada con la autonomía).

En este sentido, el perfil de J7 fue elegido especialmente por el investigador por ser un informante clave en el proceso de recogida de datos: J7 es una joven egresada del sistema de infancia, desde hace 1 año educadora social, es activista de la UJEC y ha vivido recientemente el proceso de construcción de autonomía desde el centro donde residía, y utiliza activamente las redes sociales. Entrevistada en octubre de 2022, se realizó una observación del muro digital durante 26 semanas (6,5 meses), y una entrevista posterior en mayo 2023.

Se incluye un análisis de la información recogida en los perfiles analizados, en los resultados ligados a la expresión de la identidad como narración (4.3.2. en el capítulo de resultados), dado que ofrecen más información sobre el desarrollo de la identidad narrativa, plasmada en el perfil por las propias narrativas visuales y auditivas de los y las jóvenes.

Validación de las herramientas

Las guías y los guiones diseñados en el marco de las entrevistas, como en el marco del grupo focal, han sido validados por un comité de expertos universitarios compuesto por cinco profesionales, tal como se ha explicado en relación con la fase 1 del estudio. La validación se ha realizado en 5 etapas (Robles Garrote y Rojas, 2015), para cada una de las herramientas utilizadas en el trabajo de campo en la fase 3:

1. Presentación de la guía de entrevista / del guion del grupo focal.

2. Análisis de cada pregunta en relación con el grado de relevancia de los 5 descriptores relacionados con la guía o el guion, relacionados con la viabilidad, la fiabilidad, la validez de contenido, la validez de constructo y la sensibilidad al cambio (García et al., 2009).

3. Se solicita al experto su calificación por escrito, incluido comentarios de modificación.

4. Se reciben las calificaciones y en caso de comentarios, se proceda a los cambios solicitados.

5. Se vuelve a someter la herramienta ante el comité con el mismo procedimiento, hasta tener una evaluación positiva, sin comentarios.

En esta tercera fase, se ha obtenido una validación de la guía de preguntas y del guion del grupo focal, en su primera presentación. Se pueden ver las validaciones de las herramientas en los Anexos.

3.2.3.6. Análisis de los datos y su trato por computadora.

Método de análisis de los datos

El análisis de los datos parte de la teoría fundamentada: la teoría emerge fundamentada en una serie de datos que se extraen gracias a la aplicación de herramientas y técnicas de investigación. El análisis de los datos es inductivo. El enfoque para analizar las transcripciones de las entrevistas y del grupo focal siguió el método fundamentado e inductivo propuesto por Strauss y Corbin (1994), con categorías analíticas derivadas inductivamente de los datos sin predefinirlas antes de leer las transcripciones resultantes de la aplicación de los instrumentos de recogida de datos. Se propone describir los usos y analizar los significados que otorgan los actores a su tránsito en las redes sociales, para finalmente presentar respuestas a las preguntas planteadas, verificando las hipótesis desarrolladas. Se trata de rastrear las regularidades o categorías que aparecen en el discurso de los y las jóvenes, en tensión con la cultura posmoderna actual. Interesan las acciones, pero sobre todo los significados que otorgan a estas acciones, con la finalidad de establecer relaciones entre los efectos de las redes sociales observados en los y las jóvenes y las dinámicas sociales y culturales globales.

A partir de la formulación de los supuestos, se ha realizado el trabajo de campo, que ha contado con un primer análisis de resultados, progresivo, a medida en que se realizaban las entrevistas (etapa 1: abril 2018-octubre 2020), para la emergencia de categorías de análisis (etapa 2) que permitieron a su vez comenzar una tercera etapa del trabajo, con los y las jóvenes , con una actualización de la guía de las entrevistas, en una última fase del trabajo de campo (etapa 3: octubre 2020- mayo 2023).

En la etapa del estudio de alcance explicativo, los datos recogidos tienen que ver con registros auditivos transcritos en textos, realizado en el marco de entrevistas semiestructuradas, registro del discurso de los y las jóvenes en el marco de un grupo focal, así como una guía de observación (observaciones de los perfiles digitales) que ha registrado las prácticas. Se ha realizado el análisis de los datos en 4 etapas principales, para la ampliación y el contraste de las perspectivas recogidas:

1. Aplicación de las entrevistas a jóvenes y análisis de los datos recogidos para el diseño del guion del instrumento “grupo focal”, siguiendo el objetivo de ampliar las perspectivas.

2. Realización del grupo focal con los y las jóvenes y análisis de los datos recogidos para la definición de una guía de observación, con la finalidad de obtener un contraste entre las palabras recogidas y lo observado en el espacio digital de las RSD de los y las jóvenes.

3. Aplicación de la guía de observación a los perfiles digitales de tres jóvenes entrevistados, enfocado a las narrativas digitales.

4. Entrevista a una jóvenes y análisis de las respuestas de la entrevista entender continuidades y diferencias entre el relato y las prácticas en el perfil.

Se realizó el análisis de los datos en las distintas etapas de la investigación, a medida en que se iba empleando las distintas técnicas y herramientas:

- Se determinaron unidades de análisis durante la etapa exploratoria y la revisión de la literatura: la profesión de los participantes, los programas residenciales (CRAE, PA) al cual pertenecen, la edad, el género, aparecieron.

- Emergieron categorías de análisis después de las entrevistas en la fase exploratoria, y con el avance del estado del arte, resumidas en la fase 1.

- Estas categorías permitieron la reconstrucción del objeto de estudio durante la fase 2.

- En la fase 3, se llevaron a cabo las entrevistas, el grupo focal con los y las jóvenes y las observaciones de los perfiles de Instagram.

- Los resultados a su vez se analizaron en un análisis final que asocie los datos recogidos en la fase 1 y en la fase 3 del estudio. Se aplicó un sistema de categorización en el análisis de los datos recogidos después de la aplicación de los tres instrumentos. Se esperó durante el análisis de los datos, que surjan categorías nuevas, inesperadas. La repetición de

algunas de estas categorías, su recurrencia, indicó líneas nuevas para responder a alguna de las preguntas específicas. Se puede observar en la Tabla 23, los primeros resultados de las 51 categorías constituidas gracias a la intermediación del programa ATLAS.ti (ver apartado siguiente). El método de análisis de contenido escogido se asocia, desde una perspectiva ontológica, al enfoque analítico ligado a la sociología de los soportes: en el caso de este estudio, ofrece perspectivas sobre el proceso de individuación y subjetivación de los y las jóvenes. La descripción de los efectos de las redes sociales en la subjetividad del joven se puede realizar a la par con conocer las diferentes instancias de socialización por la cual transita el joven.

Se propone adoptar durante el análisis una perspectiva sobre el proceso de individuación, con el objetivo de dar cuenta cómo se construye la subjetividad del joven en el entramado de los espacios digitales y físicos. De esta manera, siguiendo a Di Leo, Camarotti et al., (2012), se puede desarrollar un análisis que apuesta por una ruptura epistemológica en relación con la concepción del individuo autónomo (definición de la Modernidad, tal como se ha explorado en el marco teórico) y soberano (autonomía opuesta a la heteronomía: un sujeto en ruptura con los demás, libre de toda dependencia).

Con la finalidad de poder responder a cada una de las preguntas específicas, se ha realizado una categorización de los datos recogidos en el trabajo de campo en tres etapas sucesivas:

1. Categorización de las entrevistas teniendo en cuenta las categorías heredadas del estado del arte (a su vez redactado en base a las categorías que venían emergiendo del trabajo de campo, tal como se explica en la metodología -referencia-).

2. Categorización asistida por computadora: uso del software Atlas-ti para marcar citas con las categorías heredadas del estado del arte, pero también, emergencia de nuevas categorías de análisis y especificación de subcategorías ligadas a las categorías de análisis.

3. Asociación o fusión de categorías similares en una categoría principal (ver: Tabla 23, a continuación).

Estas tres etapas se han desarrollado a su vez en 2 momentos distintos: el primer trabajo se ha focalizado en el análisis de las entrevistas y el grupo focal realizados con los y las educadores sociales. La segunda labor ha tomado en cuenta la muestra de jóvenes, examinando las entrevistas y el grupo focal, para poder establecer principales categorías analíticas, y realizar una observación del muro digital de tres jóvenes incluidos en la muestra.

Tal como lo afirma Galende (2004), el sistema de representaciones y el uso de la lengua constituyen una clara entrada para entender la subjetividad de los actores sociales. En consecuencia, en este estudio, la descripción de los efectos de las RSD en la construcción de la subjetividad del joven se puede examinar entonces a partir de la sociabilidad virtual del joven, su producción identitaria en el universo digital, y sus efectos en el proceso de autonomía, ambos determinados, en un contexto institucional y residencial, por el sistema de representaciones de los y las educadores sociales que acompañan a los y las jóvenes. Tal como se ha aclarado se adopta una perspectiva ontológica clara para proceder al análisis de los resultados: la nueva sociología del individuo o sociología de los desafíos (Martuccelli, 2007), y se propone la aproximación de los "soportes individuales" como guía para el proceso de obtención de datos. En la construcción de los datos recogidos, se codificaron categorías, conectadas entre sí en esta tercera fase de la investigación. A continuación, se presentan en la Tabla 23 las 51 categorías analíticas principales que emergieron en la última fase del proceso de análisis:

Tabla 23

51 categorías principales que emergieron en la fase 3

	CATEGORÍA
1	Acceso a RSD
3	Activismo
5	Ámbitos conectados, Tipo de Uso Joven
6	Ámbitos conectados, Tipo de uso Joven por educadores
7	Aprender a estar *online*
8	Comunidad de pertenencia
9	Densidad de vínculos
10	DGAIA y joven
11	Efecto comentarios
12	Espacio *onlife*
13	Estrategia: producción imagen
14	Fuera del campo de protección
15	Funcionamiento CRAE/PA
16	ICT recurso edu
17	ICT: uso normalizador, Tipo de Uso Joven
18	Identidad RSD
19	Intercambio: amor propio
20	Joven: actividad
21	Joven: futuros
22	Joven: pasado
23	Joven: pasiones

	CATEGORÍA
24	Joven: vulnerabilidad
25	La fuga
26	Normas de uso
27	Número de Seguidores
28	Organización institucional
29	Perfil: estrategia
30	Renovar perfil
31	Representaciones RSD: educadores
32	RSD: TIPO
33	Ser Ado
34	SER EDU
35	Ser residente
36	SIST DE PROTEC
37	Situación residencial
38	Sociabilidad: mundo físico
39	Sociabilidad: RSD
40	Tarea CRAE
41	Tecnología para la educación
42	Tecnologías en CRAE/PA
43	Tipo de uso de las RSD: estrategia
44	Tipo de vínculos
45	Uso de las RSD educadores
46	Uso de las RSD joven

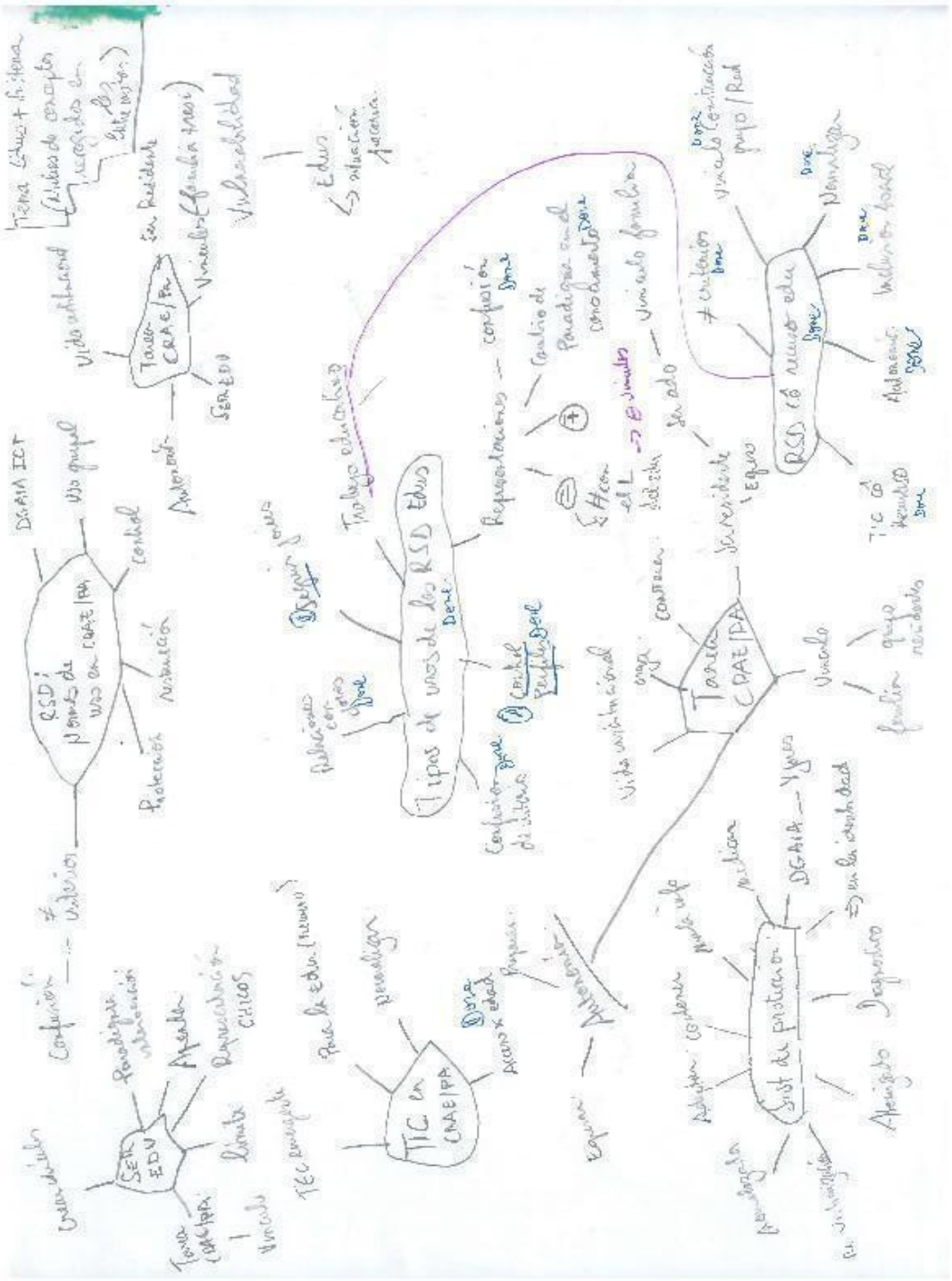
	CATEGORÍA
47	Vida institucional
48	Vínculos por RSD
49	Vulnerabilidad Chicos
50	Vulnerabilidad mediática
51	Vulnerabilidad social: estigma

Nota: Elaboración propia.

Estas principales categorías fueron detalladas y conectadas entre sí en esta tercera fase, a partir del diseño de mapas conceptuales que se exponen a continuación en la Figura 13 y la Figura 14, elaborados por el investigador para poder exponer los resultados de la investigación.

Figura 13

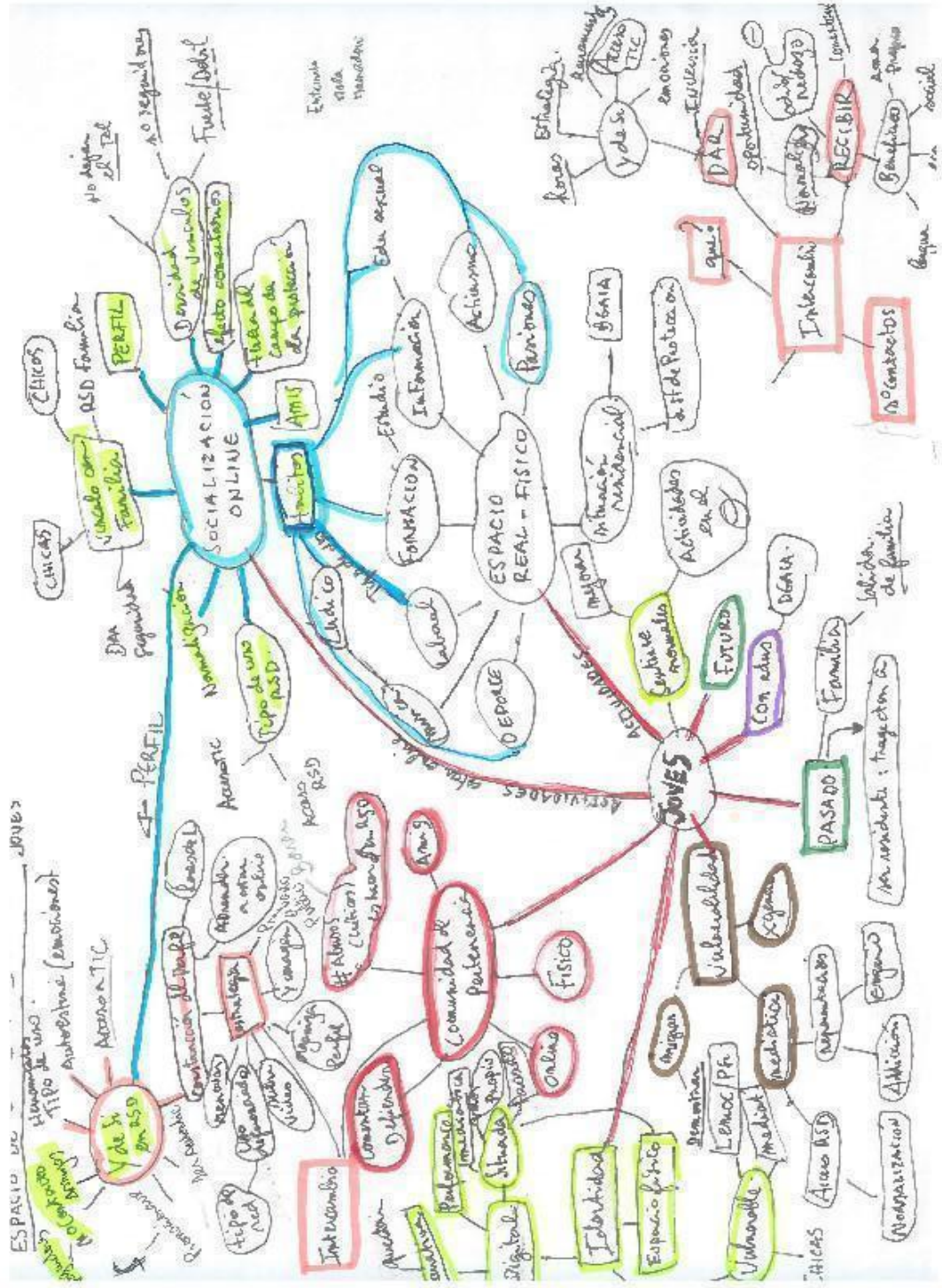
Mapa conceptual de los resultados de aplicación de las herramientas con educadores sociales



Nota: Elaboración propia.

Figura 14

Mapa conceptual de los resultados de aplicación de las herramientas con jóvenes residentes



Nota: Elaboración propia.

A continuación, se explica el método empleado para el análisis de los datos mediado por computadora.

Método para el análisis de los datos mediado por computadora.

El análisis de contenido categorial de tipo inductivo ligado a la metodología etnográfica ha generado un gran volumen de datos, adecuado para abordar pistas para la resolución de las principales preguntas. En el estudio, las unidades de análisis, ligadas tanto a las prácticas, los usos, como también al discurso, al imaginario y a la sociabilidad, se caracterizan por asociarse cada una con varias subcategorías. A través de un análisis hermenéutico, los datos construidos permiten la generación de una nueva teoría.

Se ha optado por el uso del software ATLAS.ti, porque está en acuerdo con el modelo de investigación escogido. Las tres fases de la investigación han generado un volumen de datos que debe ser categorizado, y la mediación computacional permite un mejor trato de los datos, gracias a la generación de las "unidades hermenéuticas". ATLAS.ti facilita el proceso de creación de categorías en una interacción con el investigador, y su uso ofrece información al investigador sobre las posibles apariciones de datos inesperados, que alimentarán las perspectivas finales en el análisis. Para facilitar el análisis de los datos, y proyectarse en la fase de análisis de los resultados, las redes semánticas constituyen un recurso adecuado ofrecido por el programa, para poder integrar cada una de las categorías emergidas durante la etapa de análisis de los datos, sobre todo porque la construcción de un diagrama puede visualizar claramente la evolución del análisis, desde la ampliación de las perspectivas hasta la visualización de los contrastes

3ª PARTE: RESULTADOS

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

El análisis se centra en un primer momento en las entrevistas realizadas con los y las educadores sociales, siguiendo la dinámica descrita en la Figura 8 (Modelo de la investigación). En consecuencia, las respuestas aportadas responden a una etapa exploratoria del problema de investigación que permitirán a lo largo de este Capítulo desarrollar un análisis más profundo de los usos y de los efectos de estos usos en la definición de la identidad de los y las residentes, y luego en la subjetividad individual.

A continuación, se exponen los resultados en cuatro apartados que corresponden a cada pregunta específica planteada. En cada apartado, se explica la estructura del análisis realizado para acompañar la comprensión del lector. Esta estructura está asociada a la emergencia de resultados a medida en que se realizó el trabajo de campo. En la citación de entrevistas o grupos focales se utiliza la sigla "E" para hacer referencia al educador, la sigla "J" para hacer referencia a los y las jóvenes que participaron en el estudio, y la sigla "I" para hacer referencia al investigador. Se incorporan las citas de más de 40 palabras de los y las entrevistado, en un formato que sigue el formato APA 7 de citas de más de 40 palabras. Se ha utilizado las palabras "entrevista" y "grupo focal" unidas con el código anónimo de la persona registrada por ser en el contexto del estudio, más específicas que "comunicación personal". Al final de cada parte, se incluye un resumen de los resultados relacionados con la pregunta, y para las preguntas específicas 2, 3, y 4, enfocadas al análisis de los efectos de las RSD en la sociabilidad, la identidad y la autonomía de los y las jóvenes, se añaden antes del resumen de los resultados, un apartado sobre las relaciones con las otras preguntas.

4.1. Pregunta específica uno: Las representaciones de los y las educadores sociales acerca del uso de las redes sociales por parte de los y las jóvenes en los centros residenciales y pisos asistidos

Tal como se aclaró anteriormente en la metodología, la presencia de educadores en la muestra responde a los objetivos de analizar las representaciones de los y las educadores sobre los usos de los y las jóvenes residentes, y entender cómo se construyen en un objeto de intervención educativo. Las representaciones de los y las educadores, y su intervención desde el riesgo o la oportunidad, tienen también efectos en los usos de los y las jóvenes residentes. Se ha desarrollado como respuesta temporal, una hipótesis que permite orientar el trabajo de campo: las RSD (Redes Sociales Digitales) son construidas como objeto de intervención del equipo educativo de los centros residenciales y pisos asistidos, y se abordan como un riesgo más que una oportunidad para los y las jóvenes, con efectos normativos que impactan en los usos. Los centros residenciales constituyen un recurso habitacional pero también un conjunto de prácticas educativas que marcan una acción institucional, formadora de subjetividad (Varela, 2013) en los y las jóvenes. El uso del móvil es frecuente entre jóvenes alojados, y se realiza sin control por parte de los y las educadores, con consecuencia en los riesgos de exposición en la red (El Meziati, 2020). Aquí se plantea, responder a esta pregunta focalizada en el conocimiento de las representaciones de los y las educadores sociales sobre el uso de las RSD por parte de los y las jóvenes residentes de CRAE y PA (sucesivamente Centro Residencial de Acción Educativa y Pisos Asistidos), explorando la subjetividad de los y las educadores, tal como se ha avanzado desde el marco teórico, la subjetividad definida por Galende (2004) como un:

> Sistema de representaciones y un dispositivo de producción de significaciones y sentidos para la vida, de valores éticos y morales gobernados por el deseo inconsciente y los ideales del yo, que determinan en su conjunto los comportamientos prácticos del individuo. (p. 26)

Tal como se expondrá a continuación en la pregunta tres (relacionada con la identidad de los y las jóvenes residentes), el sistema de representaciones constituye una puerta de entrada a la subjetividad individual, como lo es también la lengua, que conecta el individuo con su propio cuerpo, así como sus emociones y su intelecto (Galende, 2004). En consecuencia, para poder desarrollar un análisis coherente de este sistema de representaciones, se debe discurrir en un primer momento sobre ciertos condicionantes del desarrollo de este sistema de representaciones sociales (desde donde crean representaciones sociales): el aprendizaje del "ser educador", de una identidad profesional que se desarrolla tanto a partir de la incorporación de paradigmas de intervención educativa y un aprendizaje académico-universitario, como pasando por el aprendizaje del oficio en la práctica socio-educativa, y la producción de representaciones y discursos en relación con la tarea educativa y protectora, en el marco de un sistema de protección. Las representaciones sobre los y las jóvenes, meta de su acción cotidiana en los centros residenciales y pisos asistidos, serán exploradas en su relación con la construcción de esta identidad profesional.

En un segundo apartado, se trata de indagar acerca de la familiaridad y abordaje educativo de los y las educadores sociales en relación con la presencia de las tecnologías digitales en los centros, concretamente centrarnos en cómo se aborda la presencia de las tecnologías digitales en el centro, enfocándose en los reglamentos y normas de usos, y su práctica educativa asociada al uso de las redes sociales (tipos de usos de las RSD por parte de los y las educadores).

En un tercer momento se pretende explorar el sistema de representaciones sociales enfocándose al discurso acerca del uso de las redes sociales por parte de los y las jóvenes residentes y el discurso de los profesionales sobre el desarrollo de la subjetividad de los y las jóvenes residentes en la esfera digital.

4.1.1. Los condicionantes del desarrollo del sistema de representaciones de los y las educadores sociales

4.1.1.1. Ser educador: desde lo teórico al estar.

El desarrollo de representaciones sociales sobre el uso de las RSD por parte de los y las residentes, se relaciona con el propio oficio de educador social. "Ser educador", o el proceso de construcción de un oficio que, si bien, en el caso de Catalunya cuenta con un colegio, está aún en un proceso de definición, siendo una profesión joven y ligada por definición a la evolución del campo socio-educativo. Desde el Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales, órgano que federa los colegios de educadores sociales del territorio español, Menacho y Gozálvez (2023), hacen referencia a la educación social como "una profesión de carácter pedagógico y un derecho de la ciudadanía"(p. 6), que reúne diferentes retos para su evolución en campos tan diversos como el campo científico, el ámbito académico, político-administrativo, el ámbito de la ciudadanía y la propia capacidad de organización de los profesionales. La profesión de educador social se caracteriza por un desarrollo disciplinar reciente, marcado por los aprendizajes prácticos situacionales, tal como lo relata E2 o E3, jóvenes educadores: "Hay situaciones teóricas de la universidad que te aportan, pero está sobre todo el estar en contacto con el grupo, conocer al otro, como puedes estar con él." (Grupo focal educadores sociales, E2); seguida por E3:

> Para mi sacar la carrera de grado de educador social está muy bien, y todo por el estilo pero que no tienes fundamentos teóricos de lo que realmente hace la práctica. Es necesario por supuesto la base que aprendes, pero la práctica y la experiencia de cuando te ves en situaciones… porque cuando te ves en una situación con adolescentes no puedes sacar un libro y decir "oye ¿Que decía este autor?". Te ves y la resuelves tú... y por suerte, si tienes un apoyo… (Grupo focal educadores sociales, E3)

El aprendizaje del "ser educador", en el marco del trabajo de campo realizado en Catalunya, comienza formalmente en la universidad, pero tiene motivaciones previas ligadas a una postura personal, una sensación, un "gusto" (a veces heredado tal como lo

relata E3 en el grupo focal) por la gente. Se prosigue luego en la práctica y la multiplicación de las experiencias institucionales, en contacto con los beneficiarios, en un estado de cambio permanente (que pide a los y las educadores una "reformulación constante" tal como lo afirma E4 -Entrevista), creando vínculos con la profesión, a veces desde situaciones de convivencia "límite" con los beneficiarios de la acción educativa. Interviene también la experiencia ajena, el conocimiento experto de un educador o una educadora con más experiencia, que ofrece modelos de intervención para los demás educadores, más jóvenes, tal como lo relata E3: "A veces veo otros compañeros que llevan 10 años y digo "ostia esta intervención" … Aprendes de los demás" (Grupo focal con educadores sociales). Aprender a vivir con cambios, reformulaciones, es también acceder a una reflexividad necesaria para definirse profesionalmente y evitar abandonar prematuramente la profesión. Esta reflexividad puede constituir un recurso contra la infravaloración del oficio, o la falta de reconocimiento de la profesión de educador social en el campo de la protección de la infancia, por parte de otros oficios involucrados en las dinámicas sociales:

> Yo tenía que denunciar como persona. No puedo denunciar como profesor o profesional, soy como sus padres, esta es la respuesta que me dieron los *Mossos d'Esquadra*. No me reconocen como profesional. (E4)

En el marco del campo de la protección de la infancia y adolescencia, la profesión de educador social cohabita con otros campos disciplinarios, y el "ser educador" se constituye también en relación con paradigmas de intervención que difieren en espacios y tiempos (del paradigma socio-político o terapéutico al paradigma actual socioeducativo de intervención), entrenando respuestas educativas a veces contraproducentes, porque privilegian un acercamiento terapéutico sobre el trato educativo:

> Yo me acordaré, en mi centro un día que estábamos discutiendo de una situación, y que estábamos hablando de coordinar la respuesta entre diferentes educadores, por lo que teníamos un momento de conflicto, en el verano, un poco antes del verano, de conflicto… Dicen "bueno y si se lía este con el cuchillo y empieza a hacer, ¿tú qué haces?'" … y la educadora, en una reunión de equipo "yo cogería

> a todos los niños y los abrazaría fuerte, fuerte, fuerte". "El otro con el cuchillo y tú haces esto?" … oye! Piensa que, tiene un modelo de referencia que es otro, que son un fracaso siempre. Si tú lo único que das es una cuestión efusión emocional con el niño, sin hacerle enfrentar con lo que es el funcionamiento social y todo eso…Son fracasos, y con unos fracasos impresionantes. (Entrevista E7)

En el caso de Catalunya, el modelo de intervención socio-educativo, se caracteriza por la reproducción de un espacio de vida similar a una familia para poder favorecer un "espacio de crecimiento biográfico y social" (Entrevista E7), y en este sentido se prioriza la relación de los centros residenciales con los recursos de la comunidad:

> Es lo más parecido a una familia. la composición de la respuesta en los recursos a nivel profesional, solo hay educadores, y todos los demás recursos que se necesiten son de la comunidad. Me explico: si necesitas un médico, vas al médico del CAP. (…). Es a través de la red, no hay, no tenemos ningún tipo de respuesta diferenciada. (Entrevista E7)

La multitud de criterios y prácticas educativos, ligada a la diversidad de paradigmas, coexiste con la preocupación por la búsqueda del consenso en el equipo educativo, los y las educadores siendo conscientes de la necesidad de compartir criterios "una misma línea de actuación" (grupo focal, E5) en el trabajo con los y las residentes. En este sentido, el grupo de educadores sociales actúa como instancia de formación informal del nuevo profesional, y las formas de trabajo que no acuerdan con los criterios de la mayoría, quedan expuestas ante los jóvenes: "como equipo decíamos "hay que trabajar así" y él quería trabajar de otra forma. Y esto los chicos lo notaban, "porque trabajan de otra forma" (Grupo focal educadores sociales, E5). El trabajo en equipo construye una red de contención a las acciones individuales de los y las educadores sociales, una clara red de criterio educativos, de acercamientos éticos, de vínculos con un desarrollo profesional que contiene aprendizajes teóricos (desde la formación universitaria, la observación, o perspectivas personales) y aprendizajes ligados a la práctica en centros o pisos asistidos.

4.1.1.2. Representaciones sobre el sistema de protección y la tarea del centro residencial.

En respuesta, los y las educadores sociales se representan su rol y tarea educativa como la que trata de construir un vínculo con el o la residente (se verá en el siguiente párrafo) y límites para el comportamiento individual, como escenarios favorables para el crecimiento, la inserción y el éxito personal, tal como se ha confirmado ("somos los guardianes del no", tal como afirma E7-entrevista). Hay que indicar que la influencia de los y las educadores en los y las jóvenes se relativiza en el discurso de los y las educadores sociales, como si la tendencia heredada se impusiera sobre el aprendizaje en la institución educativa:

> Te voy a decir una anécdota de un amigo mío, muerto en los 80, el Faustino, que fue director del centro de formación de educadores en los 70 al final decía que "la tendencia a la vida es más fuerte que la acción de los educadores". Y menos mal que existe esta tendencia hacia lo positivo y la vida porque la mayoría de los niños se educan A PESAR de los educadores… Hay influencia, pero no es determinante. (Entrevista con E7)

Existe en el marco de la vida institucional miradas contradictorias sobre el residente, más allá de los criterios de los propios educadores, entre una mirada judicial-minorista y una visión más educativa, tal como se manifiesta el uso de la palabra "menor" para designar los y las jóvenes: "Menor" porque lo dice la legislación" a pesar de que termina "menorificando a la persona" (Entrevista con E4).

En este sentido, si los y las educadores sociales logran construir un consenso alrededor de los criterios de actuación dentro del propio centro, aparece también la dificultad de trabajar en conexión con otras instituciones fuera de la cotidianidad del centro. Los "informes" profesionales de los servicios sociales, de los hospitales, de los organismos judiciales, crean "perfiles" de adolescentes o residentes que marcan una identidad institucional del joven, incidiendo en su destino residencial y sus oportunidades para prepararse a la vida adulta, especialmente en el momento de la transición en pisos asistidos, tal como lo relata E4 en su entrevista:

E4: Una chica llegó, y cumplía los 18 años en diciembre. Además, un perfil que le denegaron el piso, porque había estado en un centro de justicia y tenía causas abiertas de agresión, buscan perfiles muy específicos.

I: ¿Cuál es el perfil?
E4: en las entrevistas les preguntan si saben cocinar. Pero yo creo que es que no alteren el piso. No deja de ser un sitio donde el educador va muy pocas horas, entonces se busca una convivencia autónoma y que vaya sola prácticamente.

La administración de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes tutelados y ex tutelados por la DGAIA crea perfiles administrativos que hacen cuerpo con el residente porque marcan su destino. Detrás de los perfiles, los informes de los profesionales representan un diagnóstico desde una disciplina profesional, situado dentro del campo de la protección de la infancia: informes producidos a partir de un diagnóstico parcial, una visión fraccionada del o de la joven que terminan construyendo una imagen global, perjudicando el desarrollo individual en el sistema residencial (cada perfil tiene su tipología de centro), pero también las oportunidades educativas:

> Si tú te lees uno [informe] de San Juan de Dios [el hospital], solo te vas a quedar con la parte de salud mental ¿no? Esto no te dice como es una persona, no en qué momento esta. […]. Además, un perfil que le denegaron el piso, porque había estado en un centro de justicia y tenía causas abiertas de agresión, buscan perfiles muy específicos. (E4, entrevista)

La construcción de "perfiles" a partir de una imagen fraccionada del o de la residente funciona a la par con el desarrollo de una estrategia de trabajo o acompañamiento. Existe en este sentido, en el juego de la construcción de perfiles, un cierto grado de atomización del sistema de protección de la infancia y adolescencia o "campo de la protección integral", porque nadie tiene una visión global del residente, sino partes de un diagnóstico, y estrategias en respuestas que se someten al juicio de los equipos educativos de los centros o de la propia DGAIA. Estas acciones y los efectos de las acciones terminan construyendo una realidad estructural y temporal que produce representaciones sobre los

y las jóvenes, y estrategias de trabajo de los equipos educativos, desde el momento del ingreso en el sistema de protección, hasta la salida o la transición hacia la edad adulta.

4.1.1.3. Ser educador: la construcción del vínculo.

El trabajo de los y las educadores se caracteriza por reunir diferentes retos, tal como se vio anteriormente a partir del trabajo de Menacho y Gozálvez (2023) pero además está marcado especialmente por la relación con el beneficiario de la acción educativo, es decir por el desarrollo del vínculo con el educando. El vínculo aparece a partir de la creación de un espacio de intimidad (Entrevista E4), que puede nacer desde los espacios de tutoría con los residentes: "Es un proceso mutuo. Nos elegimos" (Grupo focal educadores sociales, E5). El vínculo nace de la empatía y del intercambio con el educando, mediante la palabra y una presencia "significativa" por parte del educado. Hacerse presente en la vida de los residentes es incidir en la vida cotidiana de los y las residentes, constituyéndose como una persona de referencia: "Necesitan tener una persona de referencia, incluso deberían elegirlo los propios niños, con criterio" (E4). Como una paradoja, los y las educadores entrevistados señalan como una característica de la profesión, el desarrollo, por parte del educador/ educadora, del vínculo con la persona, pero al mismo tiempo hacen hincapié en la necesidad de tomar distancia con el proceso. Una "distancia de rescate" (Schweblin, 2015) que permita, desde el vínculo, la empatía y la construcción emocional de la relación con el educando, construir una estrategia educativa que apunte no solo al objetivo de la inserción social, sino del éxito personal del residente en el marco de la sociedad. El vínculo con el educando se caracteriza entonces por el desarrollo de la empatía hacia el educando, pero también por la construcción de estrategias educativas para poner límites al comportamiento de los y las adolescentes y jóvenes, tal como se ha visto, regulando su emocionalidad permitiendo la incorporación de las normas de vida en sociedad, tal como lo afirma E7:

> Nosotros somos vehiculadores de los "NOs" que luego van a recibir a nivel social, hay muchos educadores y educadoras que no lo tienen claro, que piensan que lo único que hay que hacer es compensar todas las carencias. No, nosotros somos

> los guardianes del no, y además en un ambiente… el proceso educativo en el fondo es esto. (Entrevista E7)

Regular los comportamientos, muy a pesar de los y las adolescentes residentes, para educar a la vida en sociedad, los y las educadores sociales se representan la vida previa al ingreso en el centro de los y las jóvenes, como un episodio de su vida marcado por la ausencia de los límites a su comportamiento: "Porque no les gustan los límites, probablemente no les [sic] han tenido o los han tenido de una manera poca indicada. No pueden con el no" (Entrevista E4). En este sentido, tal como lo afirma E7, la tarea del educador/educadora social se relaciona con el acompañamiento en el desarrollo de estrategias para entender el "hecho social" (Entrevista E7), incorporando recursos individuales para poder tener trayectorias exitosas en el marco de la sociedad. Parte de estos recursos se relacionan con el desarrollo de experiencias vitales en relación con la comunidad, es decir la creación de redes sociales en el mundo físico (RSFI) por parte de los y las jóvenes residentes. El desarrollo de una sociabilidad es una preocupación expresada en las entrevistas realizadas, porque el paradigma socioeducativo de intervención dominante apunta a la normalización:

> Habitualmente, en las casas normalizadas, un niño es acogido por la mañana y suele tener actividades extraescolares, va a fútbol, va inglés... Tiene una relación, se comunica con los padres, que seguramente al igual en entornos domésticos, pues seguramente tendrá muchísimo más restringido ese uso del móvil, pero también por el día a día que llega a tener entonces y por la relación que tiene con las relaciones personales físicas. Cuantas más relaciones tienen, hacia fuera, más se van construyendo afuera. (Entrevista E1)

La sociabilidad en el espacio digital se ejerce según los y las educadores sociales por tres razones principales: (1) por la falta de vínculos sociales en el espacio físico y la necesidad de compensar con un uso sostenido de las RSD (permiten el contacto con familiares, y también contribuyen al desarrollo de "una red de apoyo", que no excluye las RSFI); (2) por la comodidad, el reemplazo de las relaciones sociales en el espacio físico por relaciones exclusivamente virtuales (con el móvil, "ya lo tienen con ellos" como comenta

E1), y (3) por la búsqueda de vínculos elegidos, en oposición con los vínculos heredados como los familiares, pero también el cultivo de una identidad grupal ligada al espacio físico (E4 nos relata la prohibición del uso de WhatsApp porque crea grupos internos segregados en el propio centro residencial): las redes sociales son "donde tienes la conexión con los amigos, es la familia que tú escoges, se podría decir" (Entrevista con JE10).

En cualquier caso, la sociabilidad en las RSD se ejerce para mantener contacto (con amigos o familiares) pero también con la finalidad de extender los contactos con una comunidad la más amplia posible, tanto para poder tener seguidores, tal como se ha visto, como también tener mayores oportunidades de inserción social, mediante el trabajo, la formación o los posibles vínculos: "conocer gente y darse a conocer" tal como lo comenta E5 en el grupo focal. La construcción de una red de nuevos vínculos potenciales, pasa por la construcción del perfil *online*, de prácticas, usos del propio joven que aparecerán como las marcas de una identidad virtual, impactando en retorno la construcción de su subjetividad, tal como lo relatan E1 y E9:

> Para ellos se vuelven imprescindibles cuando su entorno físico próximo está desmoronado, destruido, está roto. Entonces es como que para ellos se vuelve algo más importante que no solo algo con el que puedan comunicarse con un amigo o como tal, sino es que es algo que forma parte, es una necesidad, se vuelve una necesidad social y personal. (Entrevista con E1)

> He observado, M. que se comunicaba con amigos, y amigos de amigos, que ya es otro paso más, a través de Instagram. (Entrevista con E9)

La relación del o de la residente con la comunidad constituye un objeto de intervención educativa central en la tarea del educador/educadora social, porque se relaciona con la creación de oportunidades de desarrollo, mediante la construcción de escenarios educativos para que el o la joven pueda ensayar estrategias para la resolución de los desafíos, y desarrollar las herramientas que necesite para la vida fuera de la residencia (Entrevista con E7).

Tal como se ha mostrado en el apartado del marco teórico, la construcción de la figura del educador/educadora social está ligada entonces a modelos teóricos a la base de las prácticas educativas y discursos, pero también representaciones sociales de los y las educadores sobre los educandos. Las representaciones sobre los chicos y las chicas también nos hablan de la tarea profesional que desarrollan.

4.1.1.4. Representaciones de los y las adolescentes: vulnerabilidad, carencias y estigma social.

En este sentido, los y las educadores sociales asocian a los y las residentes con una situación de vulnerabilidad marcada por carencias (falta de familia, de límites, de recursos) y estigma social ("los chicos de CRAE"): "la administración interviene cuando fallan en el ámbito familiar y social para poder mantener unos estándares mínimos de crecimiento y de socialización". (Entrevista E7).

Tal cual lo describe Llobet cuando habla de una "identidad de carencia" (2003), los y las educadores describen una vulnerabilidad que se enlaza al residente, que lo abraza irremediablemente y lo lleva, hasta la vida adulta. Una situación de vulnerabilidad de varios factores constituida por herencia familiar, en una trayectoria personal marcada por los rasgos de la vulnerabilidad de derechos, social, económica, psicológica, emocional, sexual o laboral, y que es meta de la intervención de los y las educadores sociales en el momento de la instancia en el centro, hasta la salida y la transición a la vida adulta. Esta vulnerabilidad multifactorial incide en el proceso de transición hacia la edad adulta, tal como se verá en las preguntas siguientes.

La vulnerabilidad de los residentes aparece en el discurso de los y las educadores como causa y producto de la institucionalización. Causa, cuando se detecta la falta de cuidados en la salud, por ejemplo, en el momento de la escolarización: "Tú puedes detectar, cuando llega la escolarización obligatoria. ¿Pero qué ha pasado hasta los 5- 6 años en el ámbito familiar? ¿No? Ha pasado de todo, o no ha pasado lo que tenía que pasar…" (Entrevista E7). Se detecta la necesidad de intervención por parte del estado, porque la falta de acceso a las oportunidades para crecer, en ámbitos como la salud o la educación, porque no se satisfacen las necesidades básicas de los y las adolescentes, y no se garantiza la

posibilidad de ser niño. En este sentido, la situación de desamparo suele comenzar en el marco familiar y en las representaciones de los y las educadores se asocia, por ejemplo, el derecho al juego como uno de los aspectos que desvelan la situación de la vulnerabilidad social. Niños y niñas que no pudieron jugar, o que ya no saben. Niñas y niños que consiguen un espacio para jugar y recuperan el tiempo perdido, como en el caso de JE10 educadora social y ex-tutelada (quien nos explica que una vez fuera del ámbito familiar pudo jugar). Las familias aparecen en el discurso de los y las educadoras sociales como un actor importante en el desarrollo del o de la residente, siendo la relación como mínimo sostenida por los propios educadores, por el propio derecho del adolescente a tener un contacto con su familia de origen, durante la instancia en el centro. Sin embargo, no siempre existen conflictos, y en algunos casos la relación con la familia es constante; se permiten compartir conocimientos e informaciones sobre el adolescente residente, entre familiares y educadores, tal como relata E1): "(…) tenemos mucho con la familia porque creemos que bueno que al final, o sea, es un puntal muy importante para los chicos y el trabajo". Sin embargo, para los jóvenes, el sentimiento puede ser diferente, y, si bien la relación con la familia es sostenida en el tiempo, no parece trabajarse siempre adecuadamente: "nadie te enseña a tener una relación con tus padres fuera de los centros de acogida, o padres de acogida." (Entrevista con JE10). Si bien, se plantea el cultivo del vínculo con las familias, un derecho a respetar durante la estancia residencial, el acompañamiento no es siempre adecuado:

> normalmente al niño no se le da ninguna instrucción o se lo lleva a un psicólogo para enseñarle cómo mantener una relación sana con estas personas, para darse cuenta que esta relación no es sana y que por lo tanto debe dejarlo… y simplemente cortar esta relación. Que también puede ser una posibilidad. (Entrevista con JE10)

Pero la vulnerabilidad es a su vez un producto de la institucionalización; en contradicción con el criterio de la normalización (tal como se ha visto en el marco teórico, el paradigma de intervención defiende la institucionalización con una vida residencial la más parecida a una vida en el marco de una familia), los y las jóvenes que residen en centros son más vulnerables que los y las jóvenes que viven en un ámbito familiar. Existe en el centro

residencial una concentración de adolescentes y jóvenes con diferentes rasgos ligados a una situación de vulnerabilidad social:

> [...] nosotros tenemos el 50% con enfermedades y tratamiento psicológico y soporte terapéutico, que esto no es socialmente así, que son 4 o 6 %, depende de la… tenemos todas las cuestiones de discapacidad intelectual y todo esto mucho más de lo que hay a nivel social y tenemos situaciones de abuso también mucho más de lo que hay a nivel social, ¿no? Y de violencia en el ámbito familiar. Pero lo fundamental… no hay centros por perfiles, pero si hay una concentración de determinados perfiles en los centros. (Entrevista E7)

En el discurso y las representaciones de los y las educadores sociales, los y las residentes sufren de depresión, ansiedad, heredada de patrones familiares ("repiten patrones violentos" Entrevista E4) que se manifiesta durante la estancia en el centro: "también los menores a veces viven en internamiento con mucha frustración, como un castigo. Lo comparan con estar en una cárcel… entonces esta frustración, estos nervios explotan" (Entrevista E4). La salud mental de los y las jóvenes no recibe siempre el acompañamiento adecuado, por la saturación del sistema residencial más adaptado para acoger a jóvenes con trastornos psiquiátricos: no hay plazas en los centros terapéuticos, en consecuencia, los residentes con una salud mental delicada conviven en los CRAE sin el acompañamiento adecuado: "Tienes que ir… y sin medicación además…entonces, claro hay casos y clase, porque tienen unas condiciones. El niño verbaliza "estoy mal" "tengo muchas manías" (Entrevista E4). Tal como lo afirma un entrevistado "no hay una reproducción" entre la salud mental en el CRAE y la salud mental media de la población infanto-juvenil (Entrevista de E7). Existe una concentración de problemas ligados a la salud mental mucho mayor en los centros residenciales que en la sociedad en general. En respuesta a los trastornos, reciben medicación, a veces sin prescripción médica clara, en general siguiendo las indicaciones de un psiquiatra, ansiolíticos que se administran para que sea posible la vida colectiva en el centro, siguiendo el objetivo de la "convivencia" pacífica para la protección de todos y todas. Pero, a su vez, el espacio residencial ofrece también un espacio para crecer, y "ser niña" (Entrevista de JE10), frente a las "carencias emocionales" heredadas (Entrevista E1), y la falta de estimulación.

> "ser niña" lo apartaba mucho… Cuando llegué a la casa me di cuenta que no tenía que tener estas preocupaciones, simplemente ser niña, y tener a mis amigos, mis juguetes, o lo que fuera y disfrutar de ello, y ya está. O sea, me dio esta tranquilidad y espacio para poder estudiar o hacer las cosas que un niño normal puede hacer. (Entrevista con JE10)

Los y las educadores se representan el residente como "vulnerable emocionalmente", una vulnerabilidad emocional también heredada (la falta de cariño" que nos relata E1 en su entrevista), y que da lugar a que los residentes busquen experiencias ligadas al disfrute inmediato, y estímulos permanentes para "llenar un vacío" (Entrevista E1): "son adolescentes que vienen con una carga emocional muy fuerte, que han vivido muchas cosas, muy fuerte. En una vida de 15 años, de todo" (Entrevista E4). La fragilidad emocional aparece en el discurso de los y las educadores como un aspecto explicativo en relación con las conductas que tienden a la búsqueda de un placer inmediato: por ejemplo, el consumo de drogas, pero también, con relación a las tecnologías emergentes, las prácticas y usos de las RSD.

En efecto, se encuentra placer inmediato en subir vídeos que atraen a la audiencia (más que a un público, un número de personas que reciben un mensaje emitido por el o la joven), codificada bajo el título de "amigos": "Amigos que no son amigos. [...] Son gente, le da igual ella. El hecho es tener seguidores, de tener un montón de gente que le habla, aunque fuera de forma despectiva y negativa, ya le ayudaba a sentirse bien…". (Entrevista E1). Las prácticas digitales de los y las residentes permiten el disfrute instantáneo del ego, y en el ruido ensordecedor de las reacciones de los seguidores, se expresa un íntimo sentimiento de reconocimiento social de la identidad propia. En el "montón de amigos" se revuelca el ego hasta saciedad, porque la vida real, fuera de lo momentáneo, fuera de una especie de "carnaval digital" es otra: "La vida real que tiene, que vive en un centro, que no puede vivir con sus padres, que no tiene poder adquisitivo suficiente para moverse realmente en ese entorno. Entonces al final es verdad que puede provocar esa doble vida ¿no?" (Entrevista E1)

Estas prácticas digitales que pueden ir hasta la desnudez y la exposición pornográfica (tal como lo relatan E1 y E4), tal como se expone a continuación en la cita extraída de la entrevista con la educadora social, permiten disfrutar momentáneamente de otra vida, y se ligan en el discurso de los y las educadores sociales con la falta de estabilidad emocional heredada de vínculos con la familia deficitarios. En el caso de este estudio, interesan particularmente esta expresión de una vulnerabilidad ligada a las prácticas "mediáticas" (en el sentido que el tránsito en las redes sociales se realiza con el objetivo de mediatizarse a si-mismo ante una audiencia, definida como un número determinado de personas que reciben un mensaje a través del perfil): aparecen las RSD como un nuevo espacio de posibles, para la promoción de si-mismo fuera de la espiral de vulnerabilidad social, en la cual se encuentra el joven, pero con consecuencias que pueden ser, en su extremo, catastróficas, cuando abren a la venta de sí mismo *online*, o prostitución.

> Una chica que era muy mediática en las redes sociales e incluso se está trabajando jurídicamente ahora mismo… porque tenía necesidad de exponerse. Exponerse sexualmente. Lo hacía en Instagram y en Facebook también. Y de hecho había una persona mayor de edad que les gestionaba las cuentas, que sacaba dinero de ello. Y ella lo vivía desde la aprobación social y esto está costando mucho de trabajar. (Entrevista con E4)

La situación de vulnerabilidad social y emocional se transfiere entonces al ámbito digital, especialmente en el caso de las prácticas digitales de las chicas residentes de CRAE o PA. Las redes sociales digitales funcionan como promotor de la individualidad, la residente buscando el placer de la aprobación por parte de la audiencia. En relación con la producción de imágenes o fotografías, los y las educadores sociales lo califican como "exposición" del o de la residente, ligada al desarrollo de una imagen "varonil" o que aparenta más edad de lo que tienen, en el caso de los chicos (fumando marihuana, por ejemplo), sexual en el caso de las mujeres. Aparece entonces un nuevo carácter de la vulnerabilidad relacionada con el género: el espacio digital constituye también un espacio de potencial riesgo para la integridad física-sexual de las adolescentes y jóvenes residentes, más que los varones. Relaciones con hombres mayores, prostitución, exposición del cuerpo íntimo, son prácticas de riesgo en el espacio de la virtualidad,

relatadas por los y las educadores sociales. La vulnerabilidad mediática se relaciona con una búsqueda de seguridad (y con una situación de fragilidad emocional) en el reconocimiento ajeno, tal como se vio anteriormente:

> I: ¿Y por qué una chica cae en esto de mostrar sus fotos privadas?
>
> JE10: Yo creo que la seguridad, la seguridad que buscas… Al final, yo por lo menos cuando estaba tutelada, siempre me he sentido muy insegura en este aspecto. O sea, la autoestima, normalmente, no la trabajan. Eres vulnerable a todas las personas que te critican abiertamente… porque en las redes sociales no hay filtros. (Entrevista con JE10)
>
> O sea, la chica que te explicaba se exponía sexualmente en las redes sociales era una chica que tenía una autoestima, aparte que tenía… era como borderline ¿no? (Entrevista con E1)

En este sentido, tal como se ha mostrado, la propia estancia en centro residencial, legitimada y autorizada por una medida de protección por parte de la administración pública, constituye en sí un rasgo más de vulnerabilidad, contribuyendo a la estigmatización del joven residente. El estigma apunta mayoritariamente hacia dos direcciones: (1) la victimización del adolescente: el residente reconocido como "pobrecito" por las instancias escolares (Grupo focal educadores sociales, E2) y que vive en un centro… Ay pobre bastante tiene" (Grupo focal educadores sociales, E3); (2) hacia su clara vinculación con la delincuencia: "pobreza, drogadicción, "terminará en la cárcel." (Entrevista E4). En el caso de los y las jóvenes en situación de transición hacia la vida adulta, el estigma adopta una etiqueta muy clara la de "ex-tutelado", tal como lo afirma JE10, joven educadora que también egresó del sistema de protección y militó activamente en la Unió *de Joves Ex-tutelats de Catalunya* (UJEC): "ser ex-tutelados y vivir en un centro… tiene un poco de estigma" (Entrevista con JE10). Al mismo tiempo, los y las jóvenes recuperan el estigma social para transformar un rasgo construido socialmente como negativo en una virtud que permita expresar una diferencia, una identidad personal:

> Soy ex-tutelada, y ya está. No contemplo que la palabra signifique nada negativo. Igual que hay palabras que tienen connotaciones negativas y te la dicen y te ofendes, que me digan ex-tutelada no me ofende, porque considero que es una virtud. (Entrevista con JE10)

Se puede avanzar entonces hacia la idea de que la institucionalización es en sí, en el discurso de los y las educadores, un proceso de revictimización de las personas institucionalizadas: contribuye a victimizar a las víctimas de una vulneración de algún derecho básico de su infancia o adolescencia, y produce estigma social. Pero al mismo tiempo, esta representación coexiste con la visión de una tarea que contribuye a ofrecer a los y las jóvenes en situación de vulnerabilidad social, un espacio de contención y crecimiento en el marco de la concreción de acciones para el respeto de la integridad y de los derechos del o de la residente.

Para poder acercarse a las representaciones de los usos de las redes sociales digitales por parte de los y las jóvenes, se ha optado en este primer apartado en conocer desde donde trabajan o piensan trabajar los y las educadores (como se construyen profesionalmente, como ven su tarea, su rol, como se presentan el sistema de protección y la tarea residencial), como se representan a los y las jóvenes, así como el mismo proceso de institucionalización. Una vez realizado este análisis, a continuaciones se explora cómo aparecen las tecnologías digitales en el discurso de los y las educadores, su presencia en el cotidiano del centro, así como los propios usos de los y las educadores sociales.

4.1.2. La presencia de las tecnologías digitales en los centros residenciales y usos por parte de los y las educadores

4.1.2.1. La presencia de las tecnologías y la construcción del acceso al móvil por parte de los y las residentes.

Los y las educadores entrevistados sostienen que la tecnología está siempre presente en los CRAE y los PA. En las instituciones residenciales donde desempeñan sus funciones, la presencia de ordenadores propiedad del centro parece ser algo habitual, y sus usos son regulados por un sistema de normas de convivencia, como lo afirma E7 en la entrevista)

Las normas también incluyen disposiciones para regular el uso de *tablets* o portátiles, generalmente adquiridos por la institución en el contexto de la educación de los residentes (se utilizan para asistir a la escuela o para fines de estudio, según lo mencionado en las entrevistas E7, E9 o E4). En el caso de los jóvenes ex-tutelados, emplean el subsidio recibido mensualmente para ahorrar y adquirir una computadora, también destinada a fines educativos. Por otra parte, el móvil es omnipresente en los usos de la tecnología digital en el CRAE o PA: se ha convertido en una puerta de entrada al espacio digital para los adolescentes y jóvenes. El teléfono móvil, constituye un objeto valorado y buscado, porque posibilita, más allá de las paredes del centro residencial, el relacionamiento con amigos o familiares (Entrevista E9). En relación con su acceso (entre los 12 y los 16 años, con un uso regulado), se construyen estrategias para conseguir este instrumento comunicativo: E4 comenta que los y las adolescentes utilizan su paga semanal para comprar un móvil ahorrando algunos meses. Según lo expresado por los y las educadores sociales, adquirir un teléfono móvil requiere disponer de recursos financieros o conexiones familiares, ya sean cercanas o distantes, que puedan comprar, cargar y regalar el dispositivo al residente. En otras palabras, aunque el acceso a las redes sociales es predominantemente a través de los teléfonos móviles, no todos los y las adolescentes logran poseer uno. Se trata de una preocupación cotidiana, susceptible de crear ansiedad porque su ausencia imposibilita el deseable contacto con amigos o familiares: “lo que más echaban de menos era su familia. Pero en cuanto a cosas materiales, el teléfono móvil y el poder comunicarse a nivel social a través del teléfono móvil.” (Entrevista E9).

4.1.2.2. Regulación del uso de las RSD y normas en los centros.

En la mayoría de los centros y PA recorridos existen normas explícitas para regular el uso de las tecnologías digitales en los espacios de convivencia. Estas normas existen en un formato escrito, como un reglamento que se comparte en el momento del ingreso en el centro (Grupo focal educadores sociales, E8), o simplemente en un acuerdo conversado y compartido entre el equipo educativo y los y las residentes. Ahora bien, un reglamento o unas normas explícitas para regular el uso de los y las jóvenes, coexiste con una multitud de criterios por parte de los adultos en relación con el uso de las RSD, y, en consecuencia, un sentimiento de desorientación, de “descontrol”. La regulación de los usos se desarrolla

contemplando el tipo de estancia del residente en el centro (corta, larga), la edad del usuario, el tipo de tecnología, los tiempos, y los espacios.

Las normas dependen primero del tipo de estancia en los centros. En el caso de los centros de acogida, se restringen los usos de los móviles por la propia seguridad del residente durante el "proceso de evaluación" del residente (para evitar que los familiares se presenten en el centro) o se supervisan las comunicaciones para conocer más acerca de la relación del residente con la familia, siendo muy criticado esta restricción por parte de los entrevistados. Además de crear crispaciones, nerviosismo en los residentes, la situación de control comunicativo por parte del equipo educativo, no está claro que el control sea efectivo, tal como E1 lo comenta: "nos hemos dado cuenta que esto no lo podemos controlarlo. Si ya está en el móvil y no llama delante de mí, llamará cuando esté fuera de mí alcance" (Entrevista E1). Las normas suelen regular la edad de uso: se accede a las *tablets* a partir de los 8 años, al móvil a los 14 años en algunos centros, pero se prohíbe su uso dentro de la casa (Grupo focal educadores sociales, E2), se regula el uso de los móviles entre 14 y 16 años, se autoriza totalmente sin regulación a partir de los 16 años:

> [...] cada tramo de edad tiene un curso diferente. Así como de 14-16 es un funcionamiento regulado, cuando llegan entregan, meriendan, deberes, y luego tienen un rato, y después lo vuelven a entregar, cuando van a la escuela si les dejan en la escuela… a partir de los 14 sí que se deja. Porque hay escuela en que si y otros que no… y, a partir de los 16 empiezan a ser un horario, si quieres, más de autogestión, y luego a partir de los 17 todo. (Entrevista E7)

En el caso de los y las jóvenes alojados en pisos asistidos (18-21 años), los usos son totalmente libres, con el único límite del ruido a partir de las 22.00 h. Las normas suelen también enfocarse en el tipo de tecnología (ordenador, *tablet* autorizados para hacer tareas escolares, y de uso común) y los tiempos de uso, que sirven como elemento de regulación de los comportamientos:

> Si dejan de ir al colegio o se levantan tarde, También utilizamos las nuevas tecnologías también como consecuencia, si no cumplen sus obligaciones: pues si te levantas por la mañana, tenemos unos chicos que les cuesta muchísimo el

> colegio, pues hemos pactado y negociado con ellos que, si por la mañana no se levantan para ir al colegio y llegar puntuales, el móvil lo tendrán mucho más tarde. (Entrevista E1)

> Si te portas mal te saco el móvil (Entrevista E4)

Las normas se construyen también en relación con los tiempos. En los momentos de vida común (comidas, estancias, reuniones grupales) los y las educadores afirman que se suele limitar o prohibir el uso de cualquier tecnología digital móvil: "en las comidas y en las cenas intentamos que no se utilice el móvil para poder justamente potenciar, pues ese vínculo también como comunidad" (Entrevista E1).

Finalmente, en relación con la regulación explícita de los usos, las normas se enfocan a los espacios. Algunos espacios se relacionan con los usos privados de las tecnologías (el móvil se puede usar en las habitaciones en algunos casos, solo fuera del centro), a los usos públicos (los ordenadores o *tablets* se usan en las zonas comunes), mientras que otros se asocian a una prohibición completa: el salón o el comedor suelen ser los espacios previstos para el intercambio y el diálogo, y, en consecuencia, se prohíben los usos de tecnologías digitales individuales como son los móviles.

4.1.2.3. Las percepciones de los y las educadores sociales en relación con el uso profesional de las RSD en el trabajo cotidiano con los y las residentes.

En relación con los usos de las RSD por parte de los propios educadores en su trabajo, no existe claro criterio en los equipos. La decisión del uso o no de las RSD en el trabajo cotidiano con los y las jóvenes se relaciona con una decisión individual (si no hay "mal uso" se puede añadir un joven al perfil, afirma la directora del centro donde trabaja E2), más allá de los criterios educativos compartidos, tal como la afirma E1, coordinadora de su CRAE:

> Es verdad que cada uno, cada educador usa como lo usa, tenemos educadores que no lo usan para nada, en cambio otros somos muy próximos a poder utilizarlo para

> comunicarnos con ellos y también, sobre todo, para observarlos también como hablan en las redes y cómo se comunican en todo esto. (E1)

En contradicción con la concordia necesaria frente a los residentes, los y las educadores sociales señalan en las entrevistas que, en determinadas situaciones, donde los criterios educativos pueden diferir en los equipos, la comunicación personal por RSD del educador/educadora social puede perjudicar el trabajo educativo con el joven. Los tiempos laborales se estiran, y en algunos, por iniciativa propia contactan con los y las jóvenes fuera de sus horas de servicio, los fines de semana o en vacaciones. Parece existir una multitud de criterios y un sentimiento de desorientación por parte de los y las educadores más experimentados como E7: "hay educadores y educadoras que siguen diciendo "desde los 8 años que tengan el móvil" ...no, por lo menos que estén una temporada, otros decimos, que tengan el máximo de tiempo sin esta necesidad" (Entrevista con E7).

Se perciben a las RSD en tensión con su trabajo educativo. Se experimenta la presencia del móvil en el centro, por parte de algunos de los y las educadores sociales como "una agresión". Las redes sociales digitales pueden aparecer como un elemento perturbador en las decisiones educativas, porque constituyen potencialmente un elemento de subversión al orden educativo. Intersticios repentinos, fugas en el discurso educativo que introducen lo irregular en el orden educativo, lo inesperado en un discurso ya establecido y necesario para construirse como residencia educativa. Por otra parte, son sospechosas de no facilitar la construcción de los vínculos en el espacio físico, especialmente en el caso de chicos y chicas institucionalizados, que no cuentan con redes sociales físicas comparables a pares que viven en su familia de nacimiento. La navegación por las redes aparece como una práctica sustitutiva de la existencia de redes en el espacio físico (Entrevista con E7). Las RSD se vuelven imprescindibles, ante la ausencia del vínculo físico con familiares o amigos, pero al mismo tiempo su uso intenso implica que el o la residente sustituya la necesidad del vínculo físico por la inmediatez del vínculo digital-virtual. E1 lo resume cuando habla del móvil como de un espacio en sí de socialización: "Ahora es más difícil con ellos construir cosas fuera porque ya lo tienen con ellos [el móvil]."

En relación con los usos de las RSD en el trabajo cotidiano, por parte de los y las educadores sociales apuntan a tres tipos de usos mayoritarios: el uso por vigilancia y control, el cultivo grupal y normalización, la utilización de las RSD como recurso en sí para la autonomía. Los y las educadores sociales invierten en las RSD como un recurso que puede tener positivas consecuencias en su acción, cuando, sin embargo, y posiblemente confundiendo su rol en relación con el usuario: todo empieza simplemente porque los y las jóvenes acepten al educador como "amigo" o "seguidor". En un primer punto, porque permiten la observación (tal como lo comenta E1) y la vigilancia del joven: "tú como educador, te fijas que no haya un uso negativo de las redes sociales, por ejemplo, que no hay fotos como… como es en nuestro caso, es en la figura de ellos, ¿sabes?" (Grupo focal educadores sociales, E2). Especialmente, los y las educadores afirman que se miran las fotografías, los videos y las interacciones de los y las jóvenes: "hay cada imagen que tú piensas: ¡qué te la estoy viendo! " (entrevista, E3). La observación de los perfiles permite conocer el o la joven desde otra perspectiva, en un espacio más íntimo, y por lo tanto, ofrece nuevas informaciones sobre la situación del o de la joven, tal como lo afirma E1: "es muy importante ver cómo se exponen para ver realmente en qué momento están de vulnerabilidad y a partir de ahí, pues trabajar con ellos ¿no?". Asociado al uso por vigilancia, las RSD también ayudan a seguir el residente que fuga, porque permite comunicarse con él, o simplemente averiguar a través de las fotografías y videos lo que está sucediendo a su alrededor (Entrevistas con E4 y E1). Finalmente, asociado al uso por control, el móvil y la conexión con las RSD se construyen como elementos disciplinarios cuando se asocian con un premio o un castigo: "si no se quieren duchar les sacas el móvil, y consigues que se motiven para ducharse" (Entrevista con E5).

Como segundo aspecto, el uso de las RSD por parte de los y las educadores apunta a un uso para la construcción de vínculos con el educando a través de una práctica en las redes sociales digitales. Uso cotidiano asociado a una vigilancia más parecida al cuidado de un familiar:

> Desde que tenemos un móvil con WhatsApp, pues es que la comunicación ha mejorado muchísimo con los chavales y las chicas. Muchísimo más fluida. Es muchísimo más personalizada. "¿Estás dónde? ¿no estás? Te mando una foto." Es

> decir, a nosotros, nos ha unido mucho más todavía... A veces el poder estar incluso conectados en esas redes sociales ¿no? (Entrevista E1)

El vínculo con el residente, también se construye a partir de comentar los usos en las redes sociales del propio joven, o porque el propio joven decide comentar cómo desarrolla su perfil virtual (depende de la confianza depositada en el referente educador, según E9), o porque el educador o la educadora decide comentar lo que ha visto sobre el perfil, para alertar sobre comportamientos al propio residente (E3). Pero también, en el caso de E1, aparecen las RSD como un recurso de construcción grupal, para poder comunicarse con los y las residentes en el marco del trabajo realizado para la preparación a la autonomía.

Por otra parte, de la misma manera que algunos de ellos abordan las RSD desde un cambio de paradigma global ligado a la transmisión del conocimiento (E7), las representaciones acerca de las Redes sociales apuntan también a la existencia de confusiones, de contradicciones con la tarea educativa, porque los usos por parte de los y las educadores pueden "confundir" los y las jóvenes (se apunta hacia la asimilación entre seguidor-amigo- y educador, y la pérdida de verticalidad en el vínculo).

> Nosotros tenemos educadores y educadoras que tienen los móviles de todos los niños que hablan con ellos todos los días. A mí personalmente me parece que es un error. Que hay que diferenciar, que es precisamente un exceso de cercanía y de confusión, absoluta, pero hay gente que no puede evitarlo…(E7)

Algunos usos por parte de los y las educadores indican que defienden la idea de un uso relacionado con la "normalización". Se admite que el empleo de redes sociales por parte de los residentes surge de la necesidad de ser "como cualquier adolescente": "Un adolescente de 15 años necesita un móvil para poder juntarse con sus amigos..." (Entrevista E5). La ausencia de RSD es un claro marcador de ausencia de libertad, y puede llevar a la estigmatización en el grupo de jóvenes fuera del centro:

> ¿Hasta qué punto puedes limitar que un menor haga un perfil en las redes sociales si todo el mundo…? si es lo normal hoy en día. Entonces eres tú que lo estás prohibiendo, ya le estás prohibiendo a uno, y le prohíben también esto… es como

> decir “como estoy de centro no puedo” ¿sabes? Es complicado. (Grupo focal educadores sociales, E3)

En este sentido la inserción en el grupo de iguales fuera del centro residencial, es un claro desafío para un joven residente en un centro, y pasa también por la presencia virtual y la identificación a este grupo de igual en la virtualidad. El intercambio fuera del espacio presencial y la posibilidad de tejer vínculos más allá de las paredes del centro. Algunos equipos educativos promueven un uso profesional en este sentido, tal como lo afirma E1: “queremos normalizar que el uso de las redes sociales ya forma parte de sus vidas y que lo tienen en su uso cotidiano, en el día a día” (Entrevista). En relación con un uso educativo, los y las educadores reconocen que no incorporaron su uso en el trabajo con los y las jóvenes, en parte por falta de perspectiva. Tal como afirma E1: “no las hemos explotado suficientemente para todos los usos que se pueden llegar a dar”. Los y las educadores reconocen que no saben todavía cómo trabajar con las redes sociales digitales: “yo creo que tenemos la falta de tiempo para ver cuáles han sido las consecuencias de determinados tipos de usos, abusos, permisiones, o no…”. (Entrevista E7). Existe una discrepancia en las respuestas educativas ante el uso de las tecnologías digitales, consideradas como parte de un cambio de paradigma general en la transmisión del conocimiento. En este contexto, el educador social aún no ha encontrado claramente su posición de referencia. Los entrevistados relatan que los tipos de usos dependen del educador/educadora. Las RSD aparecen en tensión con la tarea de contención y protección que desempeña el educador o la educadora en el centro residencial (lo que explica, por ejemplo, se suspendan los usos de las RSD durante el proceso de evaluación en los centros de acogida).

Intuyen en muchos casos que podrían ser útiles para construir la inclusión social del residente, actual (tal como se ha visto, a partir de la inclusión en el grupo de iguales, fuera del centro), o futura, concretamente en relación con la preparación a la vida autónoma fuera del centro, especialmente en el momento de la transición. En este sentido, los y las entrevistados insisten en un uso de las redes sociales digitales para poder trabajar los diferentes rasgos ligados a la autonomía: esfera laboral, vida cotidiana (cocina, trámites administrativos), vínculo y construcción de red de apoyo, alfabetización, son algunos de

los usos que se pueden potenciar desde el equipo educativo, según los y las educadores entrevistados. Se trata básicamente según sus representaciones de aprender a trabajar con ellas, porque constituyen una presencia incómoda, molesta, que puede también llevarlos a pensarlas como un elemento que perturba el orden institucional, tal como se ha visto. A continuación, se explorarán las representaciones de los y las educadores acerca de los usos de las RSD por parte de los y las jóvenes, específicamente en relación con estos rasgos ligados a la preparación de la autonomía.

4.1.3. El discurso de los y las educadores sociales acerca de los usos de las redes sociales por parte de los y las jóvenes residentes

A continuación, se explicitan las representaciones de los y las educadores sociales acerca de los usos de las RSD por parte de los jóvenes, entre un discurso que se relaciona con prácticas emancipadoras que parecen contener una oportunidad de trabajo educativo, y acciones que se relacionan con la existencia de lo que se ha designado anteriormente como "vulnerabilidad mediática" de los y las jóvenes. Acerca del tipo de redes utilizados por los y las jóvenes, aparecen en las representaciones Instagram, Snapchat, YouTube, WhatsApp, Twitter, y en menor medida Facebook. Cada red social tiene usos asociados distintos, relevados a través de las entrevistas con los y las jóvenes (se verán con más profundidad en el análisis ligado a la pregunta sobre la sociabilidad mediante RSD). En el discurso de los y las educadores sociales, aparece Facebook como una red social más ligada a la familia.

4.1.3.1. Las prácticas de los y las jóvenes en las redes sociales digitales: de la normalización a la vulnerabilidad mediática.

Las representaciones de los y las educadores sociales en relación con los usos por parte de los y las jóvenes de las RSD ondulan entre una visión negativa de las mismas (que se explorara relacionado con una "vulnerabilidad mediática" por parte del o de la joven), y una percepción que se nutre de la intención de observar los usos y aprender a trabajar con la presencia incómoda de las redes sociales. En cuanto a la primera tendencia, para calificar las prácticas de los y las jóvenes, los y las educadores utilizan palabras o expresiones que se pueden asociar a la temática de la adicción (Entrevista con E7,

Entrevista con E4): “enganchados” (Grupo focal educadores sociales, E8, E2), “anti social”, “irse del mundo” (Grupo focal educadores sociales, E8), y “dependencia” (Grupo focal educadores sociales, E3). Se abordan las tecnologías digitales con recelo y prudencia, porque las consecuencias de sus usos se observan diariamente, y además de crear adicción, incide en el hecho de que la necesidad de vínculos físicos con el entorno disminuya, a medida en que aumente la presencia del móvil en los centros:

> Y ese uso del móvil, que es como ya parece una extensión tuya, no es más que un rasgo más de ti. Lo que sí que, a nivel genético nos preocupa, a todos los educadores es eso, es cómo vemos que esos niños pueden llegar a tener una relación tóxica con el móvil porque viven tanto desde el móvil que se acostumbran a que ya no tienen ese otro espacio, es decir, no tienen esa necesidad de hacer amigos fuera, de ir a un centro social o escolar para conocer gente que antes, quizás antes los niños, como se veían muy limitados en ese aspecto, pues sí que se construían cosas más fuera. Ahora es más difícil con ellos construir cosas fuera porque ya lo tienen con ellos (Entrevista E1).

En contradicción con el criterio de normalización expresado por algunos, tal como se ha visto antes, algunos educadores expresan su preocupación en relación con los usos, y la necesidad de una regulación y control por parte del educador/educadora. Preocupan la edad del acceso a las RSD (cada vez más joven, a pesar de los dispositivos de control normas de uso), el tipo de contenido publicado (se verá a continuación), y el tiempo de uso (comentan acerca de 4 o 5 horas por día) que se suele confundir con el tiempo libre en general que tienen los y las jóvenes fuera de las tareas escolares y o laborales: “no creo que sea saludablemente mentalmente destinar tantas horas a un recurso telemático como este.” (E4). Se opone al abordaje de las redes sociales digitales desde el criterio de normalización, un criterio relacionado con la salud de los y las jóvenes: “a veces el criterio de normalización puede tener este componente perverso: “como todos lo hacen” ... “como todos son gilipollas, vamos a ser gilipollas no?” (Entrevista con E7). En cualquier caso, el criterio de normalización funciona a la par con el reconocimiento de la vulnerabilidad emocional, que, en la esfera digital parece mudarse en una “vulnerabilidad mediática” en las prácticas *online* del o de la joven, que se puede definir como la exposición mediática

a través de los perfiles creados en las redes sociales digitales con consecuencias negativas en su salud psíquica y /o física.

Esta vulnerabilidad en la prácticas *online* depende de cinco diferentes factores que emergen en las entrevistas: el medio familiar, la salud psicológica (y la búsqueda de sensaciones para validarse), el tipo de acceso a las tecnologías emergentes (en CRAE es más complejo que en familia), el nivel de alfabetización mediática (tipo de uso, programas), y la red de iguales (ser uno más o ser "un chico de CRAE: normalización VS búsqueda de aprobación de sí por exposición sin criterio, pornografía, prostitución o riesgo para la integridad física-sexual de las adolescentes y jóvenes residentes).

En las prácticas digitales de los y las jóvenes en relación con el medio familiar, las RSD permiten la conexión entre el joven y su familia, más allá del orden educativo-legal y en algunos casos la restricción de visitas reguladas por la DGAIA: uso de WhatsApp por parte del joven residente para conectar con sus familiares y denunciar el trabajo de los y las educadores sociales, pero también uso de las redes sociales por parte de una madre para incitar a la fuga de la hija residente. Una educadora y ex-tutelada lo califica como "conflicto emocional":

> A través de estas redes sociales puede intervenir la familia, pueden contactar con ellos. Y se supone que tu estas en esta casa porque la relación con tus padres no iba bien o no iba como tenía que ser, y por eso planean unas visitas y ellos controlan estas situaciones, pero. … pero a través de las redes sociales este control no existe y considero que se debería enseñar primero a los niños a cómo encarar la relación con los padres para que ellos pudiesen mantener una relación a través de las redes sociales sin que eso les supusiera un conflicto emocional o relacional… (Entrevista con JE10)

Esta vulnerabilidad también existe en relación la salud psicológica, tal como se ha visto a lo largo de este capítulo, en las prácticas digitales de los y las residentes, que indican la búsqueda de reconocimiento por parte de los y las jóvenes ligada a la baja autoestima o carencias emocionales (E1). Se trata de la búsqueda de sensaciones para validarse temporalmente, búsqueda de placer inmediato. Los usos de las redes sociales se

diferencian según el sexo del o de la residente: las chicas exponen más frecuentemente su cuerpo que los chicos, más proclives a mostrar su virilidad ("hacer de malos" en las fotografías publicadas), al juego *online* o a las fotografiáis que les asocian con objeto de lujo o de alto valor económico (relojes, motos, coches, etc.). E4 nos cuenta el caso de una resienta que se desnudaba en videos distribuidos por redes sociales digitales: "Ella se sentía como una estrella, realmente. Y de hecho lo era. En la calle la reconocían, lo que pasa es que ella quería ser estrella para los chicos, para las chicas ya… no (se ríe).". Acercarse a la vida de las estrellas pop, siendo una estrella, incluido si la construcción de una reputación en el espacio digital se hace desde el desprecio o la burla o pone en peligro la integridad física y sexual de la joven, tal como lo relatan los y las educadores. De la misma manera, la autoestima y seguridad en sí puede verse afectado por los usos: "decirle a alguien anónimamente cualquier cosa… esto afecta tu seguridad, tu autoestima" (JE10)

En relación con el tipo de acceso a las tecnologías emergentes, en los centros, tal como se ha visto, el acceso es más complejo que en familia. Por razones ligadas a las normas de la vida residencial (tiempo y lugar de uso, acceso a la red Wifi), pero también por aspectos económicos y la falta de acceso a la tecnología, se generan estrategias para poder conseguir un móvil: trabajo personal, regalo de un familiar o ahorro de la paga del centro hasta poder conseguir al deseado aparato. En cuanto a los usos de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC), los residentes parecen conectarse principalmente (aunque no exclusivamente) a las RSD, buscando construir su identidad a través del proceso de socialización en línea y mediante el reconocimiento del grupo de pares. Este proceso se traduce en una búsqueda individual de aprobación, manifestada concretamente a través de estrategias en línea que pueden incrementar la popularidad, especialmente expresada en la obtención de *likes* y nuevos seguidores. Más adelante, en el análisis de la pregunta 2 de investigación, ligada a la sociabilidad en las RSD, se explicita cómo se construye esta estrategia.

El nivel de alfabetización mediática emerge como una variable clave en la construcción de la vulnerabilidad mediática. A pesar de que los jóvenes utilizan las redes sociales, sus prácticas indican que no poseen un dominio fluido ni conocimientos adecuados en el manejo de programas básicos de tecnologías digitales, como la ofimática. Esta realidad

cuestiona directamente las teorías que emplean la categoría de "nativo digital", poniendo en duda el grado de destreza que se supone deberían tener los jóvenes nacidos en la era digital: “lo fundamental son las redes sociales y las redes de comunicación” (Entrevista con E7). Es decir, que el bajo nivel de alfabetización coexiste con una experticia en el manejo de las redes sociales, tal como lo relatan los y las educadores sociales. En relación con la red de iguales: se relaciona con querer ser uno más, lo que se ha nombrado en las entrevistas como la “normalización”. Pero también, con este afán de ser aceptado por el grupo, la búsqueda de atención por parte de la audiencia, mediante una exposición íntima que puede ir hasta la pornografía o la prostitución, especialmente asociado a las jóvenes. Tal como se ha abordado anteriormente, se trata de una situación de riesgo mediático asociado al género, con afecciones para la integridad física-sexual de las adolescentes y jóvenes residentes, asociado a la búsqueda de aprobación de sí por exposición.

4.1.3.2. Espacios de intimidad y desarrollo de estrategias de promoción.

En el discurso de los y las educadores sociales, los y las jóvenes construyen los perfiles virtuales como espacios íntimos, restringidos, que no permiten la visualización de educador o que permiten la comunicación directa con la Familia (E1). Tienen como objeto la atención de sus pares, recorrer el espacio digital para poder conversar con un “amigo”, sentirse acompañados. El muro digital se vuelve un espacio de expresión de los sentimientos de las emociones, un espacio para la expresión artística y ética, a veces insospechado por parte del educador/ educadora. En este sentido, es destacable que la intencionalidad educativa en el uso de Facebook es contradictoria con los usos de los jóvenes, y en consecuencia no es efectiva: el espacio de la identidad virtual es exclusivo, no admite acompañamientos. El espacio digital se vuelve íntimo por doble: existe como expresión de lo propio, pero también emerge como creación colectiva, asociada a un grupo de pares o a familiares: se usan por ejemplo las redes sociales para mantener el contacto con otro ex-residente (Grupo focal educadores sociales, E5).

Los y las jóvenes construyen su perfil fuera de las miradas de los y las educadores. Se diseña un espacio propio, y con el objetivo de “ver y dejarse ver” para ganar en popularidad, se desarrolla una verdadera estrategia de promoción: se elige el tipo de perfil

(público/privado), el momento para publicar (horas de publicación, etc.) y el tipo de formato para los materiales producidos (imágenes, videos, o frases). Esta producción está sujeta a la elección de un discurso, de una organización del relato sobre lo que se quiere transmitir para poder conseguir popularidad, y finalmente a una producción del discurso sobre uno mismo, el "postureo": "el subir fotos en las redes sociales y vender, conseguir *likes* (Grupo focal educadores sociales, E3). E3 relata acerca de la producción de acciones para multiplicar los efectos de una publicación en el perfil virtual: Publicar las fotografías en horas determinadas, para que la audiencia pueda reaccionar, es una de las prácticas comunes observadas: "ellas hablaban a qué hora tenían que subir las fotos. Por ejemplo: "a esta hora para tener más "me gusta". (..)A tal hora porque las tengo que subir a tal hora, porque todo el mundo está conectado" (Grupo focal educadores sociales, E3).

Comunicar sobre uno mismo a los demás, acceder a sus perfiles, son las principales prácticas que aparecen en el discurso de los y las educadores sociales, persiguiendo en este intercambio comunicativo el valor simbólico de "ser popular", que se concreta por ganar seguidores o ganar *likes*). Tener "seguidores" específicamente, se relaciona con asociar a su perfil una población de usuarios de una misma red social que ingresa la lista de los observadores del perfil definidos, manifiestos y conocidos: un "amigo" en la red: "ellas hablan a veces de "fans", el amigo virtual, el que te da *likes* (Entrevista E4). Al asociar el perfil de otra persona a su perfil, se vuelve seguidora, o amiga, quien puede distribuir los anhelados *likes* a los usuarios. Esta búsqueda de *likes* se asemeja a una competición, según los y las educadores entrevistados: "tengo cien *likes*, yo soy mejor que tu porque solo tiene 10" (Grupo focal educadores sociales, E8). En este sentido, tal como se ha especificado anteriormente, la estrategia de comunicación de sí también pasa por la elección del tipo de perfil (privado publico), siendo esta última opción la más valorada en algunas redes sociales, tal como comenta E3 (Grupo focal educadores sociales). Pero, bien al contrario, en el caso de este estudio no se ha hecho evidente este hecho, y la mayoría de los perfiles de los y las jóvenes entrevistados son privados.

Los y las educadores sociales entrevistados acuerdan sin embargo que la búsqueda de *likes*, responde a la necesidad de aprobación de uno mismo por el grupo (en este caso las RSD vienen a cumplir con una función sustitutiva, tal como lo comenta E7 en su

entrevista): “tengo reconocimiento de tantas personas, me siento mejor” ... Porque tengo mil *likes* o cien o diez…” (GF, E8).

En este sentido, en las y los educadores se representan las redes sociales digitales como un espacio de socialización “difuso” para los residentes: extenso por la posibilidad de contactos potencialmente infinitos, al mismo tiempo que permite el acceso a una variedad infinita de personajes presentes exclusivamente en las redes sociales, o *influencers* de YouTube que marcan las pautas de la moda. Este modelo de socialización se asocia a la emergencia de un modelo cultural global juvenil, que contiene definitivamente una lógica “técnica” (o “tecnología”): la de crear una serie de acciones estructuradas, organizadas, planificadas para conseguir más audiencia. En consecuencia, el no poder participar de este espacio, más allá de los excesos del criterio de normalización ya comentados, excluye el residente de este espacio juvenil, y puede tener un efecto en la falta de inclusión de los y las jóvenes.

4.1.3.3. Usos emancipadores de las redes sociales digitales (RSD).

Por otra parte, las representaciones sobre los usos de los y las jóvenes apuntan a usos que se podrían calificar como “emancipadores” porque congregan áreas de formación del joven como la académica o educativa, la esfera laboral, la vida cotidiana, lo lúdico, la expresión artística, la cultural y de manera destacable, el desarrollo de una red social en el universo físico. Aparecen las RSD como un nuevo espacio para la promoción, pero también la exploración de sí-mismo, fuera de la espiral de vulnerabilidad social en la cual se encuentra el joven. En el discurso de los y las educadoras sociales aparecen también la voluntad de buscar un uso para la construcción del proyecto formativo, tal como se verá en la pregunta 4, por ejemplo, en el momento de la transición a la vida adulta. En las representaciones de los y las entrevistados, las RSD constituyen un recurso para la inclusión social, porque permite la extensión de la red de conocidos, pero también porque ofrece acceso a ofertas de trabajo: “Aporta Mayor inclusión social. Puesto que conocen más gente y aumenta su red social [...]. Además, aporta mayores posibilidades de inserción laboral. […] no es que sea una herramienta para ello, pero se convierte en eso…” (Entrevista con E9) .

Se aumenta la red de contactos, y por la misma ocasión, las posibilidades de inclusión social, mediante la construcción de vínculos nuevos. En este sentido, los y las educadores sociales observan que los y las jóvenes utilizan las RSD para tener contacto con iguales, lo que incluye también el contacto con grupos especializados, para el acceso al trabajo, por ejemplo.

A modo de resumen, en la Tabla 24 se muestran los principales resultados ligados a la primera pregunta específica.

Tabla 24

Principales resultados ligados a la pregunta específica 1

Pregunta 1	***¿Qué representaciones tienen los y las educadores sociales del uso de las RSD por parte de los y las jóvenes en los CRAE y PA?***
Proceso de creación de resultados	1. Analizando los condicionantes del desarrollo de este sistema de representaciones sociales 2. Conociendo sus representaciones acerca de los y las jóvenes: la 3. Conociendo su familiaridad a y sus prácticas educativas con redes sociales: reglamentos, normas, usos educativos de las RSD 4. Conociendo lo que observan de las prácticas y usos de las redes sociales digitales por parte de los y las jóvenes
Resultados	RE.1.1 Las redes sociales como un espacio ligado a la normalización RE 1.2. Los usos juveniles de las RSD deben ser meta de la acción educativa RE.1.3. Las RSD se construyen como un espacio íntimo de los y las jóvenes RE1.4. La "vulnerabilidad mediática" de los y las residentes

Nota: Elaboración propia.

El modelo socioeducativo (y la importancia de la socialización del o de la residente para la inclusión social) así como la consideración de la construcción de vínculos y sociabilidad como una tarea central en su trabajo cotidiano (que podría emerger en reacción a la conciencia de una cierta atomización del sistema de protección, tal como se ha descrito) lleva a considerar los usos de las RSD por parte de los y las jóvenes bajo el prisma de la "normalización": no estar en las redes sociales es quedarse fuera del grupo de pares.

Los usos observados son meta de la acción educativa en el discurso de los y las educadores sociales, y además de hablarse en el centro residencial entre educadores y con los jóvenes, hay quienes intentan ocupar el espacio digital para seguir su tarea educativa: el uso de las RSD por parte de los y las educadores sociales se realiza por vigilancia y control de los perfiles de los residentes, el cultivo grupal y normalización, o la utilización de las RSD como recurso en sí para la autonomía (explorada en la pregunta específica 4). Se actúa en la mayoría de los centros mediante el desarrollo de un sistema de regulación de los usos que coexiste sin embargo con una variedad de criterios educativos, y un sentimiento de desorientación en relación con los efectos de la digitalidad en el joven. La regulación de los usos se desarrolla contemplando el tipo de estancia del residente en el centro (corta, larga), la edad del usuario, el tipo de tecnología, los tiempos, y los espacios. Se observan los usos de las RSD por parte de los y las jóvenes como direccionados hacia el desarrollo de un espacio íntimo, fuera de lo institucional, y por lo tanto necesario para desarrollar su identidad personal. El espacio digital se vuelve íntimo por doble: existe como expresión de lo propio, pero también emerge como creación colectiva, asociada a un grupo de pares o a familiares: se usan por ejemplo las redes sociales para mantener el contacto con otro ex-residente. En este sentido, en las redes sociales digitales se observa el desarrollo de una lógica por parte de los y las jóvenes para promocionarse, que cuenta con estrategias propias. En la siguiente pregunta se podrá contrastar este hecho con el discurso sobre los usos de las RSD por parte de los propios jóvenes.

Por otra parte, los resultados provocan la aparición de un concepto que se ha calificado como "vulnerabilidad mediática". Se incorpora este concepto a los resultados, dado que no se ha encontrado un concepto parecido en el estado del arte realizado, en relación con las prácticas observadas por parte de los y las educadores sociales. Emerge por lo tanto un resultado inesperado. La consideración, en los discursos de los y las educadores sociales, de la existencia de una situación de vulnerabilidad social, causa y producto de la institucionalización, lleva a una "fragilidad emocional" y a contemplar las prácticas en el universo digital desde una óptica de riesgo. Se expresa una vulnerabilidad ligada a las prácticas "mediáticas" que pueden llevar a poner en peligro la integridad física o psicológica del o de la joven residente (por el consumo de drogas, la prostitución, la exposición sexual. Son prácticas de riesgo en el espacio de la virtualidad. La situación de

vulnerabilidad social y emocional se transfiere entonces al ámbito digital, especialmente en el caso de las prácticas digitales de las chicas residentes de CRAE o PA. Esta vulnerabilidad en las prácticas *online* depende de cinco diferentes factores que emergen en las entrevistas: el medio familiar, la salud psicológica, el tipo de acceso a las tecnologías emergentes, el nivel de alfabetización mediática, y la red de contactos. Se puede entonces definir la "vulnerabilidad mediática" como la transferencia de una situación de vulnerabilidad social a la esfera digital, bajo la forma de una exposición mediática a través de los perfiles creados en las redes sociales digitales con consecuencias perjudiciales la salud psíquica y /o física.

4.2. Pregunta específica dos: Efecto de las redes sociales en la sociabilidad y relaciones del o de la joven residente.

En relación con esta segunda pregunta, la hipótesis permite explorar la sociabilidad desde la observación del desarrollo de los vínculos *online*, pero también hacia las conexiones de los ámbitos *onlife* otorgando a esta sociabilidad un valor en sí, un capital hecho de vínculos con personas, que puede ayudar a tener un proceso educativo exitoso.

En este sentido, para poder analizar los efectos de las RSD en la sociabilidad juvenil, se propone considerar la sociabilidad como una red de intercambio de recursos (la amistad y la sociabilidad son también un recurso, un "capital social", tal como se ha definido en el marco teórico). Se opta por tomar una concepción operatoria de la sociabilidad, donde se considera la sociabilidad como el censo de las interacciones entre individuos (Laporte, 2005; Rasera, 2022). Se realizará a continuación un análisis de los efectos de las redes sociales en la sociabilidad de los y de las jóvenes residentes organizando el análisis a partir de los propios espacios de socialización, desde un espacio físico hacia el espacio digital, y tomando en cuenta la sociabilidad en las redes sociales digitales y sus efectos en el espacio físico, pero también la sociabilidad juvenil desde el espacio físico y su traducción en el espacio digital. Se recoge el discurso y las representaciones de los y las jóvenes (producto de la aplicación de entrevistas y de dos grupos focales) así como el producto de la observación *online* de perfiles de jóvenes en la red Instagram. Se toman

en cuenta los aportes de Mercklé (2004) sobre la sociabilidad, dependiente de tres variables principales que determinan los resultados obtenidos:

(1) La edad: en el caso del estudio, se analizan las prácticas *onlife* de jóvenes de 18 a 24 años, y asociado a la población de estudio, la sociabilidad de los y las jóvenes suele ser más intensa y más hacia el exterior (Octobre et al., 2010). Se asocia a esta variable la distinción entre el discurso de los y las jóvenes y el de los y las educadores sociales sobre las prácticas *online* en redes sociales digitales.

(2) El sexo: la sociabilidad masculina y femenina tienen diferentes características (Mercklé, 2004), en el caso del estudio se incluyen ambos sexos, y se tomará en cuenta el género del o del entrevistada en el análisis de las prácticas de socialización.

(3) El estatuto social: la población de estudio está formada por jóvenes que conviven en CRAE o PA, tutelados o ex-tutelados, que son nacionales o en situación de migración por haber nacido fuera del territorio.

Se tomarán en cuenta estas variables dependientes en relación con las categorías de análisis que emergen del trabajo de campo o que pertenecen al enfoque teórico adoptado (sociabilidad como recurso, contemplado como vínculos del individuo y red de relaciones). Las categorías explicativas que surgen son: los espacios de sociabilidad (*online*/*offline*), ámbitos de socialización, incluyendo las herramientas de conexión para acceder a las RSD, los vínculos individuales (tipo de vínculo, densidad de los vínculos, número de contactos), la conexión con comunidades (red de relaciones) y el sentimiento de pertenencia.

4.2.1. Ámbitos de socialización de los y las jóvenes residentes desde el universo físico

Los vínculos individuales se desarrollan en los universos físicos y digitales de manera preferente hacia las familias, los “amigos” o “colegas”, y específicas comunidades de pertenencia, lo que implica que se pueda leer y analizar las cualidades ligadas al desarrollo de relaciones o vínculos relacionales (que se traduce en el texto como “vínculos”): espacio y ámbitos del vínculo, tipo de vínculo (familiar, lúdico, de amistad)

densidad del vínculo, número de vínculos. Al considerar la sociabilidad a partir del concepto de capital social, aparece una especie de "economía" de las relaciones que se analizará a continuación en relación con la pregunta específica 3. Las herramientas para conectarse a los demás y crear un vínculo en el espacio digital es exclusivamente, en las entrevistas y grupos focales realizados, el móvil personal, tal como lo comenta J1: "para un chico de aquí es importante, no puedes estar sin el móvil…los chicos en general están todo el día con el móvil, por ejemplo, L., creo que tiene un canal de YouTube…". Los vínculos de los y las jóvenes hacia su entorno se realizan principalmente (1) desde el espacio físico; (2) desde el espacio físico hacia lo digital y desde lo digital hacia lo físico; (3) exclusivamente desde el espacio digital. Se tratan a continuación como parte de los resultados.

En un primer aspecto, el espacio del vínculo es recogido en el discurso como un espacio físico atravesado por los y las jóvenes durante su vida institucional; la escuela, el centro de formación, el trabajo, el deporte, y el grupo de pares fuera del campo de la protección integral. Se trata de una cercanía cotidiana y ligada al programa educativo de la residencia o del piso asistido, tal como se ha analizado en el discurso de los y las educadores sociales. Este espacio de socialización física, en el caso de los y las jóvenes en situación de migración, está ligado al aprendizaje o a la formación profesional: "(Conozco) a estos chicos, porque como estamos haciendo cursos. Pues por conocerlos de algún curso, alguno en la calle, alguna en el gimnasio o en la piscina, ¿eh? También hacíamos muchas salidas y tal." (J9). Algunos jóvenes manifiestan claramente que prefieren el relacionamiento en el espacio físico:

> Hablo más físicamente con la gente. Hay gente que si… algunos que están, que no se puede hacer físicamente, pero si se puede hacer físicamente prefiero físicamente... uno del cole, que le quiero decir algo, que a lo mejor no es tan interesante, a lo mejor me espero hasta mañana y se le digo directamente, es otra cosa. (Entrevista con J3)

La elección del espacio físico por sobre el espacio digital para la construcción de vínculos aparece en la mayoría de los discursos de los jóvenes, porque no son más que una herramienta para potenciar el contacto con los amigos:

> Podría vivir (sin las redes sociales) porque sé dónde viven mis amigos". (Entrevista con J7)

> Dame algo a cambio, porque también las redes sociales son para mucha gente. Muchas veces yo las utilizo porque no tengo una ocasión clara de ver a otra gente, y no tengo nada que hacer. Si me das algo a cambio pues vale, claro, puede ser que viva sin una red social (J3, Grupo focal).

Si se puede contactar físicamente, los y las residentes lo prefieren, por sobre la conexión virtual. Lo que constituye una primera tendencia clara en la investigación.

En un segundo aspecto, se siguen entrelazando las relaciones desde el espacio físico en el espacio digital. Dicho de otro modo, en algunos casos, es desde el espacio físico que se puede construir vínculos en el espacio digital. Tanto porque se comparte una misma situación residencial y se vive en la misma residencia), como porque se comparte con otros jóvenes fuera de la institución, en espacios tan diversos como la escuela, el trabajo, el deporte. Esta socialización entrelaza los espacios virtuales y físicos. Los y las jóvenes apuntan a los "amigos reales" como principales co-constructores de un espacio físico permeable al espacio digital, que se puede calificar como espacio *onlife: "*Por ejemplo, si es algo importante que estamos hablando, no vamos a dejar el móvil… estoy hablando contigo, pero el móvil suma, no vamos a dejar el móvil." (Entrevista con J1). En este caso es el espacio físico que propicia los encuentros virtuales (en el caso de J3, se prolongan las relaciones con los compañeros o compañeras de clase en el espacio digital). Tal como lo afirma J4 a propósito de estas prórrogas de la relación en el espacio físico hacia lo digital: "Oye, como están las cosas, hay que preguntar cómo están los amigos, porque son los amigos de verdad." Por otra parte, de la misma manera que lo señalan los y las educadores, la creación de un vínculo en el espacio digital con personas conocidas desde el espacio físico, corresponde a la voluntad de normalizar su condición de residente, tal como lo comenta J7:

> Claro, es que tú vives en otro planeta, ¿no? Piensa que no tienes ni el móvil ahí. Es decir, me acuerdo que me decían "oye ¿quieres quedar? Y yo me quedaba con cara de "es que no voy a poder saber si puedo o no", ¿sabes? ¿Y por qué? Para no explicar. (Entrevista)

Los vínculos individuales se desarrollan desde el universo físico hacia lo digital de manera preferente hacia las familias, los "amigos" o "colegas", y específicas comunidades de pertenencia. Con los amigos de verdad y la familia, se entrelazan el espacio físico y el espacio digital, en las relaciones desarrolladas en un espacio que se puede calificar como *onlife*. Vínculos fuertes en gran parte nutridos en el espacio *online* tal como se verá a continuación (por la lejanía de las familias) y en algunos casos en el espacio físico (cuando un hermano, o de un familiar igualmente migrado vive cerca).

> I: ¿Con estas personas, en estos grupos, te comunicas más con ellos por las redes sociales o por la red?
>
> J4: Ya con las dos, las dos cosas porque sí, ahorita. Oye, como están las cosas, hay que preguntar cómo están los amigos, porque son los amigos de verdad. (entrevista con J4)

La existencia del vínculo desde el espacio físico hacia el espacio digital implica que se pueda leer y analizar el ámbito de la relación, tal como se puede observar en la Tabla 25.

Tabla 25

Socialización de los y las jóvenes residentes del espacio físico al espacio digital

Ámbito	**Rel. Familia**	**Formación**	**Amistad**	**Militancia**	**Deporte**	**Música**
RSD de preferencia	WhatsApp Facebook	Whatsapp	TikTok Instagram	Instagram	Instagram	Instagram
Recurso intercambio	Texto fotografías	Texto	Fotografías videos texto	Fotografías Videos	Fotografías videos	Fotografías videos

Nota: Elaboración propia.

Tal como se observa existe un uso diferenciado de las aplicaciones. Los usos de las redes sociales digitales se diferencian tanto por el público objetivo como por el formato del intercambio (escrito, oral, registro lingüístico) o los recursos intercambiados (foto, video, música, etc.). En relación con los vínculos de amistad, se desarrollan en los espacios relacionados con la educación o la formación en la mayoría de los casos. Se suelen prolongar en el espacio digital, mediante el uso diferenciado de aplicaciones. En efecto los y las entrevistadas indican usos preferentes en relación con las aplicaciones. Si Facebook y WhatsApp parecen usarse para conectar con las familias, Instagram y TikTok son aplicaciones que se usan preferente para la sociabilización entre pares. En el caso de los chicos y de las chicas en situación de migración, las relaciones con la familia en el espacio digital están influenciada por el mismo motivo de la salida del medio familiar, o más bien por las condiciones de esta salida: los motivos de la salida del medio familiar aparecen divididas por género. Si bien los chicos salen para buscar una vida mejor y enviar, por mandato familiar o decisión propia, dinero, luego a las familias (lo que crea una presión financiera en el joven), las chicas han salido presionadas por las familias por razones ligadas a su protección y cuidado (pase a España en algunos casos pagado por un familiar), y no parecen sufrir de las mismas condiciones de presión económica.

Ligado a estos motivos, las condiciones de salida difieren también según el género: concretamente las condiciones del viaje hacia Europa, para los chicos en condiciones que han puesto en peligro su integridad física (bajo un camión escondidos, en una lancha), para las chicas en condiciones más estables (en barco o en *scooter* de mar). En el caso de los chicos aparece en el vínculo la necesidad de dar seguridad a la familia, que pueda ver, observar que el joven progresa, avanza en su nueva vida. Esta preocupación hacia los demás se expresa también bajo la forma de demostrar a los demás que la elección de salir fue acertada.

Existen también manifestaciones de los encuentros en el espacio físico que traen prácticas que no son norma, en el espacio digital como el caso relatado por J3 de un chico que pretende tener amigos después de sacarse fotografías con personas desconocidas. Corresponde analizar esta práctica en tensión con la construcción de perfiles, que se analizará en la pregunta específica 3. Por otra parte, se señala igualmente una tendencia

a la conexión entre los y las jóvenes y pares, en el espacio de las RSD por descarte: para no comunicar el número de móvil se prefiere dar el nombre del perfil. En este caso se trata de mantener una comunicación distante con personas que no son amigas. Esta socialización por redes sociales es presentada como un aspecto práctico para relacionarse, sin los compromisos inherentes a otro tipo de práctica como llamarse por teléfono: "hay algunos a los cuales no quieres dejar los números en el WhatsApp, ¿no?… entonces mejor en Instagram ¿Sabes? Mejor así." (Entrevista con J6).

4.2.2. Ámbitos de relacionamiento desde el universo digital

Pero otras veces, el espacio digital permite encuentros en el espacio físico. Existe un resultado significativo en relación con esta investigación, situado en el discurso de las y de los jóvenes: el espacio digital permite la creación de vínculos para el encuentro en el espacio físico. La socialización de los y de las jóvenes puede comenzar en el espacio digital para manifestarse luego en un espacio físico. Son relevantes los ámbitos que pueden reunir a los y las jóvenes *online* (Tabla 26) para luego convertirse en espacios en el universo físico: el militantismo, la formación, el trabajo, la amistad y el amor, las pasiones personales, el deporte, la educación sexual, fueron relevados en el discurso como ámbitos atravesados por actividades desde el universo digital hacia el universo físico (y luego a partir desde el universo físico hacia el universo digital).

Tabla 26

Socialización de los y las jóvenes residentes del espacio digital al espacio físico

Ámbito	Formación	Lúdico/ laboral	Laboral	Militancia	Deporte	Música	Amor Amistad
RSD preferente	WhatsApp	TikTok	Facebook	Instagram	Instagram	Instagram	Instagram Facebook

Nota: Elaboración propia.

La amistad puede venir del espacio digital, tal como lo comenta J10: "con mis mejores amigos de España, los he conocido en Internet, en Insta[gram]" (Grupo focal). En relación

con el activismo y la solidaridad, es particularmente clara la incidencia positiva de las RSD en la sociabilidad de los y las jóvenes (entendía como creación de vínculos):

> Cuando yo veo videos… algunos videos lo hacen para ayudar a la gente, la gente se ayuda... una persona mayor, está caída, y los demás ayudan, las personas alrededor la levantan, y yo encuentro esto en el móvil… me gusta. Me da inspiración. (Entrevista con J2)

Es especialmente significativo el uso de las RSD como una oportunidad para conocer personas. J2 nos relata que utiliza la aplicación Instagram para conocer nuevas personas: "si estoy en España, no tengo familia. Estoy en un centro… Necesito amigos para salir. Si salgo sola yo solo salgo cinco minutos y vuelvo al centro. Pero si sales con amigos es diferente". También atestigua su práctica del potencial de las RSD para facilitar nuevos encuentros: "En Instagram yo conozco más gente diferente. Sí, gente nueva" (Entrevista). Aparece en el discurso que las RSD facilitan conocer los amigos de los amigos, y de este modo extender sus contactos, tal como relata J1:

> Por ejemplo, tengo un amigo, cuando estoy con este chico, el chico pone mi nombre en su historia, o algo así, porque por ejemplo me puede ver con un amigo suyo. Pone mi nombre, pongo mi ubicación y nos podemos conocer. (Entrevista con J1)

En el Caso de JE10, relata que el universo virtual ha podido reunir jóvenes ex-tutelados en un grupo en Instagram, grupo que luego fundó la *Unió de Joves Extutelats de Catalunya (*UJEC). Un joven entrevistado relata su participación en una asociación de ayuda a personas en situación de calle (J6), y en el caso de J7, el uso de las RSD permitió la conexión con grupos LGTB (Lesbianas, Gais, Bisexuales y Trans) en el universo físico, lo que a su vez propicia ahora su activismo en las redes sociales digitales:

> Mucha gente me escribe que me acaba de conocer y me dicen Oye chica, gracias a tu perfil estoy viendo cosas que ni idea, ¿no? Y yo pues me alegro. No, no sé, está lindo, ¿no? Porque claro, mucha gente no sabe lo que es, por ejemplo, una persona no binaria. Yo soy una persona no binaria. Toda mi vida me había pasado

> que no tenía ni puta idea. Entonces, claro, voy publicando cosas. (Entrevista con J7)

Las RSD han propiciado en algunos casos, un espacio de libertad personal, para escapar de la lógica del centro residencial y conectar con comunidades de pertenencia. En relación con su militancia, J7 resume su sentimiento en relación con las RSD en la siguiente frase: "A mí me aportaron mucho porque era como mi única manera de ser libre" (Entrevista). El espacio digital se convierte, en este caso en un espacio de expresión militante, de debate, es decir de oportunidades, pero también de agresión y prejuicio hacia el joven. De la misma manera que la plataforma Instagram permite la expresión militante, si el perfil es público, puede fácilmente ser meta de críticas, insultos y abusos verbales (lo que se reduce si se hace un perfil privado, tal como se ha visto en relación con la estrategia de producción de si, explorada en la pregunta específica 3). Tal como se observa en la Tabla 26 el espacio digital también se convierte en un espacio lúdico (e implica el uso de específicas aplicaciones como TikTok), pero no excluye un interés "mercantil" que se puede relacionar con la idea de RSD como economía (que se verá a continuación en el análisis del lugar de los seguidores en la socialización exclusiva *online*). J1 lo resume de la siguiente manera: "en Tiktok hago videos, hablo con la gente, Instagram… si, hablo, con mis amigos" (Entrevista con J1). El uso lúdico (bailar, cantar, mostrar sus pasiones, comentar, etc) no es libre de un interés hacia un posible trabajo o un beneficio económico potencial. Por otra parte, algunos jóvenes relatan que encontraron trabajo *online* (por Facebook) a través de perfiles específicos orientados hacia las ofertas de trabajo.

Se convierten las redes sociales en un espacio de conexión con las comunidades de identificación, o comunidades de pertenencia, que posibilitan los encuentros físicos: "las redes sociales yo las utilizo sobre todo para comunicarme con mis compañeras artistas, para lo del grupo de música, para para quedar en grupos masivos, en plan oye, hay este evento de música, ¿quién se viene?" (Entrevista con J7). Esta comunidad de pertenencia, se construye como tal por su grado de experticia en el ámbito (el conocimiento de técnicas de calistenia en el caso de J4), por su efecto protector (en el caso de J7: ayuda a contrarrestar las críticas en el perfil), su conocimiento técnico (por ejemplo, en relación con la producción de videos), o por los lazos de amor y amistad. Sirve también para

relativizar las reacciones negativas en los perfiles, tal como lo afirma J4 a propósito de los comentarios negativos de los usuarios: "nadie le da importancia… Esto en el grupo lo hablamos a veces. Mira este, Mira lo que me pone. Le ponemos Risas así, No, pero no, nadie le da importancia. Como le he dicho ahorita "él está en un nivel y quiere bajarte a su nivel" (Entrevista). Es entonces muy claro el nexo entre el vínculo con la comunidad de pertenencia en el espacio *onlife*, y el bienestar o equilibrio emocional del joven.

4.2.3. Ámbitos de socialización exclusivos al universo digital

Como tercer aspecto, también existe una socialización exclusiva al espacio de las RSD, por dos razones mayoritarias: (1) la dificultad de relacionarse en el universo físico; (2) el interés en la existencia de una masa de destinatarios del mensaje por RSD (más que amigos, "seguidores"), que se puede nombrar como "la economía de los seguidores". Efectivamente, en algunos casos las dificultades de relacionamiento en el espacio físico implican el desarrollo de perfiles en las redes sociales, especialmente para mantener relaciones con la familia y los amigos:

> Hay gente con quien conecto más por redes, gente que está lejos. O mis amigos que están aquí, pero que no puedo quedar con ellos, este si, hablo con ellos por redes sociales…" (Entrevista con J3)

> Yo hablo con chavales de mi barrio, de Marruecos. Es normal, hablamos normal… como si fuera yo al lado de ellos. Si, si solo estoy a distancia… lo demás es normal. (J11, Grupo focal)

> Relacionarme con amigos que no tengo cerca, por ejemplo. Para mantener esta relación… al final estamos todos conectados por las redes sociales. (Entrevista con JE10)

Se sigue manteniendo una relación con personas de referencia en las RSD, con las cuales no se quiere perder la comunicación. Se trata de "los amigos de siempre", o "los amigos de verdad" o de familiares. Tal como relata J1: "mis amigos que me responden, que consultan lo que hago, mi familia también. Con los que hablo, por Insta[gram]". Son un

pequeño porcentaje de los contactos personales del perfil según J4 o J3. En oposición a estos "amigos de siempre", existen los seguidores de los perfiles, "amigos desconocidos". Se podría calificar claramente esta relación como "vínculo fuerte" (Granovetter, 1973): los vínculos fuertes se construyen entonces también en las redes sociales, y si bien en la mayoría de los casos son motivados desde el compartir un espacio físico, también se mantienen a pesar de existencia la distancia física con la persona destinataria.

Por otra parte, existe también un modo de socialización exclusivo al universo digital, hacia el seguidor del perfil, o "amigo desconocido". Se trata de la construcción de los vínculos con los seguidores, quienes, en el discurso de los y las jóvenes no son siempre "amigos reales" tal como se ha visto. Estos seguidores cumplen un rol de reconocimiento y validación de los perfiles de los y las jóvenes residentes, con beneficios y prejuicio para él o la usuario. J4 nos comenta en relación con las reacciones de la audiencia en su perfil Instagram: "pues me da motivación. Como subo, subo vídeos de entrenar eso. Mis amigos y la gente desconocida me apoyan" (Entrevista con J4). Los comentarios positivos sobre las fotografías o los videos benefician la autoestima de los y las jóvenes, y les motiva para seguir desarrollando su ámbito de expresión *online*: "te sientes grande por ti… me siento grande por mí. ¿Me entiendes?" (J4).

En esta modalidad de socialización, y asociado a la densidad de los vínculos, aparece con relevancia la importancia del número de seguidores en el discurso de los y las jóvenes. En relación con la socialización exclusiva al espacio digital, el número de seguidores es proporcionalmente creciente a la fama (y al talento, como lo comenta J4), lo que se traduce potencialmente en oportunidades para ganar dinero: "Sí, es de lo que estoy luchando ahorita para ganar más seguidores, porque aquí hay un límite de seguidores para poder ganar dinero" (Entrevista con J4). Se desarrollan estrategias para conseguir más seguidores, que se analizarán sobre todo en relación con la construcción del perfil (pregunta específica 3). Se puede calificar esta socialización de baja intensidad como relacionamiento débil o de "vínculo débil".

Al mismo tiempo que constituyen una masa informe de desconocidos (el 80% de los contactos, resume J4), también representan una oportunidad para conocer nuevas

personas, o tal como dirían los participantes del grupo focal, una oportunidad para "mejorar": "Hablar con él, llevarte con él, te estas conociendo y lo sigues. Porque hay gente que solo conoces por redes sociales también. De verlo, de que nos vea, de que hablamos algún día" (Entrevista con J3). Tener seguidores es "tener conocidos" (J4), lo que potencialmente, en el discurso de los y las jóvenes construye más posibilidades de empleo. En la Tabla 27, se pueden observar las aplicaciones y ámbitos exclusivos a este espacio digital.

Tabla 27

Socialización de los y las jóvenes residentes exclusivamente en el espacio digital

Ámbito	Aprendizaje de la lengua	Lúdico/ laboral	Laboral	Militancia	Deporte	Música	Amor Amistad
RSD preferente	Instagram Facebook YouTube	TikTok YouTube	TikTok Instagram	Instagram	Instagram	Instagram	Instagram Facebook

Nota: Elaboración propia.

El aprendizaje de la lengua es un elemento notable de los ámbitos de socialización exclusivamente digitales, para los y las jóvenes en situación e migración. La mayoría de los y las jóvenes comentan que su navegación por las redes sociales ha sido positiva para aprender el castellano en la sociedad española. Ante la ausencia de un par que hable castellano nativo, se aprende el idioma a través de las redes sociales (J12, Grupo focal). Algunos de los y las jóvenes afirman que, aparte de hablar con amigos, el rol de los videos fue determinante. Vínculos con los "amigos" de las redes sociales, amigos calificados como "verdaderos" cuando el anclaje relacional se realiza en la realidad física, y se prorroga en las redes sociales, o "seguidores" que cuentan en la lista de numeroso y buscados contactos, y que parecen ocupar un rol central en esta economía de los seguidores en las redes sociales. Existe un remanente de contactos, una masa de seguidores desconocidos, que aparecen en los perfiles de los jóvenes. El espacio de sociabilidad es exclusivamente virtual, y se califican los amigos virtuales como

desconocidos. Esta población es el principal recurso de los perfiles, una verdadera meta del interés juvenil, en post de un posible beneficio económico:

> Para trabajar en TikTok, cuando tienes 25k de gente […] te pagan en TikTok , hay gente que trabaja en TikTok, otros en YouTube, en insta. A mí no me gusta eso, no quiero trabajar allí, solo para aprovechar… […] tengo casi 10k de seguidores. (Entrevista con J1)

Lo notable es que pocos de los entrevistados admiten que tiene un interés explícito en ganar dinero con sus perfiles, como en el caso de J1, que por otra parte expresa su interés en ganar más seguidores:

> I: ¿qué opinas de los *youtubers*?
>
> J1: no me gusta eso, me gusta ver videos de la gente, pero ser *youtuber*… yo no puedo, no tengo tiempo. (Entrevista con J1)

Existe entonces una especie de economía de los seguidores en las redes sociales. El principal recurso son los seguidores: personas que tienen un interés por un perfil o, desde una perspectiva técnica, perfiles que siguen perfiles. El número de seguidor también se puede comprar, como lo comenta J5. En el intercambio se otorga el interés individual, convirtiéndose en un seguidor del perfil. Se busca incrementar el número de seguidores (se comenta entre jóvenes), porque muestran el valor del perfil, desde de donde se da, básicamente a través de la producción de sí (que se analizará continuación en relación con la pregunta 3), y de su tiempo. La inversión se relaciona con dar su tiempo, pero también el aprendizaje del *estar online* (que se aprende en gran parte fuera de las RSD, en el universo físico, y con comunidades de pertenencia) que cuenta con una parte técnica y otra más bien social.

En relación la parte técnica, se trata de aprender a elegir la buena aplicación para el público adecuado, a producir las imágenes (J4 comenta de hecho que está aprendiendo a montar imágenes con un amigo), a tener una escenografía adecuada a la aplicación (aprendizaje que se hace mayoritariamente gracias a la observación de otros haciendo,

por ejemplo, en las aplicaciones como YouTube). Por ejemplo: la música adecuada para el video que se quiere publicar.

En relación con la parte social, se trata de aprender a recibir los comentarios: se hace mayoritariamente en comunidades de identificación, que ofrecen cobijo al malestar que provocan los comentarios negativos o hirientes de algunos de los seguidores, tal como se ha visto en el apartado anterior. Si bien, tal como se ha dicho, se puede recibir comentarios negativos, en esta economía de seguidores se busca recibir en el intercambio de recursos el sentimiento de ser uno más (la idea de normalización, que también aparece en el discurso de los y las educadores sociales), comentarios que vienen nutrir el ego personal e incrementar la autoestima, con positivas consecuencias en el desarrollo del o de la residente en los ámbitos de socialización: ofrece felicidad, motivación tal como lo resume J4.

A modo de resumen, en la Tabla 28, se muestran los principales resultados ligados a la segunda pregunta específica.

Tabla 28

Principales resultados ligados a la pregunta específica 2

Pregunta 2	***¿Cómo impactan las RSD en la sociabilidad y relaciones del o de la joven residente de CRAE o PA?***
Proceso de creación de resultados	Analizando la socialización desde los espacios: 1. Sociabilidad hacia el espacio físico 2. Sociabilidad del espacio físico al espacio digital; ámbitos relacionados 3. Sociabilidad desde el espacio digital hacia el espacio físico; ámbitos de socialización 4. Sociabilidad exclusivamente *online:* densidad de los vínculos
Resultados	RE.2.1 Se prefiere el espacio físico por sobre el espacio digital para socializar RE. 2.1 Los y las jóvenes apuntan a los "amigos reales" como principales co-constructores de un espacio físico permeable al espacio digital, que se puede calificar como espacio *onlife* RE2.3. el espacio digital permite la creación de vínculos para el encuentro en el espacio físico, desde ámbitos diversos por interés (personal, relacional, económico) R2.4. Se convierten las redes sociales en un espacio de conexión y vínculos fuertes con las comunidades de identificación, necesarias para el bienestar o equilibrio emocional del joven. RE2.5. existe una socialización exclusiva al espacio de las RSD, por dos razones mayoritarias: (1) la dificultad de relacionarse en el universo físico; (2) el interés en la existencia de una masa de destinatarios del mensaje por RSD a que se puede nombrar como "la economía de los seguidores"

Nota: Elaboración propia.

En relación con los resultados de la pregunta específica 1, si bien los y las educadores sociales consideran el espacio digital como un espacio de "vulnerabilidad mediática", este diagnóstico no surge claramente en el discurso de los y las jóvenes. Por otra parte, educadores y jóvenes coinciden en que las RSD son un espacio ligado a la normalización de la situación de residencia, y un espacio íntimo. Como primer hallazgo, se verifica entonces que los y las jóvenes entrevistados privilegian el espacio físico para vincularse, pero que a su vez las RSD permiten mantener vínculos con las personas del entorno del joven residente, con efectos en la sociabilidad de los y las jóvenes participantes en el estudio, principalmente: potenciar vínculos de amistad, contacto con ámbitos de interés para la autonomía, para sentirse "normales".

Facilitan también la producción de sí, en el marco de la economía de seguidores, aspecto que se verá en la próxima pregunta.

4.3. Pregunta específica tres: Efecto de las redes sociales en la construcción de la identidad de los y las jóvenes residentes

Se ha desarrollado como respuesta temporal la siguiente afirmación: las RSD permiten la exploración identitaria más allá de una identidad de carencias y vulnerabilidad (en relación con una identidad performativa, en un momento de moratoria psicosocial ligado a la edad de los y las residentes). A continuación, se aportan elementos de contraste de esta afirmación, teniendo en cuenta el discurso de los y las jóvenes residentes, pero también sus narrativas en los perfiles observados. Más que una herramienta que facilita la comunicación, las RSD aparecen como un espacio en sí para la exploración identitaria, un espacio para ser o más precisamente estar siendo, fuera del control educativo o la presión de un grupo de pares conocidos, tal como lo relata JE10, educadora social pero también ex-tutelada.

> Entonces, en las redes sociales tú no pones donde vives ni tienes que dar ninguna explicación, ni la gente que conoces por redes sociales no tiene por qué saber nada de ti. Simplemente conocen lo que tú quieres. Por lo tanto, da mucha facilidad para que no te juzguen, por las cosas que la gente habla en el pueblo, o lo que sea. Que es más fácil abrirte en las redes sociales. (Entrevista con JE10)

Esta búsqueda subjetiva deja aparecer los aspectos de la identidad presentados en el marco teórico, y se analizan los efectos de las redes sociales en la construcción de la identidad de los y las jóvenes residentes desde los aspectos de identificación, narración, estrategia y performatividad.

4.3.1. Identidad como identificación

La vida pasada de los jóvenes, su anclaje emocional, su clase social, y comunidad de partida tienen un peso significativo sobre sus prácticas en el espacio digital, tal como se ha podido ver, primeramente, porque precipitaron la salida del o de la joven del núcleo

familiar en la mayoría de los casos, por motivos económicos: “mi familia me dijo que mejor me vaya a buscar un futuro afuera” (Entrevista con J1). Tener un futuro y ayudar a la familia son dos motivos presentes en la mayoría de los discursos de las y los y las jóvenes en situación de migración entrevistados. En un segundo aspecto, porque la lejanía o no convivencia con la familia implica en la mayoría de los casos una postura en relación con la comunicación por RSD con estas familias: uso de aplicaciones adaptadas para comunicarse con familiares, o cuidados para evitar la comunicación del familiar por el perfil (como en el caso comentado por JE10, el perfil se vuelve privado para no ser visto para el familiar). En un tercer aspecto porque la salida fue motivada por una situación de vulnerabilidad social y afectiva, y ha implicado un corte, un trauma, con consecuencias en la vida emocional y psicológica del y de la joven en el centro:

> A nivel psicológico puede llegar a ser bastante complicado. Depende de dónde caigas o depende de cómo seas, ¿no? Porque al final, creas o no, eh personas que han recibido la herencia y generan violencia. Eso es muy cierto, te lo habrán dicho… toda esta violencia, pero también mucho compañerismo. (J7)

En este sentido, la situación de vida residencial implica una situación de carencias, desequilibrios, y vulnerabilidad social. Haciendo eco al discurso de los y las educadores, las trayectorias de los residentes están marcadas por carencias económicas, materiales, psicológicas, o afectivas. El mismo proceso de migración en el caso de los y las jóvenes en situación de migración fue caótico e implicó un uso de las redes sociales, tanto para poder contactar con las personas referentes en España como también comunicarse con los familiares del país de origen. Se describe en los discursos como un largo viaje, pasando por las instituciones residenciales previstas para acogerlos.

Por otra parte, en el marco de la situación de vulnerabilidad, tal como lo comenta J11, existe un uso de los perfiles que demuestra la voluntad de verificarse, o de volver a verse en el pasado para confirmar su presente: “Sí. Sí. Recuerdos así. A veces lo haces porque quieres recordar de dónde vienes” (J11, Grupo focal). Este recuerdo del pasado permite situarse en el presente, verificar la evolución personal para obtener la certificación de que el camino elegido fue el bueno, y que el presente augura un futuro mejor: “lo que estoy

haciendo para mejorar" (Entrevista con J6). Afirma J3 que volver a visitar los recuerdos asociados a los perfiles "Nos da energía para ir más Adelante. ¿Antes estabas peor y ahora estás bien? Pues el cambio más adelante va ser… va a venir lo mejor". De la misma manera, J6 explica que busca en el perfil de los demás contactos, amigos cercanos o familiares, fotografías de él mismo, para ver por donde ha pasado, como se ha movido, como ha evolucionado su vida.

El proceso de construcción identitaria es marcado por el marco familiar y el pasado de los jóvenes, pero la propia personalidad y las elecciones realizadas, aflojan también en el discurso de los y las jóvenes como un elemento destacable de este proceso, como en el caso de J7, "buena alumna" con altas capacidades intelectuales, quien pudo obtener en su vida residencial un trato que ella califica de especial por parte de los equipos educativos.

La identidad se construye también gracias a un proceso de identificación, que aparece en la red digital como el reconocimiento del pasado y al mismo tiempo a partir de las acciones individuales presentes y las proyecciones hacia el futuro compartido, concretadas en un contacto con una persona relevante o una comunidad de pertenencia.

En el marco de este estudio, uno de los aspectos relevantes en relación con el proceso de identificación, es que se construye como elemento visible de la subjetividad forjada en la sociabilidad de los y las jóvenes en el espacio digital, o sea en el tiempo y el espacio de la observación de perfiles, del conocimiento y del intercambio con los demás en las RSD.

En una situación de vulnerabilidad, y marcados por las carencias, los y las jóvenes encuentran cobijo en la comunidad: "[está] toda esta violencia, pero también mucho compañerismo" (Entrevista con J7). Conectan con comunidades de pertenencia, tal como se ha visto en los resultados anteriores (pregunta específica 2), donde obtienen contactos con personas que comparten los mismos intereses, y obtienen a cambio una motivación para seguir desarrollándose personalmente, a partir de la construcción comunitaria o los aprendizajes especializados (relacionados con el ámbito: el deporte, la cocina, o la música, por ejemplo) que participan a su vez al proceso identitario. Desde este modo J4 comenta que visita su comunidad de deportista *online* en un perfil Instagram (practicantes de calistenia) para aprender trucos, lo que permite que luego pueda en respuesta montar

videos en TikTok para motivar a los demás: “Se animan, entrenan” (Entrevista con J4). A cambio obtiene autoestima, porque se trata de la necesaria identificación con una comunidad de pertenencia, y del sentido de pertenencia a un grupo.

Existe también una búsqueda de validación en los demás, a través de la búsqueda de *likes* o de comentarios, para sentirse bien, en equilibrio, con efectos benéficos tal como lo afirma J4: “Es algo importante para mi salud.” (Entrevista). J11 y J12, por su parte, afirman acerca de los *likes* recibidos: “Pues está muy bien”. “Bueno es que te parece que a uno también le gustan esas fotos” (J12, Grupo focal). De la misma manera, en el grupo focal un joven afirma: “para mí, sigo publicando porque busco publicar para recibir *likes*” (J9). A la inversa, en caso de no recibir *likes*, se modifican las publicaciones en el perfil: “Y si no llegan a ponerlo, pues la quito la foto porque por qué no les ha gustado” (J3, Grupo focal). En consecuencia, los perfiles se modifican, correspondiendo a una respuesta que se analiza en tensión con la identidad performativa.

4.3.2. Identidad como narración

Por otra parte, las RSD facilitan la exploración identitaria, desde el propio usuario. Le ofrecen la posibilidad de ser otro, o de desarrollar facetas de su propia personalidad, ensayando identidades sin límites. Este aspecto es particularmente relevante en relación con el proceso narrativo de la construcción identitaria.

Tal como se ha afirmado en el marco teórico, la narrativa personal es dinámica, y cercana al proceso de identificación que se acaba de describir, pero a su diferencia, introduce la idea de cambio como norma en un proceso de crecimiento. Por otra parte, el proceso narrativo de la identidad, permite centrar el análisis en la capacidad de los y las jóvenes en contarse y recrearse en las RSD, o sea en el mismo proceso comunicativo entre el titular del perfil y su audiencia. Se trata de un proceso de creación de los perfiles desde la propia subjetividad del usuario, y al mismo tiempo orientado hacia una audiencia, un público, un destinatario. En este sentido, antes de enfocarse más en los procesos internos en tensión con la identidad individual, la narrativa externa aparece como sostén de los deseos individuales de una mejor vida. Pero también posibilita otras vidas, y el sentimiento de libertad, fuera del centro residencial, por exploración personal (a través

del ensayo de aspectos de la identidad delante de los seguidores) pero también por la conexión con comunidades de pertenencia, tal como se ha visto en el discurso de J7.

En el proceso de narración hacia fuera, se ensayan posibles vidas, posibilitando la construcción de relatos sobre la vida propia, la creación de identidades a partir de elecciones propias: "Tiene como esta facilidad de mostrar lo que tú quieres", resume JE10 (Entrevista). En el extremo, los y las jóvenes se representan este deseo de narración como una falsedad, la descalifican:

> Y crear falsas vidas, poniendo solo las cosas perfectas, me estaba empezando a afectar porque veía como todo el mundo estaba feliz, viendo por ejemplo historias de Instagram, y aunque colgará cosas felices, al final, también me hacían sentir mal. (Entrevista con JE10)

> No voy a hacer fotos con algo que no es mío. Hay mucha gente que hace fotos con coches alquilados, o con chicas que no conocen de nada, o con barcos… ¿Sabes? Publica fotos por escribir cosas que no hay. Pues si te estás mintiendo a ti mismo… yo lo veo, esto no lo puedo creer, pero no estoy viviendo tu vida, solo me da pena. (Entrevista con J3)

El propio formato en algunas RSD facilita la narrativa de los y las usuarios. La tendencia es que se comparten materiales reducidos: textos cortos, fotografía única, o video corto acompañado por música. Instagram, una de las RSD más utilizadas por los y las jóvenes, tal como se ha visto incentiva la publicación de fotografías. "Una imagen vale más que mil palabras" como canta el refrán, y en este caso desde la observación digital de los perfiles aparece una tendencia clara: se escribe poco, o nada. Se favorece más bien la construcción de *Instagram Stories* con audio incluido. Son videos de corta duración, dinámicos y en formato vertical, tal como se puede observar en la Imagen 1, extraída del perfil de J3.

Imagen 1

Imagen de sí

Nota: Elaboración del perfil Instagram de J3.

Los 3 perfiles analizados muestran fotografías y videos cortos en temáticas que se pueden reunir en 8 categorías principales, ordenadas por importancia: casa y vida en Barcelona, viaje, amigos y amores, representarse solo, aficiones, familia, otro representado, reivindicaciones y militancia. Estos documentos están exhibidos en diferentes lugares del muro: existen cinco (5) lugares principales para poder subir documentos o encontrarse a si mismo (en el caso que otro usuario haya "etiquetado" al joven): los "Reels", los "directos", las "*Instagram Stories*", las "publicaciones", y los "etiquetados".

Siendo una observación digital de tres de los perfiles en Instagram de algunos de los entrevistados, no es relevante el número exacto de publicaciones en relación con las temáticas. Sin embargo, las categorías reunidas nos muestran algunas tendencias en el relato ofrecido por los y las jóvenes en los 3 perfiles en Instagram:

(1) Se publica más sobre el entorno de vida actual o pasado (casa, Barcelona, viajes) que sobre uno mismo.

(2) Los amigos y las relaciones de pareja ocupan un lugar importante, antes de que aparezcan los y las jóvenes solos, se privilegia una fotografía acompañada/a por un amigo o una pareja sentimental.

(3) Las aficiones, la reivindicación y la militancia son categorías importantes representadas en el perfil, con menor representatividad que categorías relacionadas con la amistad o la representación de uno mismo.

(4) finalmente, documentos visuales muestran familiares, o el mismo joven aparece niño o niña, acompañado por una familia.

Pero ofrece más información el detalle de las narrativas visuales y auditivas posteadas en los perfiles. A través de las fotografías y de los videos, los y las jóvenes cuentan historias sobre ellos mismos, sobre sus condiciones de viaje, su ánimo como por ejemplo en el caso del perfil de J3 (Tabla 29), observado el 22 de febrero del 2023.

Tabla 29

Instagram Stories publicadas en el perfil de J3, actualizado en noviembre del 2023

Categoría	Narrativa de la foto	Narrativa de la música	Formato de imagen
Amigos	sacarse con un amigo en un espejo	rebeldía antisistema	Fotografía
Amigos	sentado con un amigo	hablan de ti /son falsos	Fotografía
Amigos	con un amigo sentado	música ya no siento el dolor ni la pena	Fotografía
Amigos	con un perro mirando la cámara		Fotografía
Representarse	vestido sin mostrar cara	hacerse respetar, enemigo/no majo	Fotografía
Representarse	vestido sin mostrar cara	voy solo	Fotografía
Representarse	vestido sin mostrar cara	canción en árabe	Fotografía
Representarse	reloj	un amigo me fallo	Fotografía
Representarse	vestido sin mostrar cara	antes/ahora	Fotografía
Casa	tortuga en el piso	canción en árabe	Video
Casa	la calle desde el piso		Fotografía
Viaje	en una lancha en marcha	Amo la luna, que me cuida cuando estoy solo, que nada me llena, no siento ya el dolor o la pena	Video
Viaje	video desde un coche a un puerto	estoy buscando dinero para mi casa	Video
Viaje	video en una lancha cara fumada	canción en varios idiomas "vivo solo de ilegalidad"	Video
Viaje	video en lancha	"la fuga hacia delante"	Video
Viaje	video en lancha con el peñón de Gibraltar?	"la fuga hacia delante"	Video

Otro representando	video de un hombre haciendo un porro y siguiendo las letras de la canción en árabe	Canción en árabe	Video
Representarse	sentado con un cuchillo y los pies en la mesa, no se ve la cara	En verdad no se publica en la red a lo que me dedico, botella marihuana pastilla	Video
Otro representado	video negro y blanco hombre cantando	yo tengo mi grupo	Video
Familia	con un niño/familiar	Música en árabe	Fotografía

Nota: Elaboración propia.

En la etnografía digital realizada, se analizaron las narrativas de los materiales compartidos en línea y para favorecer el análisis, se ha dividido el relato entre narrativa visual (fotografía o videos expuestos) y narrativa de la música (música y letras que acompañan a las imágenes). La música aporta un complemento a la imagen, y ofrece información sobre la historia contada. En este sentido J3 se representa a sí mismo en fotografías, vestido con ropas de marca, señalando la cámara o en posturas de fuerza (los brazos cruzados), o con un reloj dorado. Un hecho que se destaca en las fotografías es que muy pocas veces aparece su rostro, se esconde voluntariamente detrás de las manos, los brazos o ropa. Las letras de la música que acompañan las imágenes contienen letras apuntan a la traición de un amigo, a la soledad, al final de la inocencia por haber sufrido un evento negativo, y a la fuga para buscarse una nueva vida:

> De bici pasa a la moto,
> de fuga van de piloto
> trabajan con chándal roto
> al rato lo cambia otro
> cuidao si saca la foto
> cuidao no te quedes loco
> que así solo un poco
> te estalla entero el coco (Autor desconocido)

Un amigo me falló y casi yo lo maté
Fue porque el dinero su mente le voló
En guerra enemiga nunca he cogido el empate
Si me fallan más al final me quedo solo
Un amigo me falló y casi lo maté
Fue porque el dinero su mente le voló
En guerra enemiga nunca he cogido empate
Si me fallan más al final me quedo solo. (Morad, 2023)

Las músicas son elegidas para comunicar a la audiencia un mensaje: incredulidad, desengaño, rebeldía, hombría, rectitud, pero también dolor, pena, o añoranza. Existe una referencia a la infancia, una fotografía familiar que ofrece finalmente otra narrativa, acompañada de una música en árabe. En las palabras de J5, las elecciones de la música corresponden a sensaciones, estado de ánimo que se quieren comunicar: “es el mensaje de la música que me gusta, lo que me hace sentir” (Entrevista). Por otra parte, es de relevancia en el perfil digital observado, los documentos relativos al viaje y al mar, de día o al anochecer. Esta temática se repite en otros perfiles pertenecientes a jóvenes residentes en situación de migración. En el caso de J3, vienen acompañados de canciones que abordan temas como la necesaria búsqueda económica para conseguir casa, la ilegalidad, y finalmente de fuga (la canción escogida para acompañar un video se llama "la fuga hacia delante").

Otro caso relevante extraído de la etnografía digital realizada, es el perfil de J11. En su caso la narrativa se centra más en la producción de imágenes, si bien la mayoría de los documentos también tienen música. Aparece un elemento destacable: el uso de símbolos para clasificar los materiales guardados en las *Instagram Stories*, En este caso una casa que sirve para guardar documentos ligados a Barcelona. Por otra parte, a la diferencia del primer perfil analizado, este segundo perfil observado el 23 de febrero 2023 (Tabla 30), contiene fotografías de las aficiones (equipo de fútbol, Barça desfilando en Barcelona).

Tabla 30

Instagram Stories publicadas en el perfil de J11, actualizado en noviembre 2023

Categoría	Narrativa de la foto	Narrativa de la música	Formato de imagen
Representarse	el mismo vestido sin mostrar cara	-	Fotografía
Representarse	foto de el mismo en Barcelona	-	Fotografía
familiar	foto de su familia	-	Fotografía
	Categoría CASA	-	Símbolo
Casa	video playa Barceloneta	música y letra en árabe	Video
Casa	foto Portal del Ángel	música y letra en árabe	Fotografía
Casa	video fuentes Montjuic	música y letra en ingles	video
Casa	video puerto de Barcelona desde Montjuic	música y letra en inglés "for the rest of my life"	video
Casa	foto puerto de Barcelona desde el mar	-	Fotografía
Casa	foto Barceloneta	música y letra en árabe	Video
Casa	foto Barceloneta	música y letra en árabe	Fotografía
Casa	video del solo que cae sobre Barceloneta	-	video
Viaje	video del solo que cae sobre Barceloneta desde el mar	música y letra en árabe	video
Viaje	foto del sol que cae desde el mar sobre Barceloneta	canción	Video
Viaje	video de tunes, en la calle	-	video
Viaje	foto de el mismo en tunis capital	música y letra en inglés "for the rest of my life"	Video
viaje	foto de una mosquita	música y letra en árabe	Video
Representarse	foto del mismo en tuni	música y letra en árabe	Video

viaje	rezando gente	música y letra en árabe	Video
Aficiones	equipo marrueco futbol	música samba	video
Aficiones	él jugando al futbol	-	Fotografía
Aficiones	barca en la calle festejando el titulo	gente gritando	video
Viaje	París: torre Eiffel	música en árabe	Fotografía

Nota: Elaboración propia.

En el perfil de J11, se pueden ver referencias al mar, al viaje, y la religión, pero también al lugar de origen. Los videos o las fotografías son muy realistas, mostrando el propio joven, o paisaje en movimiento o en una fotografía de paisaje.

El tercer perfil seleccionado corresponde a J7, quien se considera cisgénero, y fue ex-tutelada. La selección del perfil, tal como se ha argumentado en el apartado metodológico, corresponde tanto por el grado de experticia en relación con la temática del estudio (se considera su trayectoria hacia la transición del centro a la vida adulta como un ejemplo de éxito, es informática, participa en la UJEC), como también por ser un perfil completo, equilibrado y organizado. A la diferencia d ellos dos primeros perfiles analizados, todas las categorías de materiales están ocupadas. Se puede pensar que la edad de J7 tiene incidencia también en esta organización. Cada una de las categorías cuenta con numerosas publicaciones, tal como se puede apreciar en la Tabla 31.

Tabla 31

Publicaciones en el perfil de J7, actualizado noviembre 2023

Categoría	***Reels***	**Directos**	***Instagram Stories***	**Publicaciones**	**Etiquetados**
Formato	video y foto	video	Foto o video	Foto	Foto o video
Numero de publicac.	17 *Reels* numero reproducciones/*Reels* 1300-120	0	De 11-26 publicaciones por 22 categorías: Más de 200	58	115

Nota: Elaboración propia.

Este cuadro nos indica más que un numero particular (susceptible de cambiar día a día), la estructura organizativa general del perfil en Instagram. Y si las *Stories* son temporales y no admiten comentarios, los *Reels* son permanentes y permiten una interacción entre usuarios, tal como las publicaciones y los etiquetados (con fotografías). En el caso de J7 es la categoría de *Stories* la que sale privilegiada, seguida por los *Reels*, donde comparte con sus seguidores.

En las *Stories* los temas se reparten en categorías principales: “mimitos y perreo” (bailando con amigas), amigas, “Dream team” (equipo de futbol), My love (relación de pareja), “travesti-queer”, “Friends”, “lol”, “My songs”, “About me”, “Shows”, “INDAR” (múscia), “Gigs”, “travel”, “Plantas”, “Home”, “Family”. Se crearon 22 categorías principales con 11 a 26 publicaciones por categoría, abrazando temáticas tan diversas como la música, la militancia (en la UJEC, pero también en los derechos LGTB), la casa, el amor, la amistad, el deporte, la fiesta. Un verdadero mosaico de experiencias y actividades realizadas por la usuaria, que se concreta como una extensión de su personalidad en la RSD, promoviéndola y actuando la digitalidad como canalizadora de sus actividades en el mundo. En respuesta al perfil, actúa una comunidad que reúne usuarios con las mismas pasiones o intereses, actuando como comunidad de pertenencia, a favor de la resiliencia personal. En este sentido, J7 comenta en relación con su estancia

en el centro, que ante las dificultades para convivir ha encontrado en sus pasiones el motor de su crecimiento actual:

> Claro. Entonces yo me alejé, pero no tanto. Porque tengo la suerte de hacer música y de que me gusta mucho. A lo que me dedico, pues soy bastante sociable. Entonces del mundo del baile, porque me gusta bailar, tengo amigos del mundo de la música, tengo amigos, los más íntimos del mundo de la música. (Entrevista con J7)

Por otra parte, existe en el deseo de narrar su vida en la red, la sospecha de la narración ajena, y como una paradoja, los y las jóvenes comentan negativamente algunas de las narrativas de otros jóvenes, emergiendo la idea en los discursos de que algunos usuarios manipulan las imágenes para poder mostrar facetas de su identidad que no corresponden con la realidad, tal como lo comenta J3:

> Hacen historias, que hacen de todo, y cuando lo conoces de verdad no hacen nada tampoco. Publican fotos en sitios donde están o así. … o ponen filtros de foto, salen guapos. Pero de verdad. ¿Lo ves y dices " eres tal"… no lo reconoces sabes? Filtro de pelo y tal, se cambia mucho la persona. (Entrevista con J3)

En el uso de una herramienta que produce imágenes del usuario, se denuncia críticamente el uso abusivo de imágenes por algunos, que nos correspondería con su realidad: "si algunos solo quieren mostrar que tienen dinero. ¿Solo en foto no le importa, sabes? Algunos quieren mostrar que tienen dinero" (Entrevista con J6). A parte de la elección del formato, de la música, y de la composición de la imagen, Instagram permite el uso de filtros para mejorar la imagen, como sucede en general en todos los perfiles, lo que despierta la duda de los usuarios en las publicaciones observadas.

La narrativa externa ofrece entonces un yo dinámico, cambiante, co-construido, en un espacio digital que permite ensayar facetas identitarias. Se fundamenta en la búsqueda de validación por los demás, pero no solo: también responde a los intereses personales y políticos, por ejemplo, en el caso de la militancia. Es también una manera de salir de la realidad, y ensayar a ser otros(s), tal como lo relata J7 en relación con su propia

experiencia institucional: “yo creo que es un escape a otra vida, no más... En esas situaciones tan complicada” (Entrevista). Al contrario, y tal como se ha visto anteriormente la narrativa interna busca otorgar coherencia al sí mismo *online*, aspecto relevante en relación con la identidad narrativa.

Si en relación con los demás los y las jóvenes son un mosaico de experiencias, en su relación íntima, buscan la continuidad y la coherencia del perfil de sí mismo, que se puede definir, de alguna manera, como la voluntad de unión de las partes, o la búsqueda de la relación entre las facetas y la unidad interna. Tal como se ha abordado, existe una tendencia en los y las jóvenes en volver a verse en el pasado, no solo por efecto narcisista, sino sobre todo para no olvidar de dónde vienen, y poder evaluar el recorrido hecho: “quieres recordar de dónde vienes” (J11, Grupo focal), “lo que estoy haciendo para mejorar” (Entrevista con J6), “me gusta ver mis fotos” (J12, Grupo focal)… Volver a visitar los recuerdos asociados a los perfiles, ofrece la alegría de sentirse único: “Estoy mirando mi foto y le digo: a estas aquí soy yo!. No lo sé. voy a ver. Y mira, la foto es mía.” (J6).

Estos resultados refuerzan los aspectos ligados a la identidad narrativa de los y las jóvenes en las RSD, representados como un espacio abierto para poder crear y elegir determinadas identidades, que puede o no estar relacionado con la “moratoria psicosocial” (se deberá tomar en cuenta para la discusión este aspecto). En esta elección y en la forja de los perfiles identitario, también entra un componente determinante: la audiencia. A continuación, se la incluye en el análisis sobre la identidad de los y las jóvenes en las RSD.

4.3.3. Construcción y producción del sí virtual: la estrategia online

Por otra parte, aparecen en menor medida que la identidad situada y la identidad narrativa, dos tendencias en el desarrollo de la identidad en las RSD: el deseo de *performance* ante el usuario y la de la modelación de la imagen en función de las reacciones de los y las seguidores, es decir dos tipos de acciones que apuntan a una identidad performativa. La identidad en el hábitat digital se produce, o más exactamente está siendo producida en un proceso compartido con los seguidores. Esta producción implica una estrategia,

desarrollada en función de un objetivo principal: incrementar la popularidad, es decir, conseguir más seguidores o más reacciones positivas sobre lo publicado (*likes*). Sin ser en todos los casos el mismo proceso, emerge sin embargo en los discursos la descripción de un proceso sobre la producción de imágenes sobre sí en RSD. Se pueden resumir en seis etapas principales: la preparación, la creación de la imagen, su procesamiento, el montaje, la publicación y el seguimiento, tal como se resume en la Tabla 32.

Tabla 32

Estrategia de producción de imágenes en los perfiles RSD detectados

Estrategia de producción de imágenes en los perfiles RSD detectados	
ETAPA	**ACCIONES**
1. Preparación	Buscar el buen ángulo, escenario, luz, clima.
2. Creación de la imagen	Elección de cámara con alta definición
3. Procesamiento	Filtros de imagen Selección y recorte de imágenes
4. Montaje	Montaje de imágenes (elegir y añadir música)
5. Publicación	Elección de la RSD adecuada y del perfil de la publicación: privado/público
6. Seguimiento	Análisis de la popularidad de la publicación, decisión de edición (se saca del perfil, se remueve en otro lugar)

Nota: Elaboración propia.

En la primera etapa, en el caso de los y las jóvenes, se plantea el problema de las condiciones de acceso a la tecnología necesaria para poder tener un perfil y crear su perfil virtual. Se trata de falta de condiciones materiales (no tener un móvil es tener poca o ninguna red social digital) o falta de conocimiento en el uso de los programas para la producción de imágenes. La compra de un móvil se facilita mediante el ahorro de la "paga" (beca pagada mensualmente por la DGAIA a los ex-tutelados o dinero recibido desde Marruecos, enviado por familiares). Resume J4 en relación con el montaje de sus videos en TikTok con un amigo: "estoy aprendiendo". Se trata de la primera etapa del

aprendizaje del "estar *online*". Una vez asegurado el acceso, los y las residentes comentan que, para poder sacar una fotografía, cuando tienen conciencia que se publicará, se preparan. se arreglan tal como lo comentan J7, para "dar su otra cara, la cara de las redes sociales" (Entrevista con J7). La preparación implica un cuidado estético, un juego y una atmósfera propia: "cuando quiero hacer una fotografía me pongo música, con la fotografía … Voy a buscar una música que a mis amigos les guste… Busco música. A veces bailo en Instagram" (Entrevista con J2). Por otra parte, en la preparación, se piensa sobre la parte material para la creación de imágenes. En algunos casos, esta producción se organiza, se concilia entre jóvenes, en el caso que la actividad mediatizada se haga en el marco de una comunidad de pertenencia, club de fútbol, música o gimnasio. Tal como lo relata J4, en algunos casos los y las jóvenes utilizan cámaras de alta definición para hacer videos y luego publicarlos en la web, en el marco de una práctica colectiva para la producción de imágenes:

> J4: Si una persona está grabando, y los demás, pues motivando. (Cuando terminamos) Los pasa por DropBox, para que no se pierda la calidad de imagen.
>
> I: ¿Y él lo produce? ¿Ese vídeo? ¿Sabes si hay alguna producción?
>
> J4: Sí, sí, claro. para poner música y pone música también. (Entrevista con J4)

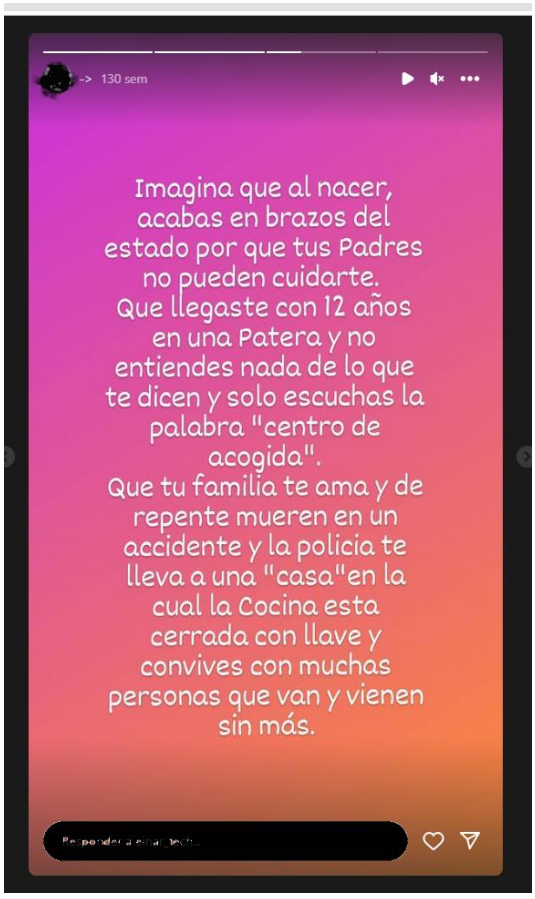
Por otra parte, algunos de los residentes entrevistados confían que utilizan filtros en sus fotos, pero en general poco lo dicen, a pesar de que los filtros aparecen claramente en los documentos analizados, en los distintos perfiles observados: "para que se vea la luz bien para que se vea el cielo bien azul, cosas así" (Entrevista con J4). Emerge en el discurso de los y las jóvenes la idea de que el filtro puede incrementar la popularidad de una publicación. Pero al mismo tiempo puede constituir un defecto de la publicación al modificar demasiado la persona usuaria. Se pierde a cambio la autenticidad de la fotografía, incrementando su antónimo la falsedad, o modificación de la imagen. Y una imagen falsa es una identidad falsa. Tal como lo describe J4 en la cita anterior, se realiza en su caso un montaje, pero en otros casos, si no hay un "Montaje" (entendido como selección y recorte de imágenes), sí que después de la captura de la imagen y de los filtros,

el documento puede verse añadido una música (tal como se ha visto en la observación de los perfiles).

Finalmente, se publican las imágenes, y los residentes entrevistados comentan que la primera elección se relaciona con publicar en privado o en público. Nos comenta J7: “yo no tengo ningún problema en tenerlo en público. Pero para que la gente me escriba mierdas, pues, prefiero tenerlo privado. Y añado aquí” (J7)**.** Se elige lo que se publica, y las publicaciones no son siempre documentos fotográficos, musicales o audiovisuales, sino frases como se muestra en la Imagen 2.

Imagen 2

Frases



Nota: Elaboración del perfil Instagram de J3.

Tal como lo resume J3 (Grupo focal): “Frases si… las cojo y me las guardo en mi perfil, para quedar bien”. Por otra parte, se elige dónde publicar, en qué RSD, tanto por el formato (video, escrito, audiovisual), como por el tipo de material, teniendo en cuenta el público buscado: “Sí. A veces son fotos mías. Y las fotos en Instagram las subo, y no las subo al TikTok “ (Entrevista con J4). Existe una mirada crítica y consciente sobre lo publicado en algunos testimonios, sobre todo de las entrevistadas con más experiencia, JE10 y J7:

> Yo sé cómo funcionan, y tal, pero sí que es verdad que me gusta tener un control de lo que se ve y todo lo que no se ve, intento exponerme lo mínimo posible. A lo mejor subo una foto porque estoy contenta, entonces la posteo y ya está. Pero en general, ya no suelo colgar casi nada. (Entrevista con JE10)

Los y las jóvenes relatan que en los tiempos perdidos (todos y todas, por otra parte, tal como se ha visto en los apartados precedentes, tienen muchas actividades durante el día), pasan tiempo revisando sus perfiles, y actualizando las fotografías o videos subidos en los perfiles, tal como comenta J4 cuando comunica sus ocupaciones en el tiempo libre: “Pues revisando a ver si puedo cambiar. Quitar algo. Algún video que lleva un montón de tiempo. Y más tiempo. Más, mejoras los trucos (ejercicios de calistenia)”.

En los discursos aparece también que esta actualización no siempre es agradable, pareciéndose en algunos casos a una tarea impuesta, más que a una elección propia, porque al cumular las RSD se cumula el trabajo de actualizarlas. La producción de imagen sobre si no se termina con la publicación, porque es parte del mosaico identitario que constituye el perfil, y por lo tanto no tiene sentido la imagen publicada, fuera de su relación con lo publicado hasta la fecha. En consecuencia, es meta de un análisis del usuario después de la publicación: ¿cómo reaccionan los seguidores ante las publicaciones? En consecuencia, se toma una decisión acerca del documento publicado: se promociona, se quita o se desplaza en otra categoría del perfil. A parte de tomar en cuenta las reacciones de los usuarios, existe una especie de equilibrio estético inherente a las decisiones tomadas acerca de los documentos publicados.

4.3.4. La identidad como acto performativo

Los y las jóvenes se muestran críticos con la preocupación de tener o no tener seguidores ("lo que hay que tener"), lo que demuestra un hábito naturalizado en relación con la orientación de los perfiles hacia una audiencia. Los y las residentes se muestran críticos, pero la mayoría de ellos desarrollan una estrategia para conseguir seguidores. Lo que hay que tener son seguidores, para poder existir virtualmente y ser parte de una comunidad: como en toda economía, se trata de un intercambio, de un dar y de un recibir, a cambio, atención, admiración (como en el caso de J5), que se traduce en amor propio, aprendizaje, o simplemente "seguidores". En este sentido se valoran el número de seguidores, lo que, tal como se ha visto legitima una estrategia para conseguir los seguidores.

> I: ¿Y esto se habla entre jóvenes?
>
> J3: Si, sobre todo entre chicas, "mira cuantos seguidores tiene" "Mira, yo tengo más seguidores". Se buscan seguidores también. ¿Entre chicas? Entre chicos también, claro… se mira cuánto tiene cada uno, nos reímos, vemos como se hace… como la gente tiene seguidores. (Entrevista con J3)

Los y las educadores sociales, tal como se ha visto, traducen esta estrategia como la búsqueda de ser popular, de tener *fans,* de obtener los *likes* que se traducen en un capital social, a su vez integrado en una economía, donde por el número de seguidores se puede ver la riqueza o no de un perfil. Lo que parece coincidir con el discurso de los y las jóvenes. De hecho, en varias entrevistas se asocia al número de seguidores y a esta economía de baja intensidad, la posibilidad de ganar dinero, siguiendo el ejemplo de *youtubers, instragramer* y otros *influencers* en las redes sociales que ganan dinero gracias a las publicidades de las marcas que visualizan en sus clips los seguidores.

Los contactos virtuales que miran, observan y reaccionan en los perfiles de los y las jóvenes, quienes reciben comentarios que tiene efecto en la psicología propia, tal como comentan JE10 o J7:

> En un adolescente esto sí puede influir en su perspectiva de la vida, la opinión que tienen los demás sobre estas personas. (Entrevista con JE10)

> I: ¿Entonces tú crees que las redes sociales participan en determinar quién eres en el día a día o qué piensas?

> E: Sí, claro, porque si ves algo que te influye mucho, al final eso te produce un cambio interno o te da un añadido claro. (Entrevista con J7)

El reconocimiento positivo de la publicación implica autenticidad, tal como lo comenta J2: "Si me reconocen, creo que sí, soy auténtica". La autoproducción consiste entonces en un ajuste de la autopresentación de acuerdo a la retroalimentación de la audiencia. Y los efectos en la subjetividad son positivos (me siento como un rey" nos dice J5) o negativos, porque pueden hacer daño, tal como comenta J4.

En cualquier caso, comentarios comentados luego con la comunidad de pertenencia, (los amigos de verdad), en la mayoría de los casos en el espacio físico. Esta comunidad de pertenencia (que se traduce como una red de vínculos) se inscribe claramente en el espacio *onlife* y ayuda a la creación un sentimiento de pertenencia comunitaria por parte del joven. Si se reciben reacciones (manifestados bajo la forma de comentarios, pulgares hacia arriba, o simplemente seguidos), como producto del intercambio, tal como se ha visto, es en respuesta a lo que ha dado por parte del productor del perfil, un trabajo de producción, organizado, más o menos consciente, realizado en las horas libres de los y las jóvenes. Se relevan en las entrevistas tiempos de navegación en los perfiles de los y las jóvenes de entre 4 horas por día hasta una revisión cada 20mn, si las o los y las jóvenes tienen tiempo libre. Tal como se ha visto, la performatividad *online* implica una producción de sí, una estrategia, el uso de herramientas y técnicas para el mantenimiento de un perfil actualizado. Una serie de actos productivos sobre sí-mismo, *online*, que son también actos performativos: el otro define y puede limitar la construcción identitaria en el espacio digital.

A modo de resumen, en la Tabla 33 se muestran los principales resultados ligados a la tercera pregunta específica.

Tabla 33

Principales resultados ligados a la pregunta específica 3

Pregunta 3	***¿Cómo impactan las RSD en la construcción de la identidad de los y las jóvenes residentes en CRAE o PA?***
Proceso de creación de resultados	Analizando las actividades y experiencias en las RSD que hablan de los aspectos de una identidad en el espacio digital: 1. La identidad como un proceso de identificación 2. la identidad como narración 3. La identidad como estrategia y performatividad.
Resultados	RE.3.1 Las RSD promueven la identidad, actúan como catalizadores de las actividades en el mundo del o de la residente. RE 3.2. Las Redes sociales digitales permiten encontrarse entre sí, es decir, el contacto con la comunidad de pertenencia, y por lo tanto actúan como una herramienta integradora. RE 3.3. la identificación *online* se forja en la sociabilidad, la comunidad de pertenencia pasada o presente, y en el reconocimiento de sí en documentos pasados publicados RE 3.4. La narrativa externa ofrece un yo dinámico, cambiante, co-construido, en un espacio digital que permite ensayar facetas identitarias. RE 3.4. La coherencia y el deseo de narración se combinan: las acciones de los y las jóvenes en las RSD construyen al mismo tiempo un mosaico de experiencias y la búsqueda de la continuidad y de la coherencia del perfil de sí mismo (“ser auténtico” por ajuste en relación con las retroalimentaciones), que se puede definir, de alguna manera, como la voluntad de unión de las partes, o la búsqueda de la relación entre las facetas y la unidad interna. RE3.5. La producción de sí en las RSD se manifiesta mediante la construcción del perfil, es producto de una estrategia y se modula en función de actos performativos

Nota: Elaboración propia.

En relación con los resultados asociados a la PE1 (pregunta específica 1), se confirma el resultado ligado al uso de las RSD como un elemento de socialización con el grupo fuera de la residencia. Con respecto a la PE2, los elementos ligados a la sociabilidad en el espacio *online* se alinean en gran parte con aquellos asociados al desarrollo identitario: la importancia de los contactos en el marco de la economía de los seguidores se confirma, como un elemento que permite la narración, pero también modula la identidad. La comunidad de pertenencia, con un anclaje en el espacio físico, porque aparece desde el espacio físico hacia lo virtual pero también desde lo virtual hacia el espacio físico, toma también relieve en la definición de la identidad, reforzando por su presencia, cobijo o

reacciones las narrativas personales expuestas en el espacio digital de las RSD. Los y las jóvenes muestran su preocupación por la coherencia interna, pero también exploran las posibilidades de las RSD desde el deseo de narrar su vida, real, posible o imaginada. En este sentido, tal como se ha visto se afirma que las RSD constituyen un espacio para la exploración identitaria, en conexión con comunidades.

A continuación, se plantean estos resultados en relación con la autonomía, objetivo de la acción educativa en el trabajo de los y las educadores con jóvenes, desde los centros residenciales, finalidad del residente para poder hacer su vida fuera del centro.

4.4. Pregunta específica cuatro: ¿facilitan el uso de las redes sociales la construcción de la autonomía para el egreso institucional?

Se ha desarrollado como hipótesis que ofreció una clara direccionalidad al trabajo de campo la afirmación de que las RSD facilitan la construcción de la autonomía de los y las jóvenes porque ayudan a la construcción de relaciones de cuidado entre pares y son meta del interés educativo. Se trata de una hipótesis que apunta a la creación de autonomía mediante un proceso de creación de vínculos. Tal como se ha explorado en el marco teórico las teorías de la autonomía plantean una contradicción entre el ser autónomo y el estar vulnerable. Por otra parte, coexisten en el sistema de protección de infancia y adolescencia, dos paradigmas distintos sobre la autonomía: (1) la mayoría de edad como fin de la intervención y principio de la autonomía; (2) el acompañamiento educativo para la construcción de autonomía más allá de la mayoría de edad, enfocado a la construcción de oportunidades, en el marco de los centros residenciales de acción educativa o los pisos asistidos.

La autonomía se aborda como la construcción de un proyecto acompañado para la vida autónoma futura del o de la residente, una empresa colectiva, desarrollada a través del acompañamiento educativo en las residencias, de la extensión de los vínculos en el espacio físico y digital (la socialización y la sociabilidad) y el contacto con una comunidad de pertenencia. Se desarrolla también a partir de la producción de sí *online*, definido en la tensión entre la búsqueda de una coherencia y continuidad mediática, y la exploración identitaria, o narración que posibilita el perfil en las RSD.

Tal como se ha visto en los primeros resultados, las RSD tienen efectos en la sociabilidad y en la identidad, y si las RSD ayudan a la construcción de la sociabilidad en el mundo físico, los vínculos creados en el mundo digital tienen positivas consecuencias en el éxito del proceso de autonomía.

Para poder responder a la pregunta se plantean exponer los resultados que emergen del discurso de los y las jóvenes en relación con sus actividades que permiten construir autonomía. En la PE2, se han abordado los ámbitos de interés de los y las jóvenes en las RSD desde la sociabilidad. En este apartado se propone desarrollar la presencia de cada ámbito, enfocado al proceso de construcción de autonomía. En este caso se abordarán los ámbitos conectados que emergen, a partir de la idea de "áreas de actividades" que construyen la transición a la edad adulta, básicamente centradas en las siguientes temáticas: la vida cotidiana, el aprendizaje del idioma, lo laboral, la formación e la información, el activismo, lo lúdico (las pasiones, el deporte la música). Se pretende responder en 3 apartados distintos:

(1) Explorar la tensión entre vulnerabilidad social y autonomía desde el discurso del equipo educativo.

(2) Conocer los ámbitos ligados a la autonomía que emergen en el discurso de los y las jóvenes: áreas de actividades para la construcción de la autonomía

(3) Explorar el vínculo con la comunidad de pertenencia como elemento esencial/indispensable para el proceso de autonomía de los y las jóvenes.

4.4.1. Explorar la tensión entre vulnerabilidad social y autonomía desde los y las educadores

¿Se puede partir de una situación de vulnerabilidad social y ser autónomos? Si el objetivo de la intervención es de propiciar la autonomía del o de la residente, se plantea una tensión clara con la situación de vulnerabilidad social en la cual se encuentran los y las jóvenes, descrita a lo largo de la investigación. Tanto en el análisis del discurso de los y las educadores, como también en la misma situación de los y las jóvenes, surge una situación

de carencia que marca las trayectorias de los residentes: carencias económicas, materiales, psicológicas, o afectivas. Desde los equipos educativos de los centros, la construcción la autonomía de los y las jóvenes a partir del uso de las redes sociales digitales se plantea como una incógnita, por falta de antecedentes, tal como lo comenta E9:

> Nos falta, claro, mayor entendimiento de lo que implica. Mayor entendimiento de que es la propia red social, de qué tipo de redes sociales hay… Mayor conocimiento de qué tipo de red social hay. Investigar, estudiar o reflexionar sobre qué nos pueden aportar a nivel de objetivos que trabajamos con estos jóvenes (Entrevista)

Tal como se ha visto en la pregunta 1, las representaciones sobre los usos de los y las jóvenes apuntan a usos que se podrían calificar como "emancipadores" porque congregan áreas de formación del joven. Las esferas de autonomía que aparecen en el discurso de los y las educadores son las siguientes: la esfera académica o educativa, la esfera laboral, la vida cotidiana, lo lúdico, la expresión artística, la cultural. En el discurso de los y las educadoras sociales existe la voluntad de buscar un uso para la construcción del proyecto formativo en el momento de la transición a la vida adulta, tal como se expone a en la Tabla 34.

Tabla 34

Usos emancipadores de las redes sociales digitales en el discurso de los y las educadores sociales

Área de actividad	**Prácticas observadas**	**Prácticas deseadas**	**RSD preferente**
Académica-educativa	Contacto con grupo clase		Instagram
Laboral		Hacer un currículum	Infojobs
	Buscar un trabajo	Buscar un trabajo	Job today Instagram
Vida cotidiana	Para la cocina	Alquilar una habitación Controlar facturas	YouTube-Instagram
Trámites administrativos		Tramitar un DNI	Instagram
Vínculos	Conocer el grupo de pares		Instagram
	Conocer una pareja		Instagram
	Crear red en general		Instagram Facebook
	Mantener el contacto con un egresado		Instagram
	Vínculos con familia		WhatsApp Facebook
Lúdico	Contacto con amigos		Instagram
	Contacto con familia		Facebook WhatsApp
	Influencers o humoristas		Instagram YouTube
Informarse	Saber lo que sucede		Twitter
Expresión artística	Sacar fotografía s de paisajes y publicar		Instagram

Nota: Elaboración propia.

Este cuadro permite considerar las distintas esferas de actividades de los y las jóvenes en el discurso de los y las educadores sociales con un doble cuidado, teniendo en cuenta el condicionamiento discursivo durante la entrevista o el grupo focal (y relacionado con la idea de autonomía que se aborda durante la entrevista). Se distinguen los usos observados de los usos imaginados por parte de los y las educadores sociales. Los usos imaginados son parcialmente condicionados por la temática de la entrevista, pero también considerados de interés por los y las entrevistados. En todos los casos, se han planteadas las actividades en el campo a partir del propio interés del participante en el estudio: en el caso de E1, por ejemplo, explorar un uso educativo de las RSD en el trabajo cotidiano, es una preocupación previa a la entrevista. La aceptación de la entrevista fue motivada por este interés por la temática, por parte de la dirección del centro. En consecuencia, se plantea una devolución a los entrevistados bajo la forma de un proyecto educativo para el uso de las RSD para la emancipación juvenil.

Las RSD constituyen, en las representaciones de los y las entrevistados, un recurso para la inclusión social. En un primer lugar en relación con la esfera laboral, tal como lo comenta E2 en la entrevista:

> Puede ser también laboral, porque de hecho hay muchas aplicaciones también que tú puedes buscar trabajo, te pones por currículum, te informan. Es decir, para mí realmente también depende del uso que tú le des, también del móvil, ¿no? Si tú lo del móvil solo lo tienes para un tema más social, pues ahí te vas a quedar estancado.

Porque permite la extensión de la red de conocidos, ofrece acceso a ofertas de trabajo: "Aporta mayor inclusión social. Puesto que conocen más gente y aumenta su red social […]. Además, aporta mayores posibilidades de inserción laboral. […] no es que sea una herramienta para ello, pero se convierte en eso…" (Entrevista con E9).

Se aumenta la red de contactos, y por la misma ocasión, las posibilidades de encontrar un trabajo y en consecuencia mejoras para la inclusión social, mediante la construcción de vínculos nuevos. Tal como se puede apreciar en la Tabla 34 aparece en el discurso de los y las educadores posibles usos emancipadores de las RSD, más allá de lo laboral, tanto

porque han observados prácticas (ligasa a las esferas académicas-educativas, de vida cotidiana, lúdica, expresión artística), como porque anhelan, ambicionan, un uso para el trabajo, la vida cotidiana, los trámites, por ejemplo. Por sus acciones educativas, son conscientes de que pueden influir en el destino de las y los jóvenes, y por lo tanto las RSD son meta de un interés, si sirven el objetivo de la autonomía.

En consecuencia, se puede afirmar que la tensión entre autonomía y vulnerabilidad social, encuentra en las RSD se constituyen como un nuevo espacio para la autonomía juvenil, desde las prácticas propias de los y las jóvenes. Si se asegura el acceso a las RSD (acceso material, pero también aprendizaje del estar *online*, como se ha visto), las RSD constituyen potencialmente un recurso para la construcción de la autonomía más allá de la vulnerabilidad social, hacia un vínculo activo, participativo con la comunidad. Es decir, se construye un criterio propio desde la voluntad propia con el soporte de la comunidad de pertenencia en el espacio digital. Las RSD, por permitir una conexión con una comunidad de pertenencia (y en algunos casos con familiares), permiten hacer frente a una situación de vulnerabilidad social en la cual se encuentra el o la joven. Las RSD se establecen, si se usan con el objetivo de la autonomía, una nueva herramienta para la inclusión social desde la educación social. En este sentido, los y las educadores sociales observan que los y las jóvenes utilizan las RSD para tener contacto con iguales, lo que incluye también el contacto con grupos especializados, para el acceso al trabajo, por ejemplo.

4.4.2. Conocer los ámbitos ligados a la autonomía que emergen en el discurso de los y las jóvenes: áreas de actividades para la construcción de la autonomía

En el discurso de los y las entrevistados, emergen áreas relacionadas con la emancipación y el uso de las RSD. En un orden decreciente: el área de formación/académica, la vida cotidiana, la esfera lúdica, Uno de los aspectos más nombrado se relaciona con la formación: contacto con grupo de pares en la escuela mediante las conexiones digitales, pero también, conexiones para ver videos prácticos como lo comenta J3:

> J3: Depende de lo que estas estudiando, buscar videos sobre lo que estas estudiando o… como te digo. A veces hay videos sobre carrocería, a veces miras

> las soldaduras. Muchas cosas voy mirando, miro cosas que me sirven a veces veo videos que no me sirven también.
>
> I: ¿Por dónde las miras?
>
> J3: Por insta o YouTube directamente. (Entrevista con J3)

Se hace mención a los videos de profesores en TikTok, YouTube o Instagram (J12) o el aprendizaje de la informática (J3). Por otra parte, en el caso de los y las jóvenes en situación de migración, las RSD sirven también para aprender el idioma, tanto por la visualización de videos (YouTube, J6), como también conversando con amigos en castellano o catalán (J3), en este sentido las RSD parecen esencial para la vinculación con los grupos de jóvenes en la localidad: la mayoría de los y las jóvenes comentan que su navegación por las redes sociales ha sido positiva para aprender el castellano en la sociedad española. Lo más notable es que ante la ausencia de un par que hable castellano nativo, se aprende el idioma a través de las redes sociales: "Si llegas a estar al lado mío, te pregunto, el castellano y tal. ¿Pues que te voy a preguntar, si no estás? Pero te digo, cuando no tienes la posibilidad, es la manera" (J12, Grupo focal). El nivel de aprendizaje se verifica por los propios jóvenes, en el mismo perfil:

> Yo he llegado a ver, he vuelto a mis mensajes de hace mucho tiempo, pues encontraba yo que escribía verbos sin cambiar el verbo, como que yo y vosotros era igual, no cambiaba el verbo. ¿No entendía, sabes? Y ahora está bien. Escribes más, y aprendes. (J3, Grupo focal)

Por otra parte, la segunda esfera más nombrada tiene que ver con el área laboral: más allá de la pretensión, tal como se ha visto de atraer seguidores y ganar dinero en la red como *influencers*, los y las jóvenes buscan trabajo por las RSD. Se nombran Facebook y WhatsApp como las principales aplicaciones para buscar trabajo. Los amigos de los amigos son particularmente interesantes para poder conseguir un empleo. Acerca de su conexión con un grupo de WhatsApp de alumnos, confirma J3: "puede ser que conozcan a alguien". La posibilidad de encontrar trabajo legitima de por sí la presentación en el

grupo. Los y las jóvenes están conectados a grupos por si acaso, que pueden facilitarles un trabajo como ha pasado en el caso de un entrevistado (J6).

En tercera posición, se sitúa la esfera lúdica en el relato de los y las jóvenes. Tal como se ha visto en la pregunta específica 2 relacionada con la sociabilidad, el área de aficiones permite notablemente una conexión con una comunidad de aprendizaje, lo que es relevante para el proceso de autonomía. Se crea una red fuera del centro residencial, conectado con los ámbitos de interés del joven. Concretamente, los ámbitos que se han asociado al área "lúdica" en el análisis son: el deporte y la música (tocada y/o bailada).

Los principales usos son para motivarse, difundir su práctica, conectar con la comunidad de pertenencia. Los y las jóvenes comentan que las respuestas de la audiencia constituyen un elemento de motivación importante. En el caso de J1, las reacciones a un video suyo bailando le motivaron para ir haciendo más videos, hasta producirse semanalmente: "Cuando hago mi primer video, lleva más de 500 personas para verlo… que raro digo, hay un montón de gente viendo el video. Y desde entonces haciendo video, una vez, dos veces por semana" (Entrevista). Instagram permite realizar "directos", y los y las jóvenes aprovechan para hacer conexiones con amigos, y para cantar y bailar (J2y J1).

En el caso de J7, aparecen categorías en su perfil relacionadas con una práctica musical en el marco de una banda. En relación con los deportes, los y las jóvenes utilizan las RSD para conectar con los grupos de pertenencia o pertenencia, tal como se ha visto en la pregunta 2 pero también para conocer más acerca de su deporte (ver videos por Instagram o TiTok, tal como lo relata J4), mostrar su equipo o grupo de amigos deportistas (tal como lo hacen en sus perfiles J11 o J7), o mostrarse jugando tal como se puede ver en el perfil de J11 o de J7. El deporte o la música ocupan un lugar importante en la socialización y en contacto con grupos de pertenencia.

Tal como comentan los jóvenes, las pasiones permiten conocerse más y salir del ámbito residencial. Pero también los compromisos políticos, solidarios y militante. En el caso de J7, insiste en que las RSD la ayudaron a salir del centro y conectar con sus grupos de pertenencia, en su caso el colectivo LGTB (Lesbianas, Gais, Bisexuales y Trans), así como, más tarde la *Unió de Joves Extutelats de Catalunya* (UJEC), asociación nacida por

el contacto entre jóvenes en Instagram. A continuación, se expone una de las evidencias recogidas en la etnografía digital en el perfil de J7.

Imagen 3

Compromisos militantes en el perfil de J7

Nota: Elaboración del perfil Instagram de J7.

Los y las jóvenes entrevistados comentan acerca de sus intereses hacia videos, fotografías de actos solidarios (J2 habla de videos de personas que ayudan a gente mayor), de su participación en grupos cuya finalidad es ayudar a las personas en situación de calle. Documentos visuales percibidos como observadores que "inspiran" a los y las jóvenes en su conducta cotidiana, o grupos activos que permiten estructurar la actividad solidaria del o de la joven en la localidad. En cualquier caso, la socialización *online* permite contactos fuera del campo de la protección, y, por lo tanto, tal como lo plantean los y las educadores sociales (pero también los propios jóvenes), participan del sentimiento de normalización

de la situación del o de la joven. Reducir la distancia con la familia, contactar con el grupo de amigos, e interactuar en el espacio digital: "conectarnos, para actualizar nuestro perfil, para contactar con amigos que eso no estaba permitido. Pero lo hacían porque sabían que necesitábamos. Pues. Pues sentirnos un poco normales ¿no?" (Entrevista con J7). Como otra área de interés en relación con el proceso de autonomía, aparecen temáticas relacionadas con la vida cotidiana, tal como lo comenta J11:

> sigo un paisano mío que cocina. Si no es un cocinero directamente, es un restaurante. Pero sacan cuando están cocinando. Pues llego a él cuando tengo tiempo también, y ellos ponen vídeos de YouTube cocinando. Pues yo me pongo a copiar, pongo yo los videos en la cocina. (J11, Grupo focal)

Aprendizajes que permiten construir la salida de la residencia, y auto valerse. En la Tabla 35, se reúnen las diferentes áreas relacionadas con el proceso de autonomía que aparecen en el discurso de los y las jóvenes, las RSD de preferencia para cada área, y cómo se concretan las acciones con respecto al área y a la red social.

Tabla 35

El proceso de autonomía juvenil en el espacio digital

Área de autonomía	**Formación**	**Laboral**	**LUDICO: Deporte**	**LÚDICO: Música**	**Militancia, solidaridad**
RSD de preferencia	WhatsApp Instagram YouTube	Facebook WhatsApp	Instagram TikTok	Instagram	Instagram YouTube
Jóven	J3 J12	J6 J3	J4 J7	J7 J2 J1	J7 J2
Acciones	Para ver videos formativos Profesores en la red Aprender idiomas, la Informática	Ver publicaciones de oferta de empleo Grupo de WhatsApp que publica oferta	Ver videos de su deporte Mostar su equipo Mostrarse jugando	Directos cantando y bailando Mostrar su banda Ver otros artistas Motivarse	Publicaciones en el perfil Instagram Búsqueda de videos en YouTube

Nota: Elaboración propia.

En algunos discursos, como, por ejemplo, en el caso de JE10 o J7, la situación de vulnerabilidad social de los y las jóvenes se asocia con el concepto de vulnerabilidad mediática (desarrollado en asociación con la pregunta específica 1), y en consecuencia se advierte del cuidado necesario para un uso educativo. En este sentido, J7 comenta:

> Lo inteligente sería que hiciesen unas redes sociales que no sean tan fáciles de llevar, o sea, como era antes, en los foros y desde un ordenador, porque la gente que igual no estaría tan anhelada (lo usa como sinónimo de manipulable). [..] lo que lo que pasa es que creo que la gente es demasiado vulnerable. Lo que te digo desde el centro de acogida. O sea, es una opinión general. Lo que pasa es que en el centro de acogida es más vulnerable aún. Pero creo que en general las sociedades son muy maleables. Y todo esto, y con toda la información que hay, eh, es muy fácil manipular a la gente. (Entrevista)

Tal como se ha expuesto anteriormente las RSD aparecen en el discurso como un espacio de normalización, para el desarrollo de vínculos en el espacio físico y digital y comunidad de pertenencia. Estar *online* se aprende, pero estar *online* es también estar conectado con actividades en el mundo, y en este sentido, los y las jóvenes plantean su actividad dirigida hacia su futuro. En su mayoría quieren estudiar y trabajar, y en algunos casos reparar la situación de carencia familiar, reuniendo con su trabajo a la familia bajo el mismo techo, tal como lo afirma J1:

> La chica me ha dicho que tengo cita, y luego me va a buscar un trabajo para cambiar los papeles con trabajo. Y, luego, el año que viene voy a estudiar, y cuando estudie, luego quiero buscar prácticas para trabajar, y ya está… y luego hacer una casa para mí, y trabajar (sonríe), y que venga mi madre aquí. Con mis hermanos también, pongamos una casa y vivamos juntos, y ya está. (Entrevista con J1)

El anhelo de vivir en una casa con su familia es la marca de una trayectoria exitosa, en el caso de J1 o de J2. "Tener un futuro bueno", "una vida tranquila", como comenta J8. En otros casos terminar los estudios o tener una carrera, es el objetivo antes de poder marchar

a otro país. La actividad en el mundo es también un reflejo de las decisiones tomadas, y tal como se ha visto en precedente párrafos, los perfiles también permiten la verificación del camino realizado, la auto-justificación pero también la lectura de sí mismo para sentir orgullo: "Cuando estás llegado a Barcelona y ves ahora con mucha diferencia, ahora ya tienes muchas cosas [..]. Tienes un lugar. Pues gracias a Dios" (J12, Grupo focal). El trabajo actúa también como bálsamo en algunos casos, frente a la incertidumbre y el malestar de la situación administrativa (estar sin papeles), muy a pesar de estar en un centro residencial o un piso de autonomía, como en el caso de J6: "Yo solo trabajo y no pienso y me olvido todo" (Entrevista).

4.4.3. Explorar el vínculo con la comunidad de pertenencia como elemento esencial/indispensable para el proceso de autonomía de los y las jóvenes

Tal como se ha podido ver, el aprendizaje del *estar online* se aprende en gran parte con comunidades de pertenencia. Aparte de la técnica, la dimensión social es relevante, y se aprende a recibir/tratar con los comentarios de la audiencia con intermediación de comunidades de pertenencia. Son una fuente de conocimiento, y ofrecen soporte moral y emocional, ante eventos positivos o negativos, tal como lo observa J7, acerca de las reacciones sobre las fotografías que publica cuando se viste: "como tengo amigos que siempre nos salimos a defender unos a otros, al final les acabamos ganando por la inteligencia. Claro, no puede ser. No puedes tener el cerebro tan cerrado con cosas tan importantes ¿no?" (Entrevista).

Los y las amigos en las RSD permiten actividades en el mundo físico. Conocidos de las sedes que concretan su existencia en el mundo físico, o al revés, conocidos del mundo físico que siguen conectados en el mundo virtual. Vínculos que se tejen entre los y las jóvenes y sus amigos, alimentados por la interacción en ambos espacios, y que, desde el compartir una pasión permiten la extensión de las actividades hacia otros ámbitos de la vida, tal como lo comenta J4: "Son mis amigos de entrenamiento. Y para ir a entrenar nos avisan Vamos a entrenar o de fiesta… Vamos de fiesta un finde así como sábado, y lo pasamos bien." (Entrevista).

Por otra parte, las RSD permiten el contacto con "los amigos de siempre", tal como se ha visto: se sigue manteniendo una relación con personas de referencia del pasado, pero también con los amigos del presente, conocidos de las escuelas o de los centros de formación, o de los ámbitos lúdicos por los cuales transitan lo y las jóvenes. Son un pequeño porcentaje de los contactos personales del perfil, tal como se ha comentado. Según el vínculo, algunos de los amigos del presente, pasan a ser parte de los amigos de siempre según J4 o J3. En oposición a estos "amigos de siempre". Constituyen las comunidades de pertenencia del o de la residente, con las cuales se pueden conectar y compartir para sentirse acompañados.

Finalmente, los y las jóvenes comentan acerca de su participación en grupos profesionales o de la escuela. Constituyen otro tipo de comunidades de pertenencia, grupos especializados con los cuales se comparten informaciones, o conocimiento (J3 comenta su participación en el grupo de formación en grado medio de carrocería: "solo hablamos de carrocería"). La aplicación WhatsApp permite crear grupos de la escuela, por ejemplo, para consultar sobre las tareas a hacer, y la interacción digital y física se reconoce como necesaria en el discurso de los y las entrevistados. J4 explica que, a pesar de verse durante el día, seguir hablando en las redes es necesario, porque permite cultivar la amistad más allá de la escuela:

> I: ¿En estos grupos te comunicas más con ellos por las redes sociales o por la red?
>
> J4: Ya con las dos, las dos cosas porque sí, ahorita. Oye, como están las cosas, hay que preguntar cómo están los amigos, porque son los amigos de verdad. (Entrevista con J4)

No se puede obviar, tal como se ha visto, el interés de los y las jóvenes por conocer personas nuevas, fuera de su ámbito cotidiano, que llave a cierta preocupación por el perfil de sí en las redes sociales, dado que para poder conectar es necesaria una presentación de sí leíble (J6 en su entrevista lo comenta). La producción de sí *online* combina la búsqueda de una coherencia mediática y el deseo de narración sobre sí (resultados asociados a la pregunta específica 3), y se modela en función de los

comentarios recibidos, para que el vínculo con el posible amigo sea lo más convincente posible, en el marco de una economía de los seguidores.

A modo de resumen, en la Tabla 36 se muestran los principales resultados ligados a la cuarta pregunta específica.

Tabla 36

Principales resultados ligados a la pregunta específica 4

Pregunta 4	***¿Facilitan el uso de las redes sociales la construcción de la autonomía para el egreso institucional?***
Proceso de creación de resultados	Se pretende responder en 3 apartados distintos: 1. Explorar la tensión entre vulnerabilidad social y autonomía. 2. Conocer los ámbitos ligados a la autonomía que emergen en el discurso de los y las jóvenes 3. Explorar el vínculo con la comunidad de pertenencia y el proceso de autonomía de los y las jóvenes.
Resultados	RE.4.1. Las RSD constituyen potencialmente un recurso para la construcción de la autonomía más allá de la vulnerabilidad social, con el soporte de la comunidad de pertenencia en el espacio digital. RE4.2. Las RSD se establecen como una nueva herramienta educativa para la construcción de la autonomía de los y las jóvenes durante su transición hacia la salida residencial. RE4.3. Las RSD permiten la exploración de diferentes áreas para la construcción de la autonomía, fuera del campo de la protección integral. RE4.4. Las RSD permiten conectar con personas cercanas o lejanas, amigos o colegas que provienen de las distintas áreas de actividades y que se constituyen en comunidades de pertenencia esenciales para el bienestar personal y en consecuencia, el proceso de autonomía.

Nota: Elaboración propia.

En relación con la PE1, se verifica el interés educativo hacia las RSD como una herramienta para trabajar la autonomía. Y si existe interés, plantear una propuesta educativa desde el uso juvenil de las RSD se podría realizar un proceso de transferencia entre estos resultados y la acción educativa. Por otra parte, acerca de la vulnerabilidad mediática de los y las jóvenes, se confirma que una clara medida de reducción de la situación de vulnerabilidad mediática es el sentimiento de pertenencia a una comunidad.

En cuanto a la pregunta específica 2, se confirma que el proceso de construcción de la autonomía está también ligado a las comunidades de pertenencia.

En el siguiente capítulo, se propone una discusión organizada a partir de los principales resultados de la investigación, en tensión con los autores, para hacer emerger las continuidades y los aportes de la investigación con relación al estado del conocimiento.

4ª PARTE: DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 5: DISCUSIÓN

El proceso de individuación en la juventud se concreta en la formación de la subjetividad individual (Galende, 2004, Aliano, 2020), y necesita soportes (Martuccelli, 2007; Aliano, 2020) que se relacionan con un *habitus* heredado (Bourdieu, 2003) y un posicionamiento social en un momento de supuesta moratoria psicosocial. El modelo desarrollado para representar la subjetividad (concretado en la Figura 7, en el capítulo de metodología) explicita las relaciones de los actores sociales con su entorno, mediante un sistema de representaciones que determina los vínculos del yo con el mundo, al mismo tiempo que está siendo determinado por los vínculos establecidos. Los vínculos desarrollados entre el yo y el mundo son determinados también históricamente, culturalmente y socialmente y se expresan mediante acciones del individuo en una sociedad (y el comportamiento individual). La subjetividad está entonces definida por el carácter histórico de la relación del individuo con su entorno, las formas, los discursos, las instituciones, la cultura, las normas del entorno (la historia), pero también la relación con el otro.

En el caso de los y las jóvenes entrevistados, la situación de vulnerabilidad social repercute en las condiciones de exploración de la autonomía en el momento de la emancipación y la proyección fuera del centro residencial. Este momento vital de los y las jóvenes, calificado por Erikson (1968) como moratoria psicosocial, no encuentra en el marco de la vida residencial las mismas circunstancias y soportes que en la vida familiar, coincidiendo con un análisis que desnaturaliza el mismo concepto de juventud, probando que las pretensiones universalistas de la teoría psicoanalítica, asociada a la etapa adolescente, no se sostienen en el caso del estudio realizado. Los y las jóvenes entrevistados cuentan con una ausencia o casi ausencia de los soportes tradicionales como son la familia, la escuela, el trabajo o el grupo de amigos, además de la falta de una red y un bajo capital social (también porque la mayoría de los y las entrevistadas se encuentran en situación de migración).

Sin embargo, a lo largo del estudio han emergido soportes claros, algunos esenciales para el desarrollo de la subjetividad del residente: el equipo educativo del centro residencial, el grupo de pares (en el cual se incluye un grupo de amigos con anclaje en el espacio físico y especial relevancia en el espacio digital, nombrado como "comunidad de pertenencia"), o las relaciones en ámbitos de socialización detectados (escuela, centro de formación, trabajo, aficiones, militancia, y en algunos casos el apoyo familiar). Se ha intentado analizar los aportes de cada soporte en el crecimiento y la educación de los y de las jóvenes, observando el desarrollo de los vínculos como una clara manera de acceder a la formación subjetiva. A continuación, se trata de relacionar los resultados del estudio con los antecedentes teóricos y conceptuales expuestos en el trabajo, con la finalidad de poder describir continuidades entre las teorías y los resultados, pero también los avances del estudio o las nuevas perspectivas que aparecen en los resultados como pistas a explorar en el futuro.

5.1. Las representaciones de los y las educadores sociales: el interés educativo de las RSD para la emancipación

A lo largo de la investigación se ha demostrado que los y las educadores sociales, constituyen modelos de referencia que tienen una incidencia clara en el destino de los y las residentes, concordando con Sánchez (2016). Un aporte de esta investigación se sitúa en la detección del interés de los y los y las educadores sociales por dimensionar las RSD desde una óptica educativa, fundamentado en la observación de las prácticas juveniles, pero también una experiencia personal. Las RSD constituyen potencialmente un recurso para la construcción de la autonomía, con el soporte de la comunidad de pertenencia en el espacio digital. Las RSD permiten la exploración de diferentes áreas para la construcción de la autonomía, fuera del campo de la protección integral. Permiten conectar con personas cercanas o lejanas, amigos o colegas que provienen de las distintas áreas de actividades y que se constituyen en comunidades de pertenencia esenciales para el bienestar personal y, en consecuencia, el proceso de autonomía. Existe una clara necesidad de encontrar normas explícitas para regular el uso de los y las jóvenes, en una coexistencia de una multitud de criterios en relación con estos usos, y el sentimiento de desorientación. Esta necesidad se asocia a un claro interés por aprovechar las RSD como

una oportunidad educativa. Este interés podría llevar a los y las educadores a un aprendizaje nuevo para la apropiación de los RSD con fines de acompañamiento, siguiendo lo analizado por Escudero (2020) una verdadera "mutación digital" podría llevar a plantear un uso de las RSD para educar. Por el momento observan los usos juveniles, en relación con diferentes ámbitos. Se ha detectado también una serie de "usos deseados" que indican un claro interés de los y las educadores, los ámbitos coinciden en gran parte con los ámbitos nombrados por los y las jóvenes para relacionarse en sus perfiles de RSD.

Existe una intencionalidad educativa de entender, conocer y utilizar las RSD para trabajar. Se proyectan a su vez en las posibilidades de un uso para preparar la autonomía juvenil tomando como base las prácticas observadas. Estas representaciones de los y las educadores sobre las RSD en los centros residenciales (asociadas a la autonomía, pero también a la existencia de una vulnerabilidad mediática), tienen influencias en su posible uso por parte del equipo educativo, pero también su acompañamiento de los y las jóvenes. Y si existe interés, plantear una propuesta educativa desde el uso juvenil de las RSD se podría realizar, para un proceso de transferencia entre estos resultados y la acción educativa.

5.2 Los efectos de las redes sociales en la sociabilidad: continuidades y aportes del estudio

Para poder acceder a la subjetividad individual, y analizar los efectos de las redes sociales, se ha enfocado la investigación en analizar en un primer momento, los vínculos en los perfiles de RSD para determinar el tipo de sociabilidad (densidad de los vínculos, ámbitos conectados), definida como el conjunto de relaciones que un individuo desarrolla con los demás y las formas que toman estas relaciones (Rivière, 2004), y que constituye las redes de interacciones que desarrolla el actor social con el mundo. Esta sociabilidad tiene un valor, constituye un "capital social", que se ha analizado desde el espacio digital hacia el espacio físico, pero también desde el espacio físico hacia el espacio digital, y en su exclusiva extensión al hábitat digital. Porque el perfil en las redes sociales es como mucho, una marca de la subjetividad en el espacio digital.

En relación con los efectos de las RSD analizados, aparece una clara continuidad con la teoría bourdieusiana sobre el capital social: jóvenes y educadores sociales describen el desarrollo de estrategias para conseguir amigos virtuales, en el marco de una economía de los seguidores, determinando el valor en sí de la sociabilidad. La amistad y la sociabilidad son también un recurso, un "capital social". La búsqueda de ser popular, de tener *fans*, de obtener los *likes* de los seguidores, y su concreción en el aumento del listado de seguidores, parece traducirse en un capital social en el espacio digital, a su vez integrado en una economía, donde el número de seguidores marca el valor de un perfil. Se asocia al número de seguidores y a esta economía de baja intensidad, la posibilidad de ganar dinero, siguiendo el ejemplo de *youtubers, instagramers* y otros *influencers* en las redes sociales que ganan dinero gracias a las publicidades de las marcas que visualizan los seguidores. Esta economía de los seguidores cuenta con una inversión del joven en el espacio digital para recibir respuestas, reacciones de los seguidores e incrementar su capital social. Con relación a fenómenos como la compra de seguidores, es legítimo preguntarse acerca de esta economía de los seguidores: ¿es el listado de seguidores un reflejo real del capital social en el espacio digital, o simplemente un espejismo del alma?

A partir de los resultados de este estudio existe también una relación con los estudios llevados a cabo por Granovetter (1973) acera de las estructuras de las redes sociales en el mundo físico. La densidad es un concepto central para entender el funcionamiento de una comunidad, y si a más densidad en una red, más cohesión grupal, en una red con una densidad débil, o vínculos débiles entre personas, la falta de cohesión puede constituir una situación ventajosa para el actor social insertado en una red social. En esta teoría ya clásica, la conexión posible con "los amigos de los amigos" beneficia en retorno al individuo con nuevas posibilidades de crecimiento gracias a posibles trabajos, formaciones, y nuevos contactos. En el caso de este estudio se han relevado ofertas de empleo, conexión con grupos militantes, pasiones y relaciones amorosas, nacidas por la red de contactos, propiciando desde la red digital un encuentro en el universo físico, confirmando la validez del análisis de Granovetter.

Pero también se encontraron elementos novedosos respecto a la sociabilidad virtual, siguiendo las indicaciones de Spottswood y Wohn (2020) acerca del estudio de los efectos

de la socialización fuera de línea, en los usos de las RSD en línea. Se describen en los resultados la existencia un espacio de socialización híbrido, entre físico y digital, desde el cual se ejerce una sociabilidad virtual, pero también, una clara tendencia a la búsqueda del espacio físico como principal espacio de socialización desde el uso de las RSD. Los resultados coinciden con los aportes de Konstantinou (2023), Guevara y Candón, (2024) en relación con la ampliación del espacio de socialización juvenil gracias a las RSD, pero los y las jóvenes afirman que su finalidad relacional es el espacio físico más que el espacio digital, presentado como continuidad del encuentro físico, pero no como un espacio privilegiado. No se han recogido pruebas, en este sentido, de un conflicto entre la esfera digital y la esfera física que podría llevar al final de las relaciones en el espacio físico, coincidiendo con el análisis de Morduchowicz (2021) o Décieux et al. (2019). El desarrollo de vínculos en el espacio digital por parte de los y las jóvenes entrevistados se puede analizar desde la división del grupo de contactos, entre los que pertenecen a la comunidad de identificación y de pertenencia (con quienes los y las jóvenes tienen o tuvieron en su mayoría un vínculo en el espacio físico) y el grupo de los seguidores (exclusivamente virtual, y en su gran mayoría desconocidos). Ambas poblaciones, desde el perfil en línea pasan a ser partícipes de una socialización específica al espacio digital, que aporta un sentimiento ligado a lo que los y las entrevistados han nombrado como "normalización de la situación de vida" en residencias educativas, pero también oportunidades reales de encuentro con personas en el espacio físico.

En lo que concierne a la vulnerabilidad mediática de los y las jóvenes, se confirma que una clara medida de reducción de la situación de vulnerabilidad mediática es el sentimiento de pertenencia a una comunidad, y el proceso de construcción de la autonomía está también ligado a las comunidades de pertenencia.

5.3. Los efectos de las redes sociales digitales en la identidad de los y las jóvenes

Para poder completar el análisis de los efectos de las RSD en la subjetividad de los y las jóvenes, se han analizado las relaciones entre las RSD y el desarrollo de la identidad en el espacio digital del perfil, identidad entendida como un proceso de identificación del individuo situado, al mismo tiempo que una historia individual recreada en un relato

autobiográfico (identidad narrativa y auto-exploración de los yoes.), y que, en la virtualidad adopta un carácter estratégico y performativo. El individuo construye su identidad en relación con el retorno del mensaje comunicado a los demás: las respuestas del otro *online* son las que inciden en la construcción personal del perfil.

En cuanto a los aspectos identitarios existen continuidades con las teorías exploradas y algunas diferencias o aportes de esta investigación.

Respecto a las continuidades con los autores, las RSD actúan como canalizador de las actividades en el mundo de los y las jóvenes y del reflejo de estas actividades en un espacio íntimo, personalizado, en donde parecen ser libres para narrar su historia, sin límites, creando un verdadero mosaico de facetas ligadas al usuario, y visible en los perfiles. En este sentido, el espacio digital de prácticas sociales en las RSD parece constituir un espacio para explorar su identidad, exponiendo más o menos conscientemente las máscaras, es decir, las facetas de esta identidad, esperando las reacciones de la audiencia. Una *performance* que muestra la importancia otorgada por los y las jóvenes a las reacciones de los seguidores. Se acelera el proceso narrativo, y los efectos en la identidad narrativa (entendida como una reconfiguración co-construida, siguiendo a Ricoeur, 1985). Y si la construcción de las identidades se hace en relación con los otros, las RSD promueven reacciones instantáneas o casi instantáneas asociadas a los documentos presentados en el perfil. En este sentido pasan de ser canalizadores a ser catalizadores: los perfiles atraen, conforman y agrupan las opiniones de los usuarios sobre la faceta expuesta a cambio del íntimo sentimiento de felicidad que trae una repuesta, un pulgar hacia arriba enviado por un seguidor, en una clara permeabilidad de la faceta expuesta a los demás.

Con respecto a este efecto de catalizador identitario de los perfiles en las RSD, existe entonces una continuidad clara con el análisis de las redes sociales como un “teatro performativo” (Del Prete, y Redon, 2020) donde se toma conscientemente la decisión de jugar a ser, limitado por las reacciones de los demás.

Por otra parte, acerca de los aportes de la investigación, se puede asociar la exposición íntima en el perfil con una situación de riesgo, que se ha calificada como “vulnerabilidad

mediática". Constituyen un conjunto de prácticas de riesgo en el espacio de la virtualidad. La situación de vulnerabilidad social y emocional se transfiere entonces al ámbito digital, especialmente en el caso de las prácticas digitales de las chicas residentes de CRAE o PA. Esta vulnerabilidad en las prácticas *online* depende de cinco factores que emergen en las entrevistas: el medio familiar, la salud psicológica, el tipo de acceso a las tecnologías emergentes, el nivel de alfabetización mediática y la red de contactos. Se puede entonces definir la "vulnerabilidad mediática" como la transferencia de una situación de vulnerabilidad social a la esfera digital, bajo la forma de una exposición mediática a través de los perfiles creados en las redes sociales digitales con consecuencias perjudiciales la salud psíquica y /o física.

Los resultados ayudaron a la emergencia del concepto de "vulnerabilidad mediática", como un aporte de esta investigación en relación con las prácticas digitales de los y las jóvenes que residen en los centros en el marco del sistema de la protección de la infancia y la adolescencia. Se observa la existencia de una situación de vulnerabilidad social, causa y producto de la institucionalización, que lleva a una vulnerabilidad ligada a las prácticas "mediáticas", poniendo en riesgo la integridad física o psicológica del o de la joven residente (por el consumo de drogas, la prostitución, la exposición sexual).

Otro aporte de esta investigación se relaciona con la prevalencia del espacio físico de relacionamiento por sobre el espacio digital, tal como se ha visto, para relacionarse con una comunidad de pertenencia. Lo que constituye una clara diferencia con la visión de la comunidad de pertenencia defendida por Del Prete y Redon (2020), y su rol en el juego identitario en las RSD. Si bien se conecta con la comunidad de pertenencia por las RSD, esta comunidad tiene un anclaje en el universo físico, constituye un espacio de protección ante las posibles agresiones en las RSD, y aporta estrategias y conocimientos para poder expresar su identidad en la red. Se coincide en los aspectos relacionados con la identidad de *performance* (y el efecto de la comunidad en limitar el usuario en su expresión en el perfil, por el deseo de ser valorado, aceptado, apreciado por el otro). Pero en el caso de los y las jóvenes residentes, esta comunidad de pertenencia tiene un anclaje en el universo físico, como refugio o actuando como instancia de formación (aprendizaje del estar digital pero también de técnicas, o transmisión de conocimiento con respecto a una práctica tal

como se ha visto). Esta comunidad de pertenencia, se construye como tal por su grado de experticia en el ámbito de interés del joven, por su efecto protector, su conocimiento técnico, y por los lazos de amor y amistad. En una situación de vulnerabilidad, y marcados por las carencias, los y las jóvenes encuentran cobijo en la comunidad. Conectan con comunidades de pertenencia, desde las cuales obtienen contactos con personas que comparten los mismos intereses, y obtienen a cambio una motivación para seguir desarrollándose personalmente, a partir de la construcción comunitaria o los aprendizajes especializados que participan a su vez al proceso identitario. Este resultado se puede relacionar con las afirmaciones de Nesi (2020) cuando demuestra que las RSD permiten también el soporte emocional entre jóvenes.

Se convierten las redes sociales en un espacio de conexión con las comunidades de identificación, o comunidades de pertenencia, que nacen desde o posibilitan los encuentros físicos.

Se distinguen entonces, a través de estudio la existencia de dos grupos principales que se vinculan con el usuario, y constituyen la audiencia (definido como un número determinado de personas que reciben un mensaje a través del perfil): la comunidad de pertenencia (presentados por los y las jóvenes como “los amigos de verdad”, con anclaje en el espacio físico) y el interés en la existencia de una masa de destinatarios del mensaje por RSD (más que amigos, “seguidores”, exclusivamente en el espacio digital), que integra una “ economía de los seguidores”, alimentada por el interés de los y las jóvenes de conseguir más seguidores .

La población de seguidores (personas que tienen un interés por un perfil, o desde una perspectiva técnica, perfiles que siguen perfiles), es el principal recurso de los perfiles, una verdadera meta del interés juvenil, en post de un posible beneficio económico y/o simbólico. En el intercambio, lo seguidores otorgan su interés individual y /u opinión, convirtiéndose en un seguidor del perfil. Se busca incrementar el número de seguidores (se comenta entre jóvenes), porque muestran el valor del perfil, desde donde se da de sí al usuario, básicamente a través de su tiempo y de la producción de sí, un acto performativo que se ha descrito como un aprendizaje del estar *online*, aprendizaje técnico

(la producción de imágenes), y social (que se aprende también con comunidades de pertenencia.

Se trata, en este sentido de la búsqueda de validación, y se encuentra una clara relación con el análisis de Davis (2013) asociada al rol del grupo en la validación de la identidad y la pertenencia al grupo.

Por otra parte, se desvela en este estudio otro aporte para con la construcción de la identidad en el espacio digital: se construye también gracias a un proceso de identificación, que aparece en los perfiles de RSD observados como el reconocimiento del pasado íntimo, de la infancia. Aparece un inesperado rincón del pasado en los perfiles observados: fotografías con familiares, amigos, paisajes del pasado (en el caso de los y las jóvenes en situación de migración) que aparecen como una especie de voluntad profunda de recordar de dónde vienen para proyectarse en el presente y en el futuro, y comprobar la evolución personal en la migración, el crecimiento y la evolución fuera del ámbito de la familia: "mejorar" es encontrar una mejor situación, o sea vínculos para el crecimiento personal. El proceso de identificación se da entonces como una búsqueda de coherencia y continuidad entre la identidad situada y el deseo de la narración.

Se encuentran aquí continuidades con las definiciones clásicas de la identidad (la identidad como identificación), recogida por Gleason (1983). Existen también continuidades con el análisis de Gértrudix, quien insiste en la idea de "falsedad tan autentica" (2017) que corresponde a un proceso de simulación identitario, donde se seleccionan rasgos, actitudes conscientemente, para convertirse con el tiempo en un reflejo cada vez más auténtico del ser. En el caso de este estudio, la idea de autenticidad, en el discurso de los y las jóvenes, se asocia a un acto performativo, y al reconocimiento positivo de la publicación por parte de la audiencia. La autoproducción consiste entonces en un ajuste de la auto presentación de acuerdo con la retroalimentación de la audiencia. Y los efectos en la subjetividad son positivos o negativos.

5.4. ¿La construcción de la autonomía en las redes sociales digitales?

Finalmente, a partir del análisis de los efectos de las redes sociales en la sociabilidad y en la identidad de los y las jóvenes, se ha verificado en el discurso de los y las educadores sociales un interés educativo hacia las RSD como una posible herramienta para trabajar la autonomía.

Otro soporte desde la educación social es ofrecido por los y las educadores cuya tarea se plantea como el acompañamiento de los y las jóvenes como modelos de referencia y a partir de la creación de vínculos. En este sentido, las acciones educativas están siendo orientadas por el modelo de intervención socio-educativo, hacia la idea o el sentimiento de normalización de la situación. Sin embargo, existen claras contradicciones en la misma idea de usar las RSD como elemento de "normalización" de las relaciones de jóvenes en situación de vulnerabilidad social:

1. Sentirse parte no es ser igual: en un nivel comunicativo, existe en las entrevistas la tentación de creer que, utilizando una red social digital, es decir, un s*oftware* (como los demás), se accede a una especie de estado de "normalidad relacional", como cualquier persona de la misma edad. En un nivel educativo o pedagógico, las conexiones plantean claros desafíos, relevados por algunos de los y las educadores sociales: apuntan a situaciones de vulnerabilidad en la red que se ha conceptualizado como "vulnerabilidad mediática".

2. La vulnerabilidad es causa y producto de la institucionalización: en contradicción con el criterio de la normalización (el paradigma de intervención socio-educativa defiende la institucionalización con una vida residencial la más parecida a una vida en el marco de una familia), los y las jóvenes que residen en centros son más vulnerables que los y las jóvenes que viven en un ámbito familiar. El uso de las RSD en el ámbito residencial no cambia fundamentalmente la situación de vulnerabilidad social (situación de partida, y producto: el mismo estigma de crecer en centros residencial, lo prueba), y en este sentido, el concepto de vulnerabilidad mediática debe ser considerado como operatorio para el establecimiento de pautas educativas y sociales para la protección de los y las jóvenes.

3. Por lo tanto, las RSD pueden ayudar a que los y las residentes conecten con personas fuera del ámbito residencial, pero no pueden ser consideradas como herramientas que puedan modificar la situación de vulnerabilidad social. Sí que permiten dilatar el espacio de contención desde un posible soporte existente fuera de la residencia educativa.

Por otra parte, no se puede dejar de lado las palabras empeladas por los actores sin enfocarse en el contexto de la sociedad neoliberal, facilitado por el dispositivo de gubernamentalidad y el biopoder descrito por Foucault, así como el contexto institucional en el cual se insertan las residencias educativas: el campo de la protección de la infancia como dispositivo de gubernamentalidad.

Si las RSD no cambian fundamentalmente la situación de vulnerabilidad social y se inscriben en el marco de la biopolítica:

- ¿Por qué ayudarían a "normalizar" situaciones según los entrevistados?
- ¿Podrían las RSD constituir, más que una herramienta para normalizar, un rasgo visible de las técnicas de disciplinamiento para "endulzar" las injusticias vividas por los y las jóvenes gracias a la ilusión de ser como "cualquier"?

Los cuadros interaccionales que representan las redes sociales digitales normalizan la presencia en línea (Barthou, 2019), es decir, propician un espacio y un tiempo con un claro formato interaccional predefinido, dirigido y finalmente seductor y persuasivo, en lo que convence a los y las jóvenes de desarrollar una actividad cotidiana que les cautiva. De hecho, en las entrevistas se califican las prácticas en las RSD como un trabajo, una adicción, una dependencia, entre otros calificativos. Ofrecen, a cambio del tiempo dedicado a la navegación y la producción de sí, el sentimiento de estar acompañados en un momento marcado por la limitación de los vínculos familiares o de pertenencia.

En consecuencia, todo funciona para que se crea la ilusión de la normalidad para aceptar un proceso de re-victimización: el ingreso en los centros residenciales no aparta la precariedad del joven, sino el joven de su entorno de nacimiento. Y contribuye a victimizar a personas ya víctimas de una vulneración de algún derecho básico en su infancia o adolescencia, con consecuencia visible: la producción de estigma social. Es

decir: no se puede perder de vista que las RSD también son parte de un dispositivo de control social (como lo es la misma educación en su despliegue residencial), y que constituyen probablemente herramientas que participan de la normalización del mantenimiento de las desigualdades sociales: las RSD también distraen la atención de los y las jóvenes entrevistados, permiten olvidarse un tiempo de las dificultades sociales, de las condiciones precarias de vida. Creando la ilusión de igualdad entre usuarios, participan de los mecanismos sociales que actúan para evitar que se generen conflictos sociales alrededor de las condiciones de vida precarias. Tienen, en este sentido, un cierto efecto "anestésico", porque al distraer la atención permiten evitar el conflicto social, a que no se desvelen los causantes reales de la falta de oportunidades en el momento de la transición a la vida adulta: la permanencia de la desigualdad social y económica en la sociedad neoliberal y la generación de injusticias ligadas a la falta de oportunidades por la situación social.

Pero al mismo tiempo, y en contradicción con lo afirmado por algunos educadores (la necesidad de vínculos físicos con el entorno disminuye a medida en que aumenta el uso de las RSD en los centros), los y las jóvenes insisten en afirmar su necesidad de usar las RSD. Sus prácticas constituyen nuevas formas de relacionamiento social a distancia, y en el caso particular de la población estudiada, con una finalidad: la de encontrarse en el universo físico.

En este sentido, los resultados demuestran también los límites de una concepción moderna de la autonomía asociada al paradigma socio-educativo y a la "normalización", y adoptada por el campo de la protección de la infancia y la adolescencia. Se señalan los pisos asistidos de preparación a la autonomía como avances necesarios para poder trabajarla como un proceso y no un estado determinado por la mayoría de edad. La concepción actual, que define la mayoría de edad como final de la intervención se fundamenta en la idea de Kant de autonomía opuesta a la heteronomía (concebida como la presencia del otro en el juicio propio). Tiene como resultado una situación de precariedad mayor a la vida previa en centro residencial, tal como lo han ido denunciado las asociaciones de jóvenes ex-tutelados como la UJEC: inestabilidad económica, precariedad educativa-formativa y laboral, carencias emocionales por la ausencia de una

red de contención (familiar o educativa), inseguridad habitacional, son algunos de los efectos del egreso institucional.

Por lo tanto, los resultados indican una coincidencia con el análisis de Castoriadis (1975), quien muestra que la concepción kantiana de una autonomía opuesta a la heteronomía corresponde a la idea de la eliminación del otro en sí, y el dominio de la consciencia sobre el inconsciente. Castoriadis considera la autonomía no como la eliminación del otro en el discurso propio, sino la instauración de otra relación entre el discurso del otro y el propio. El sujeto se construye entonces a partir de su actividad en el mundo, como mirada, pero también "soporte de la mirada" es decir que cuenta con la capacidad de conocimiento a partir de una orientación, fruto de una trayectoria en el mundo. El soporte se construye a partir de una unión entre si el los otros, que a su vez produce el sujeto, y su subjetividad en relación con el mundo.

Sin embargo, también con la participación de los propios jóvenes, se puede avanzar que se ha mejorado la situación, aun si falta mucho. La situación de ausencia de soportes integrales cuestiona la educación social y el tipo soporte educativo ofrecido a los y las residentes en el momento del egreso institucional del sistema de protección de la infancia y la adolescencia. La atención integral de las necesidades de los y las jóvenes que están en una situación de vulnerabilidad social admite la creación de recursos desde la DGAIA, y con respecto a esta supuesta atención integral, en el mismo momento del desarrollo de esta investigación, se han implementado mejoras en la atención de los y las jóvenes (extensión de los pisos asistidos) pero no existen claras respuestas, sobre todo acerca del acompañamiento psicológico de los y las jóvenes. En los centros que participaron en la investigación, la autonomía se concibe como una construcción de un escenario propicio al egreso institucional, para que el joven pueda llevar a cabo su proyecto personal. La autonomía se relaciona con el otro. Castoriadis (1975) señala la imposibilidad de la pedagogía de volver a los seres humanos autónomos dentro del marco de una sociedad heterónoma. Sitúa el problema de la autonomía en el terreno político.

En resumen, se exponen a continuación los aportes y las continuidades relevadas:

Tabla 37

Continuidades y aportes del estudio

Continuidades con autores	**Aportes del estudio**
El capital social (Bourdieu) La fuerza de los vínculos débiles (Granovetter, 1973)	La búsqueda del espacio físico como principal espacio de socialización desde el uso de las RSD
las redes sociales como un "teatro performativo" (Del Prete, y Redon, 2020) La identidad como identificación (Gleason, 1983).	El concepto de "vulnerabilidad mediática". Las prácticas analizadas en las redes sociales las convierten un espacio de conexión con las comunidades de pertenencia que tiene un anclaje físico, y desde que nacen desde o posibilitan los encuentros físicos. La existencia de dos grupos principales, con roles distintos, que se vinculan con el usuario, y constituyen la audiencia. El proceso de identificación en las RSD se da como una búsqueda de coherencia y continuidad entre la identidad situada y el deseo de la narración través de la visualización de fotografías del pasado.
La autonomía como heteronomía (Castrodiaris, 1975)	Existe un interés de los y las educadores por utilizar las RSD desde una óptica educativa, fundamentado en la observación de las prácticas juveniles, pero también una experiencia personal, y puede constituir una nueva herramienta para la construcción de la autonomía de los y las jóvenes para su proyección fuera del centro residencial.

Nota : Elaboración propia.

CAPÍTULO 6 : CONCLUSIONES

> Je meurs pour m'être retourné sur moi-même. Il est interdit de se voir, et j'ai fini de me connaître. Comme la femme de Loth, que Dieu changea en statue, puis-je encore vivre au-delà de mon regard ? (Memmi, 1966)

6.1. El problema de investigación

Esta investigación comenzó su andar hace ocho años, a partir de un cuestionamiento ético sobre el sentido de la educación en el marco de un sistema de protección de la infancia y adolescencia, apuntando a la paradoja presente en la intención de transformar la sociedad desde la educación, en el marco de una sociedad capitalista y neoliberal. La educación social como profesión está atravesada por una tensión ética entre las demandas institucionales y la población atendida, y tiene como uno de sus propósitos, la construcción de la relación social del sujeto con la sociedad. Se construye la figura profesional del educador/educadora social desde el encuentro con el educando: la educación social, alimentada por los enfoques teóricos, es también una práctica educativa concreta, una intervención social que se desarrolla en la relación del educador/ educadora con los beneficiarios de su acción profesional (los "educandos"), con incidencias en las trayectorias de las personas. En el encuentro aparecen también la contradicción: ¿hasta qué punto somos dueños de esta relación? ¿Somos agentes de cambio o contribuimos en que las desigualdades sigan?

A pesar de las críticas a la Modernidad y de la proclamación de la era postmodernista, la Modernidad que inspiro la creación de un estado y la estructuración de los sistemas educativos sigue definiendo el *modus operandi* de la vida social. Y aunque en las ciencias naturales se ha cuestionado el modelo positivista de la ciencia, "no ha pasado lo mismo en pedagogía, así como tampoco en el mundo de la vida cotidiana" (Mèlich, 2007, p 34).

A través de esta investigación, el autor y educador social ha querido acercarse a los vínculos íntimos de los y las jóvenes alojados en los centros residenciales, y que escapan a la mirada educativa, para poder entender en qué medida estas relaciones participan del crecimiento, y que se puede aprender de estas prácticas juveniles, al parecer espontaneas,

ni organizadas, ni estructuras, pero que ocupan gran parte de su tiempo fuera de sus obligaciones cotidianas.

Más allá de la red de lectura institucional, del dispositivo de vigilancia, de los informes, más allá de la vigilancia de los y las educadores sociales, apareció en el centro residencial un espacio con sombras e intersticios, interpretaciones y sentidos equívocos. El espacio geométrico del centro residencial, delimitado y construido por los adultos, se reveló como espacio antropológico, un espacio ante todo íntimo, y pertenece a los y las jóvenes. La presencia diaria de las redes sociales en los centros está vinculada a las estrategias de construcción de la identidad en línea, sirviendo como un espacio propio y conectado a la socialización entre pares. Este aspecto podría desempeñar un papel crucial en los procesos asociados a la inclusión social y autonomía fuera del marco del sistema de protección de la infancia y adolescencia.

En este apartado, dedicado a concluir esta investigación, se ofrece dar respuesta a los principales interrogantes planteados al inicio del trabajo, para sintetizar los aspectos que dan sentido al estudio realizado. Tal como se ha aclarado en la introducción, si bien el estudio no puede ser generalizable a toda la población, los resultados pueden ofrecer pistas tanto para investigaciones futuras como, para el desarrollo de propuestas educativas en relación con la temática analizada. Los resultados plantean, tal como se ha detallado en el Capítulo metodológico, una necesaria transferencia al ámbito de la educación social que se realizará bajo la forma de un proyecto pedagógico para los centros participantes en el estudio, a partir de la lectura de la tesis. A continuación, después de responder a las preguntas, se hará entonces hincapié en las aportaciones principales y las limitaciones para finalizar el trabajo explicitando algunas futuras líneas de investigación.

6.2. Preguntas de la investigación e hipótesis

6.2.1 Pregunta 1

Pregunta 1	Hipótesis 1
¿ Qué representaciones tienen los y las educadores sociales del uso de las RSD por parte de los y las jóvenes en los CRAE y PA?	Las RSD construidas como objeto de intervención del equipo educativo de los CRAE y PA, se abordan como un riesgo más que una oportunidad para los y las jóvenes, con efectos normativos que impactan en los usos de los y las jóvenes.

La hipótesis construida se fundamentó en un acercamiento teórico descrito en el apartado de la metodología de la investigación: Los centros residenciales constituyen un recurso habitacional pero también un conjunto de prácticas educativas que marcan una acción institucional, formador de subjetividad (Varela, 2013) en los y las jóvenes. El uso del móvil es frecuente entre jóvenes alojados. Se realiza sin control por parte de los y las educadores, con consecuencia en los riesgos de exposición en la red (El Meziati, 2020).

Está hipótesis queda refutada por el estudio, siendo las prácticas y usos de las redes sociales digitales (RSD) por parte de los y las residentes, objeto del interés de los y las educadores que participaron en el estudio. Los usos observados son meta de la acción educativa en el discurso de los y las educadores sociales. Además de hablarse en el centro residencial entre educadores y con los jóvenes, hay quienes intentan ocupar el espacio digital para seguir su tarea educativa. Se admiten los usos de las RSD por parte de los y las jóvenes como direccionados hacia el desarrollo de un espacio íntimo, fuera de lo institucional, y por lo tanto necesario para desarrollar su identidad personal.

Por otra parte, los resultados confirman la aparición de un concepto que se ha calificado como “vulnerabilidad mediática”, como un resultado inesperado. Se define como una vulnerabilidad ligada a las prácticas “mediáticas” que pueden llevar a poner en peligro la integridad física o psicológica del o de la joven residente, y como la transferencia de una situación de vulnerabilidad social a la esfera digital, bajo la forma de una exposición mediática a través de los perfiles creados en las redes sociales digitales con consecuencias

perjudiciales la salud psíquica y /o física. En las representaciones de los y las educadores sociales esta vulnerabilidad mediática está en tensión el sentimiento de normalización (ligado al paradigma socio-educativo) y con la consciencia de que las RSD constituyen un espacio de potencialidades, especialmente en relación con la construcción de la autonomía, porque son un espacio íntimo que permite la extensión de vínculos hacia actividades y ámbitos necesarios para la vida adulta.

6.2.2. Pregunta 2

Pregunta 2	Hipótesis 2
¿Cómo impactan las RSD en la sociabilidad y relaciones del o de la joven residente de CRAE o PA?	Las RSD ayudan a la construcción de la sociabilidad en el mundo físico, fuera del campo de la protección de la infancia y adolescencia.

Los resultados alcanzados permiten verificar esta hipótesis: las RSD actúan como conectores de los y las jóvenes con diferentes ámbitos de socialización, desde los grupos de pares hasta el mundo laboral, la formación, la militancia y las aficiones. Impactan la sociabilidad desde el universo físico hacia las actividades digitales, pero también desde el uso digital hacia el universo físico, y en algunos casos específicamente a partir de un uso digital. Existen un uso diferenciado de las aplicaciones, según los ámbitos y el tipo de público.

Facilitan una permeabilidad entre el espacio físico y el espacio digital, un espacio *onlife* dónde se siguen cultivando en las RSD, los vínculos con personas conocidas en el espacio físico, de manera preferente hacia las familias, los “amigos” o “colegas”, y específicas comunidades de pertenencia. Con los amigos de verdad y la familia, se entrelazan el espacio físico y el espacio digital. Vínculos fuertes en gran parte nutridos en el espacio *online*, por la lejanía de las familias.

Por otra parte, el espacio digital permite la creación de vínculos para el encuentro en el espacio físico. La socialización de los y de las jóvenes puede comenzar en el espacio

digital para manifestarse luego en un espacio físico. Son relevantes los ámbitos que pueden reunir a los y las jóvenes *online* para luego convertirse en espacios en el universo físico. La amistad y las relaciones amorosas pueden también surgir del espacio digital. Es especialmente significativo el uso de las RSD como una oportunidad para conocer personas, y las RSD han propiciado en algunos casos, un espacio de libertad personal, para escapar de la lógica del centro residencial y conectar con comunidades de pertenencia.

Como tercer aspecto, también existe una socialización exclusiva al espacio de las RSD, por dos razones mayoritarias: (1) la dificultad de relacionarse en el universo físico: en este sentido, es significativa la elección del espacio físico por sobre el espacio digital para la construcción de vínculos; (2) el interés en la existencia de una masa de destinatarios del mensaje por RSD (más que amigos, "seguidores"), que se puede nombrar como "la economía de los seguidores".

6.2.3. Pregunta 3

Pregunta 3	Hipótesis 3
¿Cómo impactan las RSD en la construcción de la identidad de los y las jóvenes residentes en CRAE o PA?	Las RSD permiten la exploración identitaria más allá de una identidad de carencias y vulnerabilidad.

La hipótesis planteada como respuesta provisoria a la pregunta se ve verificada por los resultados de la investigación. La exploración identitaria se realiza con diferentes modalidades. La situación de vida residencial implica una situación de carencias, desequilibrios, y vulnerabilidad social.

Se ha detectado un uso de los perfiles que demuestra la voluntad de volver a verse en el pasado para confirmar su presente y observar y comprobar, la evolución personal. En el proceso de narración hacia fuera, se ensayan posibles vidas, posibilitando la construcción de relatos sobre la vida propia, la creación de identidades a partir de elecciones propias en el territorio íntimo de la digitalidad. La narrativa externa ofrece entonces un yo

dinámico, cambiante, co-construido, en un espacio digital que permite ensayar facetas identitarias. Este proceso narrativo se ve limitado por el efecto de los comentarios de los seguidores del perfil, con un efecto performativo en la identidad. Se distinguen la comunidad de pertenencia y los seguidores, conocidos y desconocidos, siendo la mayoría seguidores objetivados en una economía de los seguidores.

La coherencia y el deseo de narración se combinan: las acciones de los y las jóvenes en las RSD construyen al mismo tiempo un mosaico de experiencias y la búsqueda de la continuidad y de la coherencia del perfil de sí mismo ("ser auténtico" por ajuste en relación con las retroalimentaciones), que se puede definir, de alguna manera, como la voluntad de unión de las partes, o la búsqueda de la relación entre las facetas y la unidad interna, bajo coerción de la economía de los seguidores.

6.2.4 Pregunta 4

Pregunta 4	**Hipótesis 4**
¿Facilitan el uso de las redes sociales la construcción de la autonomía para el egreso institucional?	Las RSD facilitan la construcción de la autonomía de los y las jóvenes porque ayudan a la construcción de relaciones de cuidado entre pares.

La hipótesis se verifica, pero es incompleta: las RSD facilitan la construcción de la autonomía de los y las jóvenes no solo porque ayudan a la construcción de relaciones de cuidado entre pares (a través de las comunidades de pertenencia), sino también porque permiten establecer relaciones con las "áreas de actividades" que construyen la transición a la edad adulta. Posibilitan la extensión de la red de conocidos, el acceso a oportunidades laborales, formativas y, en general, de emancipación.

Las RSD se constituyen como un nuevo espacio para la autonomía juvenil, desde las prácticas propias de los y las jóvenes. Si se asegura el acceso a las RSD, constituyen potencialmente un recurso para la construcción de la autonomía más allá de la vulnerabilidad social, hacia un vínculo activo, participativo con la comunidad. Participan

de la construcción de un criterio propio, desde la voluntad propia, con el soporte de la comunidad de pertenencia en el espacio digital.

Las RSD, por permitir una conexión con una comunidad de pertenencia, también facilitan hacer frente (no reducir) a una situación de vulnerabilidad social en la cual se encuentra el o la joven. Las RSD se establecen, si se usan con el objetivo de la autonomía, como una nueva herramienta para la construcción de la inclusión social desde la educación social, porque se puede, desde una ´ética educativa, enfocar el acompañamiento hacia la autonomía gracias a la creación de red con los otros.

6.3. Evaluación del objetivo general de la investigación

En consecuencia, para poder responder al objetivo general de "analizar los efectos que tienen las redes sociales en la construcción de la subjetividad de los y las jóvenes en transición que residen en los Centros Residenciales de Acción Educativa (CRAE) o Pisos Asistidos (PA) en la región de Barcelona", se han visto verificada tres hipótesis específicas (HE) planteadas al inicio de esta investigación, con algunos matices.

La primera hipótesis (HE1), relacionada con el discurso de los y las educadores sociales no quedó confirmada, aportando un resultado inesperado y motivador: las prácticas y usos de las RSD por parte de los residentes son objeto del interés de los y las educadores que participaron en el estudio, quienes, sin bien reconocen que pueden constituir una fuente de riesgo, también están interesados en contemplarlas como un recurso educativo para construir la autonomía, teniendo en cuenta, sin embargo los limitantes señalados en este estudio sobre todo en relación con las RSD como espacio íntimo.

Las tres hipótesis siguientes se confirmaron: no solo las RSD ayudan a la construcción de la sociabilidad en el mundo físico, fuera del campo de la protección de la infancia y adolescencia (HE2), con un efecto positivo en el proceso de autonomía de los y las jóvenes, sino que el estudio aporta datos que permiten la exploración identitaria más allá de una identidad de carencias y vulnerabilidad (HE3), con una clara importancia de la comunidad de pertenencia que actúa en la socialización digital como un grupo de apoyo y cuidado (HE4).

En consecuencia, se puede decir que se cumplió el objetivo general de la investigación.

6.4. Aportaciones principales

Las RSD se establecen como una nueva herramienta educativa para la construcción de la autonomía de los y las jóvenes durante su transición hacia la salida residencial porque permiten conectar con personas cercanas o lejanas, amigos o colegas que provienen de las distintas áreas de actividades y que se constituyen en comunidades de pertenencia esenciales para el bienestar personal, y en consecuencia, dan soporte al proceso de autonomía. Constituyen potencialmente un recurso para la construcción de la autonomía más allá de la vulnerabilidad social, con el soporte de la comunidad de pertenencia en el espacio digital.

La coherencia y el deseo de narración se combinan: las acciones de los y las jóvenes en las RSD construyen al mismo tiempo un mosaico de experiencias y la búsqueda de la continuidad y de la coherencia del perfil de sí mismo ("ser auténtico" por ajuste en relación con las retroalimentaciones), que se puede definir, de alguna manera, como la voluntad de unión de las partes, o la búsqueda de la relación entre las facetas y la unidad interna. Pero a su vez, la identificación online se forja en la sociabilidad, la comunidad de pertenencia pasada o presente, y en el reconocimiento de sí mismo en documentos pasados publicados.

La construcción en las RSD se realiza a partir de prácticas cotidianas, que revelan estrategias y conexiones con ámbitos de interés personal, pero también con comunidades de pertenencia, facilitando el desarrollo de una identidad en coherencia con los intereses, y que puede inscribirse en el perfil digital como una continuidad, reforzando a su vez, en un juego de espejo la identidad y el sentimiento de pertenencia.

Este refuerzo positivo del perfil digital ayuda al desarrollo de una subjetividad conectada conscientemente con ámbitos de crecimiento, o sea, tiene positivas consecuencias en los procesos de autonomía. La RSD permiten dilatar el espacio de contención desde un posible soporte existente fuera de la residencia educativa, ofreciendo nuevas pistas de trabajo para la educación social.

Por otra parte, la construcción subjetiva en las RSD responde a mecanismos catalizadores, y debe ser meta de la acción educativa en lo que se puede asociar la exposición íntima en el perfil con una situación de riesgo, que se ha calificada como "vulnerabilidad mediática" en el estudio. La libertad de ser en el perfil de las RSD nunca es completa, y la" economía de los seguidores" actúa con efecto limitante.

Se prefiere el espacio físico por sobre el espacio digital para socializar, pero, a su vez, existe una socialización exclusiva al espacio de las RSD, por dos razones mayoritarias: (1) la dificultad de relacionarse en el universo físico; (2) el interés en la existencia de una masa de destinatarios del mensaje por RSD a que se puede nombrar como "la economía de los seguidores". El espacio digital permite la creación de vínculos para el encuentro en el espacio físico, desde ámbitos diversos por interés (personal, relacional, económico)y las RSD se convierten en un espacio de conexión y vínculos fuertes con las comunidades de identificación, necesarias para el bienestar o equilibrio emocional del joven. En este sentido, los y las jóvenes apuntan a los "amigos reales" como principales co-constructores de un espacio físico permeable al espacio digital, que se puede calificar como espacio *onlife*.

En el análisis final, toma relevancia el uso de las RSD por parte de los y las jóvenes, hacia la promoción del espacio físico como principal espacio de socialización. Las prácticas analizadas en las redes sociales las convierten un espacio de conexión con las comunidades de pertenencia que tiene un anclaje físico, y desde que nacen desde o posibilitan los encuentros físicos. El proceso de identificación en las RSD se da como una búsqueda de coherencia y continuidad entre la identidad situada y el deseo de la narración través de la visualización de fotografías del pasado. En este sentido, la investigación aporta nuevas perspectivas para el trabajo de los y las educadores sociales en el momento de la construcción de la autonomía juvenil fuera del centro residencial, que aparecen a la par con el interés de los y las educadores por utilizar las RSD desde una óptica educativa, para constituir potencialmente una nueva herramienta para la educación social y el acompañamiento socioeducativo.

6.5. Limitaciones

Las limitaciones del estudio se relacionan con el tamaño de la muestra y el alcance de los accesos a los perfiles de los y las jóvenes. Se han seleccionado perfiles diferentes para intentar ser más representativos, y por ello, se han incluido en la muestra activistas jóvenes de la asociación UJEC (*Unió d'extutelats de Catalunya*), porque tienen una mirada organizacional global y crítica sobre los procesos de autonomía de los y las jóvenes, al mismo tiempo que se posicionan desde la actuación y la necesaria mejora del sistema de salida institucional. Sin embargo, es un claro límite respecto a los resultados, el número de participantes en la muestra. Por otra parte, el acceso a los perfiles digitales de los y las participantes fue limitado (se puede asociar también a cierta "estrategia" consciente de los y las participantes: no dar al investigador el acceso al perfil para no desvelar su intimidad).

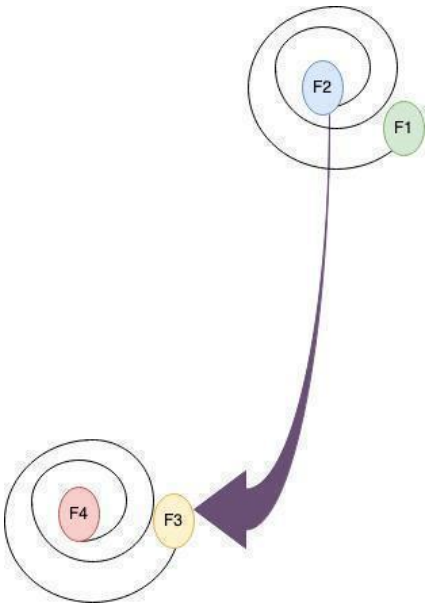
Tal como se ha aclarado, en consecuencia, este estudio no se puede generalizar, pero si pueden indicar claras tendencias para el acompañamiento desde la educación de los y las jóvenes residentes en centros residenciales de acción educativa y pisos asistidos.

6.6. Futuras líneas de investigación

En un primer lugar, existe un claro interés relacionado con la transferencia de los resultados del estudio al campo de la educación social. En efecto, basado en las conclusiones de esta tesis, se realizará una formación a las entidades involucradas en el estudio, enfocada al aprovechamiento de las redes sociales digitales para los proyectos de autonomía de los y las jóvenes residentes. En consecuencia, se incluirá después de la investigación, una cuarta fase (Figura 15), para la realización de una propuesta de formación (F4), y el aprovechamiento de las conclusiones para los beneficios de los y las jóvenes que residen en los CRAE o PA catalanes.

Figura 15

Fases de la investigación a la creación de proyecto de formación



Nota: Elaboración propia.

En un segundo lugar, a partir del alcance y las limitaciones de este estudio, se abre una línea de investigación ligada al estudio del hábitat digital de los y las jóvenes en el momento de la transición:

- Relacionado con las comunidades de pertenencia, con la finalidad de poder verificar la importancia de la extensión de esta comunidad al ámbito digital

- A partir del interés educativo detectado, y de la posible implementación de una propuesta educativa relacionado con los resultados de la investigación, la medición de los resultados de la propuesta puede también ser relevante para esta nueva línea de investigación.

- En tensión con el hábitat digital nace también una preocupación por los componentes éticos del vínculo educativo en la digitalidad: ¿Hasta qué punto debemos introducirnos en este territorio juvenil? ¿Cómo aparecen las relaciones educativas en la digitalidad?

Tal como se ha visto, existen actualmente en Catalunya más de 400 centros públicos o concertados (DGAIA, 2023), que ofrecen estructuras de albergues a los niños, adolescentes o jóvenes entre los 0 y 21 años.

Más allá del entramado de la educación con el dispositivo de gobierno de la población, la educación tiene un rol central en la realización efectiva de los derechos del ser humano, haciéndose cargo de la contingencia, de las situaciones, y del estar. Es decir, de las emociones (como motor de la narración y de la transformación), de lo espontáneo e inesperado para hacer posible la transformación para la búsqueda del ser en el estar, siguiendo a Kusch (2012):

> El estar es la instalación en el hábitat real de la casa, el paisaje, el trabajo, la ciudad o lo que fuera. Pero este hábitat tiene dos dimensiones, o se lo vive tal como se da, lo cual implica un pensar connotativo, causal, o se lo advierte como un punto de reposo o caída en el largo trayecto que existe entre los opuestos innombrables que pueden darse como vida o muerte, fasto o nefasto. (p. 276)

El uso de las redes sociales en la población que participó en este estudio revela la tensión entre la situación encontrada y la deseada, lo que permite observar que es el espacio antropológico de la educación que nos acerca a la dimensión existencial y a la singularidad de las historias. La infinidad de prácticas en las redes sociales digitales y sus alcances parecen también reflejarse en una infinidad ser otro, de ser de otra forma y con otras condiciones de vida. La identidad se transforma a medida en que las experiencias cambian, porque la infinitud real reside en el/lo Otro.

El desarrollo de un sentido ético educativo que tome en cuenta la singularidad podría ayudar a la realización efectiva de los derechos de los niños, niñas y adolescentes, superando el dispositivo de gubernamentalidad para la restitución de esta posibilidad de

metamorfosis, y tal como lo afirma Mèlich (2000), como una justicia verdadera basada en la ética y la responsabilidad:

> Para que exista una verdadera justicia es necesario tomar en cuenta el tiempo y, al tener en cuenta el tiempo, la justica no es una cuestión de imparcialidad sino de responsabilidad. El tiempo es el otro, y la responsabilidad es la respuesta a la demanda del otro, a su apelación, al grito del rostro que está presente, pero también de aquél que no está vivo, pero que revive en la memoria. (Mèlich, 2000, p. 87)

BIBLIOGRAFÍA

Adams, G. R., y Marshall, S. K. (1996). A developmental social psychology of identity: Understanding the person-in-context [Una psicología social del desarrollo de la identidad: comprensión de la persona en contexto].. *Journal of Adolescence, 19*(5), 429-442. http://doi.org/10.1006/jado.1996.0041

Adell, J., y Castañeda, L. (2012). Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes? En J. Hernández, M. Pennesi, D. Sobrino y A. Vázquez (coord.). *Tendencias emergentes en educación con TIC*. Espiral. https://ciberespiral.org//tendencias/Tendencias_emergentes_en_educacin_con_TIC.pdf

Adell, J. (16 de mayo 2012). *Jordi Educared* [Archivo de Vídeo]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=V2O-l6HqNUI

Agazzi, E. (1998). El impacto epistemológico de la tecnología. *Revista española de ciencia, tecnología y sociedad, y filosofía de la tecnología*, 1(1998), 17-32.

Aguilar Rodríguez, D., y Said Hung, E. (enero-junio 2010). Identidad y subjetividad en las redes sociales virtuales: caso de Facebook. *Zona Próxima,* 12, 190-207.

Alaoui, Y., y Abakouy, M. (2017). L'identité: de la sociologie aux sciences sociales [L'identité: de la sociologie aux sciences sociales]. *Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*, 22, 201-213. http://dx.doi.org/10.20932/barataria.v0i22.310

Aliano, N. (2020). Las sociologías del individuo revisitadas. Exploraciones entre soportes sociales, reflexividades y descentramientos de la modernidad. *Reflexiones*, *99*(1), 116-136. http://dx.doi.org/10.15517/rr.v99i1.37007.

Alonso García, A. (16-18 de noviembre 2018). *Las redes sociales: una estrategia a seguir por los jóvenes en el ámbito del marketing empresarial* [Sesión de conferencia]. XX Congreso Católicos y Vida Pública, Madrid, España. http://hdl.handle.net/10637/10386

Amor Pérez, M., Hernando Gómez, A. y Aguaded Gómez, I. (2011). La integración de las TIC en los centros educativos: percepciones de los coordinadores y directores. *Estudios Pedagógicos, vol. XXXVII*(2), 197-211.

Angelini, F., Marino, C., y Gini, G. (2023) Friendship quality in adolescence: the role of social media features, online social support and e-motions [Calidad de la amistad en la adolescencia: el papel de las redes sociales, el apoyo social en línea y las emociones electrónicas]. *Curr Psychol*, 42, 26016–26032 . https://doi.org/10.1007/s12144-022-03564-3

Arango-Lopera, C. A., Cruz-González, M. C., Mesa Rivera, B. X., González García, D., y Delgado, M. F. (2022). Brecha digital: una revisión de literatura en español. *Tsafiqui,12*(19). https://doi.org/10.29019/tsafiqui.v12i19.1108

Araujo, J. C. (2019). El componente social/ Un indicador del trabajo colaborativo online. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, *8*(1), 171-200. https://doi.org/10.21071/edmetic.v8i1.11104

Àrea de Suport als Joves Tutelats i Extutelats. (2019). *Memòria 2019.* Generalitat de Catalunya. ASJTET.pdfhttps://dretssocials.gencat.cat/web/.content/03ambits_tematics/07infanciaiadolescencia/ASJTET/Memoria-2019-ASJTET.pdf

Arendt, H. (1958). *The Human Condition* [La condición humana]. University of Chicago press.

Ariès, P. (1973). *L'enfance et la vie familiale sous l'ancien régime* [La infancia y la vida de familia en el antigüo regimen]. Editions Seuil.

Awidi, I. T., Paynter, M., y Vujosevic, T. (2019). Facebook group in the learning design of a higher education course: An analysis of factors influencing positive learning experience for students [Grupo de Facebook en el diseño de aprendizaje de un curso de educación superior: un análisis de los factores que influyen en la

experiencia de aprendizaje positiva de los estudiantes]. C*omputers & Education*, 129, 106-121.

Azagra Malo, J., y Adell Troncho, B. (2021). Una primera aproximación a la Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia. *Actualidad Jurídica Uría Menéndez*, 57, 168-176.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory* [Fundamentos sociales del pensamiento y la acción: una teoría cognitiva social]. Prentice-Hall.

Bárcenas Barajas, K., y Preza Carreño, N. (2019). Desafíos de la etnografía digital en el trabajo de campo onlife. *Virtualis, 10*(18), 134–151. https://doi.org/10.2123/virtualis.v10i18.287

Bariaud, F., y Bourcet, C. (1998). L'estime de soi à l'adolescence [Estima de sí en la adolescencia]. En M. Boligni y Y. Prêteur (Ed.), *Estime de soi, Perspectives développementales* [Estima de sí, perspectivas en el desarrollo] (pp.125-146). Editions Delachaux et Niestlé.

Barón Pulido, M., Duque Soto, A., Mendoza Lozano, F., y Quintero Peña, W. (enero-junio 2021). Redes sociales y relaciones digitales, una comunicación que supera el cara a cara. *Revista Internacional de Pedagogía e Innovación Educativa, 1*(1), 123-148. https://doi.org/10.51660/ripie.v1i1.29

Barthou, É. (2019). L’expérience scolaire d’élèves migrants et descendants de migrants au prisme des choix organisationnels des établissements [La experiencia escolar de los inmigrantes y descendientes de inmigrantes au prisme des choix Organizationnels des établissements]. *Migrations Société*, 176, 79-94. https://doi.org/10.3917/migra.176.0079

Bauman, Z. (2002). *La ambivalencia de la modernidad y otras conversaciones*. Ediciones Paidós.

Benavides Delgado, J. (2021). Moratoria social y embarazo adolescnete. *El Ágora USB. 21*(1). https://doi.org/225-236.10.21500/16578031.455

Berzosa Ramos, I. (2015) *Las TIC en la escuela. Una propuesta de integración desde la investigación-acción* [Tesis de doctorado, Universidad de Valladolid]. https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/15007/Tesis717-151026.pdf;jsessionid=5A2C2F329B70148A337A08B5A04C5979?sequence=1

Blumer, H. (1982). *El Interaccionismo simbólico, perspectiva y método*. Hora D.L.

Bocconi, S., Kampylis, P., y Punie, Y. (2012). *Innovating Learning: Key Elements for Developing Creative Classrooms in Europe* [Aprendizaje innovador: elementos clave para el desarrollo de aulas creativas en Europa]. Joint Research Centre (JRC) Scientific and Policy Report. http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC72278.pdf

Boellstorff, T. (2008). *Coming of age in Second Life: An anthropologist explores the virtually human* [Mayoría de edad en Second Life: un antropólogo explora lo virtualmente humano]. Princeton University Press.

Bosco, A. (2013). Las TIC y la educación escolar: tiempo y espacio como obstáculos o aliados de la innovación. *Investigación en la escuel*a. 79, 43-53. http://dx.doi.org/10.12795/IE.2013.i79.04

Bottini, M. (2012). *La política de institucionalización de niños/as, niñas y adolescentes en la Ciudad de Buenos Aires 2007-2011*. Colección Eudeba.

Boudon, R. (1977). *Effets pervers et ordre social* [Efectos perversos y orden social]. Presses Universitaires de France.

Bourdieu, P (1979). *La distinción. Critique sociale du jugement* [La distinción, crítica social del juicio]. Editions de Minuit.

Bourdieu, P. (Janvier 1980). Le capital social [El capital social]. *Actes de la recherche en sciences sociales.* 31, 2-3. https://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1980_num_31_1_2069

Bourdieu, P., y Wacquant, L. (1990). *Respuestas por una antropología reflexiva*. Ed. Grijalbo Sociología.

Bourdieu, P. (2003). *Méditations Pascaliennes* [Meditaciones pascalianas]. Éditions du Seuil.

Boyd, D., y Ellison, B.N. (2007). Social Network Sites- Definition, History, and Scholarship [Sitios de redes sociales : definición, historia y becas]. *Journal of Computer-Mediated Communication, 13*(1), 210–230. https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2007.00393.x

Boyd, D. (2014). *It's Complicated: The Social Lives of Networked Teens* [Es complicado: la vida social de los adolescentes conectados en red]. Yale University Press.

Brubaker, R. (2001). Au-delà de l'"identité" [Más allá de la « identidad »]. *Actes de la recherche en sciences sociales, 4*(139), 66-85.

Burt, R. (1992). *Structural Hole* [Agujeros estructurales]. Haward University Press.

Cabero-Almerara, J., Del Prete, A., y Arancibia, M. L. (2019). Percepciones de estudiantes universitarios chilenos sobre uso de redes sociales y trabajo colaborativo. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 22*(2), 35-55. http://dx.doi.org/10.5944/ried.22.2.22847

Cáceres Zapatero, M.D., Brändle Señán, G., y Ruiz San Román, J. A. (2017). Sociabilidad virtual: la interacción social en el ecosistema digital. *Historia y Comunicación Social*, 22(1), 233-247. http://dx.doi.org/10.5209/HICS.55910

Caldeiro Pedreira, M. C., Yot, C., y Castro-Zubizarreta, A. (2018). Detección de buenas prácticas docentes de uso de dispositivos móviles en primaria a través del análisis

documental. *Revista Prisma Social*, (20), 58-75. https://revistaprismasocial.es/article/view/2293

Camilleri, C., Kastersztein, J., Lipiansky, E.M., Malewska-Peyre, H., Taboada-Leonetti, I., y Vásquez, A. (1990). *Stratégies identitaires* [Estrategias identitarias]. Presses Universitaires de France.

Candau, J. (1998). *Mémoire et Identité* [Memoria e identidad]. Presses Universitaires de France.

Cardon, D. (2011). Réseaux sociaux de l'Internet [Las redes sociales del internet]. *Communications, 1*(88),141-148. http://dx.doi 10.3917/commu.088.0141

Cariaga, R. (2018). Experiencias en el uso de las TIC. Análisis de relatos de docentes. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, *29*(56), 131-155. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6610214

Castañeda, L., y Camacho, M. (2012). Desvelando nuestra identidad digital. *El profesional de la información, 21*(4) 354-360. http://eprints.rclis.org/17350/1/2012EPI.pdf

Castells, M. (2001). *La era de la Información*. Siglo XXI Editores.

Castoriadis, C. (1975). *L'institution imaginaire de la société* [La institución imaginaria de la sociedad]. Éditions du Seuil.

Cho, J., de Zúñiga, H., Rojas, H., y Shah, D. (2003). Beyond access: The digital divide and Internet uses and gratifications [Más allá del acceso: la brecha digital y los usos y gratificaciones de Internet]. *IT & Society, 1*(4), 46–72.

Coleman, J. S. (1990). *Foundations of Social Theory* [Fundaciones de la teoría social]. Cambridge: Harvard University Press.

Corcho Rosales, E., y Torralbas Oslé, J. E. (2023). Producciones subjetivas sobre tiempo libre vinculadas a la socialización digital en redes sociales en jóvenes cubanos. *Revista Cubana De Psicología, 5*(7).

Cotán, A. (2020). El método etnográfico como construcción de conocimiento: un análisis descriptivo sobre su uso y conceptualización en ciencias sociales. *Márgenes,1*(1), 83-103.http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7241

Courtney, M.E., y Dworsky, A. (2006). Early outcomes for young adults transitioning from out-of-home care in the U.S.A [Resultados tempranos para adultos jóvenes en transición desde la atención fuera del hogar en los EE. UU]. *Child and Family Social Work, 11*(3), 209-219.

Cullen, C. (2023). El hedor de América insiste y persiste. En J. Tastat, y J.P. Pérez (Coord.), *El Hedor de América* (pp. 77-87). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/249273/1/El-hedor-de-America.pdf

Davis, K. (2013). Young people's digital lives: The impact of interpersonal relationships and digital media use on adolescents' sense of identity [La vida digital de los jóvenes: el impacto de las relaciones interpersonales y el uso de los medios digitales en el sentido de identidad de los adolescentes]. *Computers in Human Behavior, 29*(6), 2281–2293. https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.05.022

Décieux, J.P., Heinen, A., y Willem, H.E. (2019). Social Media and Its Role in mFriendship-driven Interactions among Young People: A Mixed Methods Study [Las redes sociales y su papel en las interacciones impulsadas por la amistad entre los jóvenes: un estudio de métodos mixtos]. *Young 27*(1), 14-31. https://doi.org/10.1177/1103308818755516

Degenne, A., y Forsé, M. (1994). *Les réseaux sociaux. Une analyse structurale en sociologie* [Las redes sociales. Un análisis estructural en sociología]. Armand Colin.

Del Prete, A., y Redon Pantoja, S. (2020). Las redes sociales on-line: Espacios de socialización y definición de identidad. *Psicoperspectivas, 19*(1), 1-11. http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol19-issue1-fulltext-1834

Del Rincón, D. (1997). *Metodologies qualitatives orientades a la comprensió*. Paidós

Del Valle, J. F., Sainero, A., y Bravo, A. (2011). *Salud mental de menores en acogimiento residencial*. Badajoz: Junta de Extremadura.

Del Valle, J., Álvarez-Baz, E., y Bravo, A. (2003). Evaluación de resultados a largo plazo en acogimiento residencial de protección a la infancia. *Infancia y Aprendizaje, 26, 235-249*. http://dx.doi.org/10.1174/021037003321827803.

Denieuil, P.N. (2009). L'identité selon Claude Lévi-Strauss. De la substance à la structure [La identidad según Claude Lévi-Strauss. De la sustancia a la estructura]. *Raison Présente,* (169), 83-93. https://www.persee.fr/doc/raipr_0033-9075_2009_num_169_1_4144

Dettano, A., y Cena, R.B. (2020). Precisiones teórico-metodológicas en relación a la definición de Entorno en Etnografía Virtual para el análisis de políticas sociales. *Tsafiqui*, 15, 57-72. https://doi.org/10.29019/tsafiqui.v11i15.814

Díaz Rodríguez, M. (2021). Situación de la infancia y el reto de COVID-19. En M.A. Espinosa Bayal, S. Pérez Moreno (Coord.), *La infancia vulnerable en España: riesgos y respuestas políticas ante la crisis de la COVID-19* (pp. 89-95). Huygens Editorial.

Donath, J., y Boyd, D. (October 2004). Public displays of connection [Muestras públicas de conexión]. BT *Technology Journal, 22*(4). 71-82. https://smg.media.mit.edu/papers/Donath/PublicDisplays.pdf

Dubet, F., y Martuccelli, D. (2000). *¿En qué sociedad vivimos?* Losada.

Duclos, G. (Ed.). (2004). *L'estime de soi, un passeport pour la vie* [La autoestima, un pasaporte para la vida]. Montréal: Hôpital Sainte Justine.

El Meziati, A.M. (2020). La implicación de la familia y del CRAE en el uso de las TIC por parte de los jóvenes y de los menores. En E. Colomo Magaña, E. Sánchez Rivas, J. Ruiz Palmero, y J. Sánchez Rodríguez (Eds), *La tecnología como eje del cambio metodológico* (pp. 887-891). Universidad de Málaga Editorial.

Elogia-IAB. (2023). *Estudio de redes sociales 2023*. Elogia-IAB. https://iabspain.es/estudio/estudio-de-redes-sociales-2023/

EpData. (22 de diciembre 2021). *Los menores y las nuevas tecnologías, en datos y gráficos*. Recuperado el 22 de diciembre 2021 de https://www.epdata.es/datos/uso-jovenes-internet-datos-graficos/271

Erikson, E.H. (1968). *Identity: youth and crisis* [Identidad: juventud y crisis]. Norton.

Escorial, A., y Ibarra, R. (2022). *La situación de la Infancia en España.* Plataforma de Infancia.

Escudero, C. (junio 2020). Digital Mutation, a Result of Motivation and Resilience. Stolen Babies in Catalunya [Mutación digital, resultado de la motivación y la resiliencia. Bebés robados en Cataluña]. *Review of Journalism and Mass Communication, 8*(1), 1-8. https://doi.org/10.15640/rjmc.v8n1a1

Espinosa Bayal, M.A., y Pérez Moreno, S. (Coord.). (2021). *La infancia vulnerable en España: riesgos y respuestas políticas ante la crisis de la COVID-19*. Huygens Editorial.

Etimología.dechile.net. (s.f). Etimología de Red. En *Diccionario Etimológico castellano en línea*. Recuperado el 3 de enero 2020, de http://etimologias.dechile.net/?red

Eurostat. (2020). Persons at risk of poverty or social exclusion by age and sex [Personas en riesgo de pobreza o exclusión social por edad y sexo]. Recuperado el 22 de diciembre 2022 de https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/ILC_PEPS01N__custom_1432797/bookmark/table?lang=en&bookmarkId=c1141eb4-38c0-4ab5-af29-9d47d7205187&page=time:2020

FEPA (Federación de Entidades con Proyectos y Pisos Asistidos). (2013). *La emancipación de jóvenes tutelados y ex-tutelados en España*. Edit. Federación de Entidades con Proyectos y Pisos Asistidos. https://www.fepa18.org/wp-content/uploads/2018/12/Mapa-emancipacion-primera-edicion.pdf

Fernández, A.M. (2004). Historias de Infancia, Capítulo III. En C.I. García Suárez (ed). *Hacerse mujeres, hacerse hombres. Dispositivos pedagógicos de género* (pp. 25-46). Siglo del Hombre y Universidad Central-DIUC. https://books.openedition.org/sdh/350?lang=es

Floridi, L. (2015). *The Online Manifesto: Being Human in a Hyperconnected Era* [El Manifiesto Online: Ser humano en una era hiperconectada]. Springer Open.

Fondo de Naciones Unidas para la Infancia. (1989). *Convención sobre los derechos del niño*. https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/comunicacion/ConvencionsobrelosDerechosdelNino_0.pdf

Forsé, M. (2002). Les réseaux sociaux chez Simmel: les fondements d'un modèle individualiste et structural [Las redes sociales en Simmel: las bases de un modelo individualista y estructural]. En L. Deroche-Gurcel y P. Watier (Dir.), *La sociologie de Georg Simmel* [La sociología de Georg Simmel] (pp.63-107). Presses Universitaires de France.

Foucault, M. (2014). *Tecnologías del yo y otros textos afines.* Paidós

Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión (1ª edición).* Argentina: Siglo XXI Editores Argentina.

Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder.* Ediciones de la Piqueta.

Freixa, C. (2014). *De la generación @ a la #Generación: La juventud en la era digital*. Ned Ediciones.

Freud, S. (1923). *Obras completas de Sigmund Freud. Volumen XIX - El yo y el ello, y otras obras (1923-1925)*. Amorrortu editores.

Fueyo Gutiérrez, A., Braga Blanco, G., y Fano Méndez, S. (2015). Redes sociales y educación el análisis socio-político como asignatura pendiente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *82*(29.1), 119-129. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5132336

Fumero, A., y Espíritusanto, O. (2012). *Jóvenes e infotecnologías. Entre nativ@ y digitales*. Madrid: INJUVE.

Galende, E. (2004). Subjetividad y resiliencia: del azar a la complejidad. En A, Melillo, E.N, Suárez Ojeda, y D. Rodríguez (Eds), *Resiliencia y subjetividad, Los ciclos de la vida* (pp.23-61). Editorial Paidós.

Galland, O., y Lemel, Y. (1998). *La Nouvelle Société française. Trente années de mutation* [La nueva sociedad francesa. Treinta años de cambio]. Edition Armand Colin.

García de Yébenes Prous, M.A., Rodríguez Salvanés, F., y Carmona Ortells, L. (mayo 2009). Revisión: validación de cuestionarios. *Reumatología Clínica, 5*(4), 171-177. http://doi.org/10.1016/j.reuma.2008.09.007

García Huertas, J. G., Garrido Pintado P., y Moreira, J. A. (2022). ¿Es posible la verdadera amistad en Facebook? Un estudio desde la perspectiva psicológica de Laín Entralgo. *Communication & Society,35*(1), 233-245.

García Ipanaque, L.I. (2020). *Redes sociales e inteligencia emocional en el aprendizaje significativo de los estudiantes de Sociología de la UNPRG*. [Tesis de Doctorado, Universidad César Vallejo]. https://hdl.handle.net/20.500.12692/48443

García-Peñalvo, F. J., y Ramírez-Montoya, M. S. (2017). Aprendizaje, Innovación y Competitividad: La Sociedad del Aprendizaje. *RED. Revista de Educación*, 52(1), 1-6. http://dx.doi.org/10.6018/red/52/1

García Rivero, A., Martínez Estrella, E. C., y Bonales Daimiel, G. (2022). TikTok y Twitch nuevos medios y fórmulas para impactar en la Generación. *Icono14*, *20*(1), 2-29. https://doi.org/10.7195/ri14.v20i1.1770

García-Valdecasa Medina, J.I. (junio 2011). Una definición estructural de capital social. *REDES- Revista hispana para el análisis de redes sociales*, *20*(6), 132-160. http://revista-redes.rediris.es/pdf-vol20/vol20_6.pdf

Generalitat de Catalunya. (21 de noviembre 2020). *Centres de protecció per a infants i adolescents.* http://treballiaferssocials.gencat.cat/ca/ambits_tematics/infancia_i_adolescencia/proeccio_a_la_infancia_i_ladolescencia/menors_desemparats/centres_de_proteccio/

Generalitat de Catalunya. (22 de septiembre 2021). *Centres Residencials d'acció Educativa*. https://dretssocials.gencat.cat/ca/ambits_tematics/infancia_i_adolescencia/centres-dgaia/crae/

Generalitat de Catalunya. (1 de septiembre 2021). *Perfil profesional educador/a social dels serveis de centres residencials d'acció educativa i de centres d'acolliment per a infants i adolescents.* https://dretssocials.gencat.cat/web/.content/02serveis/06recursosprofessionals/comite_expertes_i_experts_en_formacio/perfils_professionals/04_atencio_a_infancia__adolescencia_i_joventut/pdf/06_infancia_01__es_.pdf

Generalitat de Catalunya. (14 de febrero 2022). *Àrea de Suport als Joves Tutelats i Extutelats (ASJTET).* https://dretssocials.gencat.cat/ca/ambits_tematics/infancia_i_adolescencia/Area-de-Suport-als-Joves-Tutelats-i-Extutelats-ASJTET/

Generalitat de Catalunya. (2 de abril 2023). *Informe estadístic mensual – DGAIA.* https://dretssocials.gencat.cat/web/.content/03ambits_tematics/07infanciaiadolescencia/dades_sistema_proteccio/2023_04_informe_DGAIA.pdf

Gértrudix Barrio, F. (2012). Internet como espacio de adquisición de competencias. *Icono14. Revista Científica de Comunicación y Tecnologías Emergentes, 7*(1), 54-72. Doi: http://dx.doi.org/10.7195/ri14.v7i1.333

Gértrudix Barrio, M., Borges Rey, E., y García García, F. (julio 2017). Redes sociales y jóvenes en la era algorítmica. *Revista Telos,* (107), 1-13.

Giddens, A. (1986). *The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration* [La constitución de la sociedad: esquema de la teoría de la estructuración]. University of California Press.

Gil de Zúñiga, H., Mateos, A., y Inguanzo, I. (2022). Repensando el capital social en la era digital y en sociedades diversas. *Revista Internacional de Sociología, 80*(4), 1-8. https://doi.org/10.3989/ris.2022.80.4.MI22-0001

Gil Jiménez, P. (2011). *Teoría ética de Lévinas*. http://www.filosofia.net/materiales/num/num22/levinas.htm

Gil Martínez, J. (2007). *Una aproximación antropológica a la filosofía de la historia en Kant* [Sesión de conferencia]. XII Jornades de Foment de la Investigació de la Facultat de Ciències Humanes i Socials. Castellón, España. http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/78627/forum_2006_23.pdf?sequence=1

Gleason, P. (March 1983). Identifying Identity: A Semantic History [Identificar la identidad: una historia semántica]. *Journal of American History, 69*(4), 910-931. https://doi.org/10.2307/1901196

Goldín, D., Kriscautzky, M., y Perelman, F. (2012*). Las TIC en la escuela, nuevas herramientas para viejos y nuevos problemas*. Océano.

Gómez-Urrutia, V., y Jiménez Figueroa, A. (2022). Identidad en la era digital: construcción de perfiles en redes sociales en adolescentes chilenos/as. *Convergencia*, 29, 1-24.

González Aguirre, P. (2021). El concepto de capacidad de agencia en Giddens y su relación con el Desarrollo Social. *Ixaya, 11*(20), 10-27.

González Coronel, K. (2023). Uso de las redes sociales y su influencia en el desarrollo educativo. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7*(4), 579-593. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.6897

Granovetter, M.S. (1973). The strength of weak ties [La fuerza de los lazos débiles]. *American Journal of Sociology. 78*(6). 1360 - 1380. https://www.jstor.org/stable/2776392

Guevara-Perea, M., y Candón-Mena, J. (2024). La influencia de las redes digitales en los imaginarios sobre España de los menores migrantes marroquíes. *index.comunicación, 14*(1), 107-130. https://doi.org/10.62008/ixc/14/01Lainfl

Gutnik F. (2002). Stratégies identitaires, “dynamiques identitaires” [Estrategias de identidad, “dinámicas de identidad”]. *Recherche & Formation*, 41, 119-130. https://doi.org/10.3406/refor.2002.1778

Hall, G. S. (1904). *Adolescence: Its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion and education, Vol. 1* [Adolescencia: su psicología y sus relaciones con la fisiología, la antropología, la

sociología, el sexo, el crimen, la religión y la educación, vol. 1]. D Appleton & Company. https://doi.org/10.1037/10616-000

Heller, A. (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. Colección Socialismo y Libertad.

Hernández-Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, M.P. (2014) *Metodología de la investigación*. Ms Graw Hill.

Hernández, R. M. (2017). Impacto de las TIC en la educación: Retos y Perspectivas. *Propósitos y Representaciones*, *5*(1), 325–347. https://doi.org/10.20511/pyr2017.v5n1.149

Hine, C. (2000). *Etnografía Virtual*. Editorial UOC.

Hobbes, T. (1957). *Leviathan: or the matter, form and power of a commonwealth ecclesiastical and civil* [Leviatán: o la materia, forma y poder de una comunidad eclesiástica y civil]. J. M. Dunt & Sons LTD.

Instituto Nacional de Estadísticas. (2022). *Nota de prensa Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en los Hogares Año 2022*[Archivo PDF]. https://www.ine.es/prensa/tich_2022.pdf

Instituto Nacional de Estadísticas. (2022). *Mujeres y Hombres en España* [Archivo PDF].https://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INEPublicacion_C&cid=1259924822888&p=1254735110672&pagename=ProductosYServicios/PYSLayout&param1=PYSDetalleGratuitas&param4=Ocultar

Jiménez de la Rosa y Barrios, E.N., Sandoval, I., Lupiáñez, J.L., Climent, C., y Cázares, A. (2018). Factores y usos de tecnologías digitales en la clase de matemáticas en educación primaria. *Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, 86, 1-12.

Kadushin, C. (2013). *Comprender las redes sociales. Teorías. Conceptos y hallazgos*. Centro de investigaciones sociológicas.

Kant, I. (1803). *Pedagogía.* Escuela de Filosofía Universidad ARCIS.

Kant, I. (1989). *La religión dentro de los límites de la sola razón*. Colección Nöesis.

Kant, I. (2002). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres.* Alianza editorial.

Kant, I. (2012). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres.* Alianza Editorial.

Kaplan, A., y Haenlein, M. (2010). Users of the World, Unite! The Challenges and Opportunities of Social Media. *Business Horizons*, 53, 59-68. 10.1016/j.bushor.2009.09.003.

Karinthy, F. (1929). *Chain links* [Archivo PDF] [Eslabones de la cadena]. http://vadeker.net/articles/Karinthy-Chain-Links_1929.pdf

Karpman, S. (1968). Fairy tales and script drama analysis [Análisis de cuentos de hadas y guiones dramáticos.]. *Transactional Analysis Bulletin*, *7*(26), 39-43.

Koehler, M.J., y Mishra. P. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A new framework for teacher knowledge [Conocimiento pedagógico tecnológico de contenidos: un nuevo marco para el conocimiento docente]. *Teachers College Record, 108*(6), 1017-1054.

Konstantinou, I. (2023). Migrant and Refugee Students in New Experiences of Family Ties: Media, Surveillance and Sociability [Estudiantes migrantes y refugiados en nuevas experiencias de vínculos familiares: medios, vigilancia y sociabilidad]. *European Journal of Humanities and Social Sciences, 3(*3), 81–87. https://doi.org/10.24018/ejsocial.2023.3.3.468

Kusch, R. (2012). *El pensamiento indígena y popular en América y la negación del pensamiento popular*. Editorial Fundación Ross.

Lannegrand-Willems, L. (2012). Le développement de l'identité à l'adolescence : quels apports des domaines vocationnels et professionnels ? [El desarrollo de la identidad en la adolescencia: ¿qué aportes desde el ámbito vocacional y

profesional?] *Enfance, 3*(3), 313-327. https://doi.org/10.4074/S0013754512003060

Laporte, R. (2005). Pratiques sportives et sociabilité [Prácticas deportivas y sociabilidad]. *Mathématiques et sciences humaines*, 170, 79-94. https://doi.org/10.4000/msh.2967

Lardies, F., y Victoria Potes, M. (2022). Redes sociales e identidad: ¿desafío adolescente? *Avances En Psicología*, *30*(1), 1-17. https://doi.org/10.33539/avpsicol.2022.v30n1.2528

Laru, J., Näykki, P., y Järvelä, S. (2012). Supporting small-group learning using multiple web 2.0 tools: a case study in the higher education context [Apoyar el aprendizaje en grupos pequeños utilizando múltiples herramientas web 2.0: un estudio de caso en el contexto de la educación superior]. *Internet and Higher Education*, 15, 29-38. http://doi.org/10.1016/jhedu.2011.08.004.

Lévinas, E. (1985). *L'indivisibilité des droits de l'homme* [La indivisibilidad de los derechos humanos]. Presses Universitaires de France.

Lévinas, Emmanuel. (1997). *Fuera del sujeto.* Caparros Editores.

Lévinas, E. (2002). *Totalidad e Infinito, ensayo sobre la exterioridad*. Ediciones Sigueme.

Lévi-Strauss, C (1979). *L'identité : séminaire interdisciplinaire dirigé par Claude Lévi-Strauss, professeur au Collège de France, 1974-1975* [Identidad: seminario interdisciplinario dirigido por Claude Lévi-Strauss, profesor del Collège de France, 1974-1975]. Grasset.

Levy, D. (2014). Subjetividades en la era digital. En S. Rascovan, D. Levy, y D. Korinfeld (Eds), *Entre adolescentes y Adultos en la escuela. Puntuaciones de época* (pp. 110-145). Editorial Paidós.

Ley 14/2010. De los derechos y las oportunidades en la infancia y la adolescencia. 27 de mayo 2010. BOE-A-2010-10213.

Lipiansky, E.M., Taboada-Leonietti, I., y Vásquez, A. (1990). Introduction à la problématique de l'identité[Introducción a la problemática de la identidad]. En : C. Camilleri, J. Kastersztein, E. Lipiansky, H. Malewska-Peyre, I. Taboada-Leonetti, I., y A. Vásquez, *Stratégies identitaires* [Estrategias identitarias] (pp. 7-26). Presses Universitaires de France.

Llobet, V. (diciembre 2003). *Chicos de la calle: prácticas y representaciones de la carencia* [Sesión de conferencia]. IV Jornadas Nacionales de Debate Interdisciplinario en Salud y Población. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Fac. Cs. Sociales, UBA, Buenos Aires.

Llobet, V. (2006). Las políticas sociales para la infancia vulnerable. Algunas reflexiones desde la Psicología. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, *4*(1), 1-20. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2006000100007&lng=en&tlng=es.

Llobet, V. (2010). *¿Fábricas de niños/as? Las instituciones en la era de los derechos de los niños/as.* Editorial Noveduc.

Llobet, V., y Minujin, A. (agosto-diciembre 2011). La pobreza infantil y las políticas sociales. Una mirada sobre las transferencias condicionadas de ingresos. *Textos & Contextos, 10*(2), 274-287.

López Torrés, B.J. (2013). *Mejora en la cobertura de transferencia de tecnología mediante redes de innovación.* [Tesis de Maestría, Universidad Autónoma de Chapinga]. https://www.researchgate.net/publication/304628338_Mejora_en_la_cobertura_de_transferencia_de_tecnologia_mediante_redes_de_innovacion/figures

López, M., Santos, I., Bravo, A., y Del Valle, J. (2013). El proceso de transición a la vida adulta de jóvenes acogidos en el sistema de protección infantil. *Anales de Psicología, 29*(1), 187-196. https://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.1.130542

Losada Puente, L., Muñoz Cantero, J. M., y Espiñeira Bellón, E. M. (2015). Perfil, funciones y competencias del educador social a debate: análisis de la trayectoria de la formación de profesionales de la educación social. *Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 60, 59-76. https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/16891/Losada_Puente_2015_perfil_funciones_competencias.pdf?sequence=3&isAllowed=y

Lozano Vicente, A. (2014). Teoría de Teorías sobre la Adolescencia. *Última década*, *22*(40), 11-36. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362014000100002

Lozano, A. B., Castro, V. A., Rascovan, S., Levy, D., y Korinfeld, D. J. (julio-diciembre 2014). Entre Adolescentes y Adultos en la Escuela. Puntuaciones de época Editorial Paidós. *Praxis Educativa, 18*(2), 80-85.

Mackelenburger, J.A. (1990). Educational Technology is not enough [La tecnología educativa no es suficiente]. *Phi Delta and Kappan*, *72*(2), 104-107.

Maquiavel, N. (1999). *El Príncipe*. El Aleph. https://ocw.uca.es/pluginfile.php/1491/mod_resource/content/1/El_principe_Maquiavelo.pdf

Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status [Desarrollo y validación de la condición de la identidad del yo]. *Journal of Personality and Social Psychology*, *3*(5), 551-558.

Marín-Díaz, V., y Cabero-Almenara, J. (2019). Las redes sociales en educación: desde la innovación a la investigación educativa. *RIED-Revista Iberoamericana De Educación a Distancia*, *22*(2), 25–33. https://doi.org/10.5944/ried.22.2.24248

Marková I. (1996). En busca de las dimensiones epistemológicas de las representaciones sociales. In: D. Páez, y A. Blanco (Ed.). *La teoría sociocultural y la psicología social actual.* Fundación Infancia y Aprendizaje (pp.163-182).

Marqués, P. (2013). *Manual del currículum bimodal.* http://peremarques.blogspot.com.es/2013/03/manual-del-curriculum-bimodal.html

Martín Hurtado, M., y González Novoa, A. (2021). @Freire.P #Nética en las redes sociales para la autonomía en la hiperrealidad. *Pedagogía y Saberes*, (55). https://doi.org/10.17227/pys.num55-13105

Martínez Reguera. E. (2006). *Cachorros de Nadie*. Edición Popular.

Martuccelli, D. (2007). *Cambio de rumbo, La sociedad a escala del individuo*. LOM.

Martuccelli, D. (enero 2013). Cultura, individuación y escuela. notas para un estudio de la concreción personal. *Revista Tempora, 15*, 9-29.

Martuccelli, D., y Santiago J. (2017). *El desafío sociológico hoy*. CIS- Centro de Investigaciones Sociológicas,

Megías Quirós, I., y Rodríguez San Julián, E. (2014). *Jóvenes y la comunicación. La impronta de lo virtual*. Centro Reina Sofía sobre adolescencia y juventud.

Melendero- Estefanía, M., y Rodríguez –Bravo, E.E. (2015). Los estudios sobre el tránsito a la vida adulta de jóvenes vulnerables y estrategias para su inclusión social. *Revista de Estudios de Juventud, 110*, 201-215. https://www.injuve.es/sites/default/files/2017/46/publicaciones/revista110_11-estudios-transito-vida-adulta-jovenes-vulnerables.pdf

Melendero-Estefanía, M., y De Juanas Oliva, A. (2022). Transición a la vida adulta de los y las jóvenes en acogimiento residencial: una trayectoria hacia el compromiso,

la autonomía y la responsabilidad social. *SIPS - Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria, 40,* 9-14. http://doi.org/10.7179/PSRI_2022.40.00

Mèlich, J.C. (2000). El fin de lo humano: ¿Cómo educar después del holocausto? *Enrahonar, 31,* 81-94.

Mèlich, J.C. (2007). *Transformaciones: tres ensayos de filosofía de la educación*. Ed Miño y Davila.

Mèlich, J.C. (2008). Antropología narrativa y educación. *Teor. educ., 20,* 101-124. file:///D:/986-Texto%20del%20art%C3%ADculo-2112-1-10-20091018.pdf

Melillo. A, Suárez Ojeda. E.N., y Rodríguez D. (2004). *Resiliencia y subjetividad, Los ciclos de la vida.* Editorial Paidós.

Memmi, A. (1966). *La statue de sel* [La estatua de sal]. Gallimard

Menacho, L., y Gozálvez, N. (enero-junio 2023). La Educación Social hoy: retos y prospectiva de futuro de la Profesión. *RES, Revista de Educación Social, 36*, 6-10. https://eduso.net/res/wp-content/uploads/2023/06/res_36.pdf

Mercklé, P. (2004). *La sociologie des réseaux sociaux* [La sociología de las redes sociales]. Éditions La Découverte.

Mercklé, P., y Octobre, S. (2012). La stratification sociale des pratiques numériques des adolescents [La estratificación social de las prácticas digitales de los adolescentes]. *RESET Recherches en sciences sociales sur Internet, 1*, 1-22. https://doi.org/10.4000/reset.129

Merleau-Ponty, M. (1954). *Existencialismo y marxismo*. Editorial Deucalión.

Merton, R. K. (1968). *Social Theory and Social Structure, engarged edition* [Teoría social y estructura social, edición comprometida]. The Free Press.

Milgram, S. (1967). The small-world problem [El problema del mundo pequeño]. *Psychology Today, 1*(1), 61-67.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (17 abril 2021). *Monográfico: redes sociales*. http://recursostic.educacion.es/observatorio/web/eu/internet/web-20/1043-redes-sociales?start=1

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (23 de mayo 2019). *Datos y cifras. Curso escolar 2019/2020*. https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=20077

Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. (30 de octubre 2023). *Informe Pisa 2022*. https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:91f26ac3-0a3b-4efa-b2ce-a5d791229f4d/pisa-2022-informe-completo-digital-low.pdf

Ministerio de Hacienda y Función Pública y Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030. (22 de marzo 2022). *Evolución de la distribución del riesgo de pobreza y/o exclusión social (AROPE).* https://www.educacionyfp.gob.es/mc/sgctie/comunicacion/blog/marzo2022/pobreza-infantil.html

Morad (2015). Un amigo me falló [Canción]. En *Reinsertado*. MDLR Records.

Morán Pallero, N., y Felipe-Castaño, E. (2021). Autoconcepto en las redes sociales y su relación con el afecto en adolescentes. *Behavioral Psychology / Psicología Conductual, 29*(3), 611-625. https://doi.org/10.51668/bp.8321306s

Morduchowicz, R. (2012). *Los adolescentes y las redes sociales: la construcción de la identidad juvenil en Internet*. Fondo de Cultura Económica.

Morduchowicz, R. (2021). *Adolescentes, participación y ciudadanía digital*. Fondo de Cultura Económica.

Moreira de Freitas, R.J., Carvalho Oliveira, T.N., Lopes de Melo, J.A., do Vale e Silva, J., de Oliveira e Melo, K. C., y Fontes Fernandes, S. (2021). Percepciones de los adolescentes sobre el uso de las redes sociales y su influencia en la salud mental. *Enfermería Global, 20*(64), 324-364.https://dx.doi.org/10.6018/eglobal.462631

Munist, M., y Suárez Ojeda, N. (2004). Resiliencia en los adolescentes. En A. Melillo, E.N. Suárez Ojeda y D. Rodríguez (Eds), *Resiliencia y subjetividad, Los ciclos de la vida* (pp. 137-154). Editorial Paidós.

Muñoz Cano, R., y Redondo Hermosa, E. (2000). *Manual de buena práctica para la atención residencial a la Infancia y Adolescencia. Estándares de calidad para la atención a niños/as y adolescentes.* Federación de Asociaciones para la Prevención del Maltrato Infantil (FAPMI)

Murillo, F.J., y Martínez-Garrido, C. (2018). Magnitud de la segregación escolar por nivel socioeconómico en España y sus Comunidades Autónomas y comparación con los países de la Unión Europea. *Revista de Sociología de la Educación*, *11*(1), 37-58.

Nande, F., y Commeiras, N. (2020). Stratégies identitaires en réponse aux signaux de l'environnement : proposition d'une typologie et effets sur le bien-être au travail: Une étude exploratoire auprès des enseignants-chercheurs de l'université française [Identificar estrategias en respuesta a los signos del entorno: propuesta de una tipología y efectos sobre el bienestar del trabajo: un primer estudio exploratorio de los docentes-investigadores de la universidad francesa]. *@GRH, 35,* 73-102. https://doi.org/10.3917/grh1.202.0073

Nesi, J. (2020). The impact of social media on youth mental health: challenges and opportunities[El impacto de las redes sociales en la salud mental de los jóvenes: desafíos y oportunidades]. *North Carolina Medical Journal, 81*(2), 116–121. https://doi.org/10.1111/jcpp.13219

Nuñez.V. (1-3 de septiembre 2010). *Trampas teóricas y conceptuales de la Pedagogía social en construcción* [Sesión de conferencia]. Congreso Internacional de Pedagogía Social, San Pablo, Brasil. http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092010000100026&lng=en&nrm=iso

Observatorio de Infancia (2021). *Boletín de datos estadísticos de medidas de protección a la infancia*. Ministerio De Derechos Sociales y Agenda 2030. https://observatoriodelainfancia.mdsocialesa2030.gob.es/estadisticas/estadisticas/PDF/Boletin_Proteccion_23_Provisional.pdf

Octobre, S. Détrez, C., Mercklé, P., Berthomier, N. (2010). *L'enfance des loisirs. Trajectoires communes et parcours individuels de la fin de l'enfance à la grande adolescence* [La infancia del ocio. Trayectorias comunes y recorridos individuales desde el final de la infancia hasta la primera adolescencia]. Editions Ministère de la Culture - DEPS.

Organización Mundial de la Salud. (s.f). *Salud del adolescente*. https://www.who.int/es/health-topics/adolescent-health#tab=tab_1

Pedró, F. (2012). *La tecnología y la transformación de la educación*. Fundación Santillana. http://panorama.oei.org.ar/_dev/wp-content/uploads/2017/06/Tecnologia-transformacion.pdf

Pérez Moreno, S., y Bárcena Martín, E. (2021). El rostro infantil de la pobreza en España: un problema estructural que se recrudece. En M.A. Espinosa Bayal, M.A. y S. Pérez Moreno (Coord.), *La infancia vulnerable en España: riesgos y respuestas políticas ante la crisis de la COVID-19* (pp. 17-26). Huygens Editorial.

Pérez-Romero, A. (2015). *Els processos d'ensenyament i aprenentatge dels joves tutelats en centres residencials d'acció educativa (CRAE)*. [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Barcelona].

https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/299195/apr1de1.pdf?sequence=1

Pérez- Romero, A. (mayo-junio 2017). Model d'intervenció socioeducativa per millorar el rendiment acadèmic dels adolescents tutelats i residents en centres de protección. *Butlletí d'Inf@ncia, 102*, 10-35. dehttp://dixit.gencat.cat/web/.content/home/04recursos/02publicacions/02publcacions_de_bsf/04_familia_infancia_adolescencia/butlleti_infancia_articles_2017/links/102_En-profunditat_DEF.PDF

Petrus, A. (Coord.). (1997). *Pedagogia social.* Ariel.

Prato, L. y Villoria, L. (2010). *Web 2.0: Redes Sociales*. Editorial Universidad Nacional de Villa María.

Prola, T.A. (11 y 12 de septiembre 2014). *Irrupción de adolescentes africanos en paradores y hogares de Buenos Aires: tratamiento institucional e inserción en la educación* [Sesión de conferencia]. En Jornadas sobre Etnografía y Procesos Educativos. UNTREF, Buenos Aires. https://publicaciones.ides.org.ar/sites/default/files/docs/2020/jepe-2014-prola.pdf

Prola, T. A. (enero-junio 2021). Redes sociales en los Centros Residenciales de Acción Educativa (CRAE): usos e impactos sobre la construcción de la subjetividad de los y las adolescentes. *RES, Revista de Educación Social*, *32*, 381-412. https://eduso.net/res/revista/32/miscelanea/redes-sociales-en-los-centros-residenciales-de-accion-educativa-crae-usos-e-impactos-sobre-la-construccion-de-la-subjetividad-de-los-y-las-adolescentes

Puentedura, R. (2009). *As We May Teach: Educational Technology, Theory into Practice* [Como podemos enseñar: tecnología educativa, teoría en práctica]. http://www.hippasus.com/rrpweblog/archives/000025.html

Putman, R. D. (2000). *Bowling Alone: The Collapse and Revival of the American Community* [Bowling Alone: El colapso y resurgimiento de la comunidad estadounidense]. Simon & Schuster.

Ragnedda, M. (2019). *Mapping the Digital Divide in Africa. A mediated Analysis* [Mapeo de la brecha digital en África. Un análisis mediado]. University Press.

Ramírez Rodas, H.E. (2021). *Programa de habilidades sociales basados en el modelo socioeducativo para promover la convivencia escolar*. [Tesis de doctorado, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo]. https://repositorio.unprg.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12893/9052/Ram%c3%adrez_Rodas_H%c3%a9ctor_Eduardo.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Ramos Galarza, C.A. (2020). Los alcances de una investigación. *CienciAmérica: Revista de divulgación científica de la Universidad Tecnológica Indoamérica, 9*(3).

Ranelucci, J., Poitras, E., Lajoie, S., y Hall, N. (2016). Understanding Emotional Expressions in Social Media Through Data Mining[Comprender las expresiones emocionales en las redes sociales mediante la minería de datos]. En S. Tettegah, *Emotions, Technology, and social media* (pp. 85-103). Academic Press.

Rascovan, S., Levy, D., y Korinfeld, D. (2014). *Entre Adolescentes y Adultos en la Escuela. Puntuaciones de época*. Editorial Paidós.

Rasera, F. (2022). Des puissants effets de l'appartenance professionnelle sur la sociabilité amicale [Poderosos efectos de la pertenencia profesional sobre la sociabilidad amistosa]. *Genèses, 2*(127), 83-104.

Rawls, J. (1991). *Teoría de la Justicia*. Fondo de Cultura Económica.

Real Academia Española. (s.f.). Educación. En *Diccionario de la lengua española.* Recuperado el 11 de agosto 2022, de https://dle.rae.es/educaci%C3%B3n

Real Academia Española. (s.f.). Transición. En *Diccionario de la lengua española.* Recuperado el 18 de agosto 2022, de https://dle.rae.es/educaci%C3%B3n

Ricoeur, P. (1985). *Temps et Récit III- Le temps Raconté* [Tiempo e Historia III – El tiempo contado]. Le Seuil.

Rivière, C. A. (2004). La spécificité française de la construction sociologique du concept de sociabilité [La especificación francesa de la construcción sociológica del concepto de sociabilidad]. *Réseaux, 2004*(123), 207-231. https://www.cairn.info/revue-reseaux1-2004-1-page-207.htm

Robles Garrote, P., y Rojas, M. D. C. (2015). La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en Lingüística aplicada. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada, 18,* 1-16. https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_55002aca89c37.pdf

Rockwell, E. (14-16 abril 1986). *La relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela* [Memoria del seminario]. Tercer Seminario Nacional de Investigaciones en Educación, Centro de Investigación de la Universidad Pedagógica e Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, Bogotá.
http://www.fediap.com.ar/administracion/pdfs/La%20relevancia%20de%20la%20Etnograf%C3%ADa%20para%20la%20transformaci%C3%B3n%20de%20la%20Escuela%20-%20Rockwell.pdf

Rockwell, E. (2006). *Los niños/as en los intersticios de la cotidianeidad escolar: ¿resistencia, apropiación o subversión*? [Sesión de conferencia]. Simposio interamericano de Etnografía en Educación. Simposio llevado a cabo en XI Simposio interamericano de Etnografía en Educación, UBA, Buenos Aires.

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos.* Editorial Paidós.

Rodríguez, D. (2004). Resiliencia, subjetividad e identidad: los aportes del humor y de la narrativa. En: Melillo. A, Suárez Ojeda. E.N, Rodríguez D., *Resiliencia y subjetividad, Los ciclos de la vida* (pp.103-119). Editorial Paidós.

Rombach, H. (2004). *El hombre humanizado. Antropología estructural*. Herder.

Rorty, R. (2002). *Filosofía y futuro*. Editorial Gedisa.

Roszak, T. (2005). *El culto a la información. Un tratado sobre alta tecnología, inteligencia artificial y el verdadero arte de pensar.* Gedisa.

Rubin, K.H., Bukowski, W., Parker, J., y Bowker, J.C. (2008). Peer interactions, relationships, and groups[Interacciones, relaciones y grupos entre pares]. En W. Damon, y R. Lerner (Eds), *Developmental Psychology: An Advanced Course* [Psicología del Desarrollo: un curso avanzado] (pp.1- 45). Wiley. https://www.researchgate.net/publication/242408974_Peer_Interactions_Relationships_and_Groups

Ruiz Berrio, J. (1999). Introducción a la historia de la educación social. Historia de la educación: *Revista interuniversitaria, 18*, 5-11. https://www.researchgate.net/publication/39148254_Introduccion_a_la_Historia_de_la_Educacion_Social_en_Espana

Ruiz Corbella, M., y De Juanas Oliva, A. (2013). Redes sociales, identidad y adolescencia: nuevos retos educativos para la familia. *Estudios sobre educación*, *25*, 95-113. https://www.unav.edu/publicaciones/revistas/index.php/estudios-sobreeducacion/article/viewFile/1883/1753

Salinas, J., y Marín, V. I., (2019). Metasíntesis cualitativa sobre colaboración científica e identidad digital académica en redes sociales. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, *22*(2), 97-117. https://doi.org/10.5944/ried.22.2.23238

Sánchez-Valverde Visus, C. (2015). El riesgo y el desamparo de la infancia vulnerable. Medidas de atención, protección y acogimiento [Material docente]. *Máster en derecho de familia e infancia, Universitat de Barcelona.*

Sánchez-Valverde Visus, C. (2016). El interés superior del niño y de la niña. El debate ideológico a través de las denominaciones: ¿Niño/Niña? o ¿Menor? *IPSE-ds, 9,* 55-68. http://www.webs.ulpgc.es/ipseds/IPSE- ds_Vol_9_2016/IPSE-ds_9-5.pdf

Sancho, J.M. (Coord). (1994). *Para una tecnología educativa*. Horsori Edit.

Sancho, J.M. (septiembre-diciembre 2009). La transformación de las tecnologías de la información y la comunicación en tecnologías de la educación: componentes de un camino incierto. *Revista Diálogo Educacional*, *9*(28), 651-669. https://www.redalyc.org/pdf/1891/189114443017.pdf

Schweblin, S. (2015). *Distancia de rescate*. Literatura Random House.

Segura, A. (2014). Digitalizar y controlar: un collage de tecnologías vigilantes. *Boletín ECOS, 29,* 1-7. https://www.fuhem.es/media/cdv/file/biblioteca/Boletin_ECOS/29/digitalizar-y-controlar_A_SEGURA.pdf

Seidmann, S. (abril-junio 2015). Identidad personal y subjetividad social: educación y constitución subjetiva. *Cuadernos da pesquisa, 45(156),* 344-357. https://doi.org/10.1590/198053143204

Shuler, C., Winters, N., y West, M. (2013). El futuro del aprendizaje móvil. Implicaciones para la planificación y la formulación de políticas. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219637_spa

Simmel, G. (1917). *Grundfragen der Soziologie* [Cuestiones básicas de sociología]. Göschen.

Spottswood, E. L., y Wohn, D.Y. (2020). Online social capital: recent trends in research [Capital social en línea: tendencias recientes en la investigación]. *Current opinion in psychology, 36*, 147-152. https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2020.07.031.

Statista. (19 de julio 2023). *Redes sociales con mayor número de usuarios activos a nivel mundial en enero de 2022*. https://es.statista.com/estadisticas/600712/ranking-mundial-de-redes-sociales-por-numero-de-usuarios/

Stoicu, G. (2021). Les défis épistémologiques de l'anthropologie du monde virtuel. *Revista română de sociologie, 22*(5), 329–342.

Suárez-Vergne, A. (marzo 2020). Comunidades proscritas. Una reflexión sobre las posibilidades de la etnografía virtual. *Athenea Digital*, *20*(1), 1-15. https://atheneadigital.net/article/view/v20-1-suarez-vergne/2236-pdf-es

Subdirección General de Cooperación Territorial e Innovación Educativa. (1 de marzo 2022). *Pobreza infantil en España*. https://www.educacionyfp.gob.es/mc/sgctie/comunicacion/blog/marzo2022/pobreza-infantil.html

Sung, Y.T., Chang, K.E., y Chen-Liu, T. (November 2015). The Effects of Integrating Mobile Devices with Teaching and Learning on Students' Learning Performance: A Meta-Analysis and Research Synthesis [Los efectos de la integración de dispositivos móviles con la enseñanza y el aprendizaje en el rendimiento del aprendizaje de los estudiantes: un metanálisis y una síntesis de la investigación]. *Computers & Education*, *94*, 252-275. http://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.11.008

Taboada Leonetti, I. (1990). Stratégies identitaires et minorités [Estrategias identitarias y minorías]. En C. Camilleri, J. Kastersztein, E. Lipiansky, H. Malewska-Peyre, I. Taboada-Leonetti, y A. Vásquez. (1990). *Stratégies identitaires* [Estrategias identitarias] (pp. 54-73). Presses Universitaires de France.

Tejada Garitano. E., Castaño Garrido, C., y Romero Andonegui, A. (2019). Los hábitos de uso en las redes sociales de los preadolescentes. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 22*(2), 119-133. http://dx.doi.org/10.5944/ried.22.2.23245

Tronto, J. (2009). *Care démocratique et démocratie du care*[Care democrático y democracia del care]. En P. Molinier, S. Laugier y P. Paperman (Eds), *Qu'est-ce que le care?* (pp.32- 47). Petite Bibliothèque Payot.

Úcar, J. (enero 2022). Metodología de la intervención socioeducativa: algunos modelos de intervención socioeducativa en Europa. *Quadernsanimacio.net, 35*, 1-30. https://quadernsanimacio.net/ANTERIORES/treintaicinco/index_htm_files/Modelos.Ucar.pdf

Valverde Molina, J. (2002). *El diálogo terapéutico en exclusión social. Aspectos educativos y clínicos*. Edit. Narcea.

Varela, C. (junio 2013). La institución como forma social creadora de subjetividad. *Revista Tram[p]as de la comunicación y la cultura, 75*, 165-171. http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/34429/Documento_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Vartanova, E., y Gladkova, A. (2019). New forms of the digital divide [Nuevas formas de la brecha digital]. En J. Trappel (Ed.), *Digital Media Inequalities* [Desigualdades en los medios digitales] (pp. 193-213). Nordicom.

Villalba, A. (2017). Les Resistències dels infants i adolescents acollits en CRAE's a l'acompanyament educatiu. [Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona]. https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2017/hdl_10803_405634/avb1de1.pdf

Villa-Sepúlveda, M.E. (mayo-agosto 2011). Del concepto de juventud al de juventudes y al de lo juvenil. *Revista Educación y Pedagogía*, *23*(60), 147-157. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4157845.pdf

Vygotsky, L. (1978). *La mente en la sociedad: el desarrollo de las funciones psicológicas superiores*. Harvard University Press.

Watts, D. J. (2003). *Six Degrees: The Science of a Connected Age* [Seis grados: la ciencia de una era conectada]. Random House.

Yau, J. C., y Reich, S. M. (2019). “it's just a lot of work”: Adolescents’ self-presentation norms and practices on Facebook and Instagram [“es simplemente mucho trabajo”: normas y prácticas de autopresentación de los adolescentes en Facebook e Instagram]. *Journal of Research on Adolescence, 29*(1), 196–209. https://doi.org/10.1111/jora.12376

Zavala Berbena, M.A., y Castañeda Figueiras, S. (diciembre 2014). Fenomenología de agencia y educación. Notas para el análisis del concepto de agencia humana y sus proyecciones en el ámbito educativo. *Magister, 26,* 98-104. http://doi.org/10.1016/S0212-6796(14)70024-6

ANEXOS

ANEXO 1: ENTREVISTAS Y GRUPO FOCAL REALIZADOS A EDUCADORES

ANEXO 1.1. GUÍA DE ENTREVISTAS Y GUION DE GRUPO FOCAL A EDUCADORES

1.1.1. Guía de entrevistas

1. ACCIÓN COMO EDUCADOR

1.1 Dónde estás ahora?

1.2 Cuántos residentes?

1.3 En qué consiste tu trabajo? ¿Cuál es la tarea de un CRAE?

1.4 ¿Qué te lleva a entrar en CRAE?

1.5 ¿Cómo se llega a ser educador social?

¿Cómo se aprende a ser educador social?

2. CONCEPCION RESIDENTE

2.1 ¿Qué es ser un adolescente en un CRAE?

2.2 ¿Cómo se habla entre educadores de los adolescentes residentes?

3. EDUCADOR- TRAYECTORIA RESIDENTE

3.1 ¿Influencia el educador en las trayectorias de los adolescentes?

3.2 ¿Desarrollan afinidad los educadores con algunos adolescentes?

¿Porque con algunos si y otros no? ¿De qué depende?

4. REGLAS DE ACCESO Y PROGRAMAS

4.1 ¿Existen dispositivos digitales en los CRAE (tipo ordenador)? ¿Con qué dispositivo se conectan? ¿Se conectan todos?
4.2 ¿Son importantes las reglas de uso de la tecnología en el CRAE? ¿Por qué? ¿Se controla el acceso?
4.3 ¿Existen reglas para el uso de las redes sociales en el CRAE?
4.4 ¿Existen programas educativos sobre el uso de las tecnologías y conexión internet en el CRAE?
4.5 Un joven de CRAE usa más las redes sociales que un joven no CRAE? ¿Incide la estancia en el CRAE en las redes sociales?

5. RESIDENTE- USOS
5.1 ¿Qué usos de las redes sociales de las tecnologías digitales habéis observado?
¿tienen perfiles? ¿Qué programa usan?
5.2 ¿Qué aportan las redes sociales? ¿Es bueno para ellos?
¿Sirve internet para la educación de los adolescentes residentes? (En relación con la tarea educativa) ¿para que entonces? ¿Es educativo internet?
5.3 ¿Se trató alguna vez las temáticas de las redes sociales o tecnologías digitales en una reunión de equipo? ¿Preocupa? ¿cómo se percibe?

6. IMPACTO REDES SOCIALES- ADOLESCENTES
6.1 ¿Observaron algunos cambios en las personalidades de los adolescentes después de que se desarrollen su vida online? ¿Su personalidad online y su personalidad offline son las mismas? ¿Con quienes se conectan?
6.2 ¿Tiene consecuencia en la esfera real su actividad online?
6.3 ¿Qué harías tú para trabajar el tema de las redes sociales en el CRAE? 78

1.1.2. Guion de grupo focal a educadores

Tema: Adolescencia y redes sociales en los CRAE: realidad, potencialidad y límites.
Guion de preguntas

1. TRAYECTORIA RESIDENTE
1.1 ¿Adolescentes DE o En CRAE? ¿Existe un perfil de adolescentes de CRAE?
1.2 ¿Cómo se hace para entrar en CRAE?
1.3 ¿Cómo se llega a ser educador social?

2. EDUCADOR- TRAYECTORIA RESIDENTE
2.1 ¿Influencia el educador en las trayectorias de los adolescentes?
2.2 ¿Desarrollan afinidad los educadores con algunos adolescentes?
¿Porque con algunos si y otros no? ¿De qué depende?

3. REGLAS DE ACCESO Y PROGRAMAS
3.1 ¿Existen dispositivos digitales en los CRAE (tipo ordenador)? ¿Con que dispositivo se conectan? ¿Se conectan todos?
3.2 ¿Son importantes las reglas de uso de las tecnologías en el CRAE? ¿Por qué? ¿Se controla el acceso?
3.3 ¿Existen reglas para el uso de las redes sociales en el CRAE?
3.4 ¿Existen programas educativos sobre el uso de las tecnologías y conexión internet en el CRAE?

4. RESIDENTE- USOS
4.1 ¿Sirve internet para la educación de los adolescentes residentes? (En relación con la tarea educativa) ¿para que entonces? ¿Es educativo internet?
4.2 ¿Qué usos de las redes sociales en las tecnologías digitales habéis observado? ¿tienen perfiles? ¿Qué programa usan?
4.3 ¿Se trató alguna vez las temáticas de las redes sociales o tecnologías digitales en una reunión de equipo? ¿Preocupa?

5. IMPACTO REDES SOCIALES- ADOLESCENTES

5.1 ¿Observaron algunos cambios en las personalidades de los adolescentes después de que se desarrollen su vida online? ¿Su personalidad online y su personalidad offline son las mismas? ¿Con quienes se conectan?
5.2 ¿Tiene consecuencia en la esfera real su actividad online?
5.3 ¿Qué harías tú para trabajar el tema de las redes sociales en el CRAE?

ANEXO 1.2. VALIDACIÓN DE GUÍA DE ENTREVISTAS Y GUION DE GRUPO FOCAL A EDUCADORES

1.2.1. Validación de la guía de entrevistas

VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO POR COMITÉ DE EXPERTOS

El instrumento "Guía de preguntas para entrevistas con educadores sociales" desarrollado por Thomas André Prola en el marco de la investigación "El uso de las redes sociales por los jóvenes en Centros Residenciales de Acción Educativa (CRAE): cómo afectan la construcción de la subjetividad de los jóvenes", fue sometido a la evaluación por juicio de expertos, coordinador por el Doctor Emmanuel Soriano Flores. El comité reunido evalúo el instrumento en función de los siguientes criterios:

1. Ser sencillo, viable y aceptado por usuarios e investigadores (viabilidad).

2. Ser fiable y preciso, es decir, con mediciones libres de error (fiabilidad).

3. Ser adecuado para el problema que se pretende medir (validez de contenido).

4. Reflejar la teoría subyacente en el fenómeno o concepto que se quiere medir (validez de constructo).

5. Ser capaz de medir cambios, tanto en los diferentes individuos como en la respuesta de un mismo individuo a través del tiempo (sensibilidad al cambio).

Después de la presentación del instrumento, y su posterior modificación, el comité reunido VALIDA el instrumento.

En Barcelona, 9 de marzo del 2018.

Universidad Europea del Atlántico
Parque Científico y Tecnológico de Cantabria
C/ Isabel Torres, 21 - 39011 Santander, España
CIF: G39764972

Dr. Emmanuel Soriano Flores

1.2.2. Validación del guion del grupo focal

VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO POR COMITÉ DE EXPERTOS

El instrumento "Guion del grupo focal para educadores sociales *Adolescencia y redes sociales en los CRAE: realidad, potencialidad y límites*" desarrollado por Thomas André Prola en el marco de la investigación doctoral "El uso de las redes sociales por los jóvenes en Centros Residenciales de Acción Educativa (CRAE): cómo afectan la construcción de la subjetividad de los jóvenes", fue sometido a la evaluación por juicio de expertos, coordinador por el Doctor Emmanuel Soriano Flores. El comité reunido evalúo el instrumento en función de los siguientes criterios:

1. Ser sencillo, viable y aceptado por usuarios e investigadores (viabilidad).

2. Ser fiable y preciso, es decir, con mediciones libres de error (fiabilidad).

3. Ser adecuado para el problema que se pretende medir (validez de contenido).

4. Reflejar la teoría subyacente en el fenómeno o concepto que se quiere medir (validez de constructo).

5. Ser capaz de medir cambios, tanto en los diferentes individuos como en la respuesta de un mismo individuo a través del tiempo (sensibilidad al cambio).

Después de la presentación del instrumento, y su posterior modificación, el comité reunido VALIDA el instrumento.

En Barcelona, 5 de abril del 2018.

Universidad Europea del Atlántico
Parque Científico y Tecnológico de Cantabria
C/ Isabel Torres, 21 - 39011 Santander, España
CIF: G39764972

ANEXO 1.3. TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTAS Y GRUPO FOCAL A EDUCADORES

Técnica empleada	Fecha	Particip-ante	Gén.	Edad	Rol residencial	Nombre de la residencia	Años de oficio
Entrevista	5/04/18	E4	F	25	Educadora de CRAE	CRAE A	2
Entrevista	18/04/18	E5	F	23	Educadora de CRAE	CRAE B	2
Grupo focal	19/04/18	E5	F	23	Educadora de CRAE	CRAE B	2
Grupo focal	19/04/18	E3	F	23	Educadora de CRAE	CRAE F	1
Grupo focal	19/04/18	E8	M	24	Educador de CRAE	CRAE G	6
Grupo focal	19/04/18	E2	M	23	Educador de CRAE	CRAE D	2
Entrevista	24/04/18	E7	M	63	Educador de CRAE	CRAE C	36
Entrevista	28/07/20	E9	M	30	Educador Piso asistido	PISO CAT	7
Entrevista	14/10/20	JE10	F	22	Egresada /educadora en PA	PISO AUTO	1
Entrevista	21/10/20	JE10	F	22	Egresada /educadora en PA	PISO AUTO	1
Entrevista	29/10/20	E1	F	37	Coordinadora de CRAE	CRAE H	10

Transcripción:

La transcripción de las entrevistas y del grupo focal realizados se ha hecho con los siguientes criterios:

- Inclusión de lenguaje no verbal entre paréntesis. Ejemplo: (se ríe).
- Inclusión de las interrupciones externas entre paréntesis. Ejemplo: (nos interrupen).
- Cuadro previo indicador: se incluyen sexo, edad, ocupación -en relación a la entrevista o el grupo focal- lugar de trabajo, experiencia laboral, fecha y lugar de la entrevista o del grupo focal, abreviaciones (I: investigador/E: entrevistado).

Entrevista E4
Mujer, 25 años, educadora en CRAE. "CRAE A", 2 años de experiencia.
5 de abril 2018
(en un café)
I: Investigador
E: Entrevistada

I: ¡Hola E4! Un gusto verte y gracias por darme tu tiempo. Te quiero aclarar que lo que hablemos hoy exclusivamente se utilizará para la tesis.
A ver, espera que te leo la frase así la grabamos…
Utilizaré lo que hablamos en el apartado del análisis. Lo que se hablar ahora en esta entrevista, hoy, es para la tesis exclusivamente. ¿Me das la autorización para el uso de los datos recogidos a través de la entrevista de hoy?
E4: si, te doy la autorización.

I: ¡gracias!

I: ¿Estás trabajando hace cuánto?
E4: Hará un año en julio, y 18 meses de prácticas y en infancia desde los 16 años, y tengo 25 años.

I: ¿Estás en un centro hace cuánto?
E4: estuve 8 meses en uno y en otro unos meses, y ahora estoy en un CRAE sustituyendo, y en otro, el centro está en Hospitalet

I: ¿Cuántos son ahora?
E4: son tres pisos, uno es un centro de acogida (CA), el primero y el segundo son verticales. De ¾ a 17 años y luego está el piso de *petite infancia* de 0 a 3. Es todo el bloque, arriba del todo el equipo técnico y la cocina. En realidad, es un CRAE de 30 plazas que se divide en 3 CRAES pequeños.

I: ¿Es un CRAE o centro de acogida?

E4: 1 CA, allí los menores pasan la etapa de diagnóstico de 9 meses a 1 año. Y se valora posibilidades de acogimiento familiar o CRAE, que hay 2.

I: Hablemos de tu experiencia de CRAE: ¿en qué consiste tu trabajo?
E4: En CRAE se hace un acompañamiento integral. Podría ser la alternativa al núcleo familiar que la institución da. Cuando he tutorizado me he responsabilizado del área de salud, escolar, diaria, cotidiana, relacional, familiar. Y luego las coordinaciones con la EAIA. Es la presencia del adulto a nivel de núcleo familiar que damos… pero claro, es un núcleo familiar con 10 chicos con 10 problemáticas distintas…

I: ¿Núcleo familiar en qué sentido?
E4: En el simulacro que se puede hacer en el centro, la figura adulta en relación con los niños. Como en todas las familias, si hay un tema conductual o de salud se busca en el sistema de salud público, no disponemos de un terapeuta, aunque muchas veces actuamos como tales.

I: ¿El equipo técnico no tiene psicólogo?
E4: En los CRAE no, en los mismos centros de acogida, la mayoría es derivación.

I: ¿Cómo se aprende a ser educador social?
E4: Desde mi punto de vista, pasando por centros residenciales, porque te vinculas con la profesión directamente. A mi dijeron: “si fueras doctora estarías abriendo corazones”, vas a lo más complicado. Se aprende yo creo regalándote, teniendo un margen de error, no dejamos de tener un cuando vives situaciones límites, aprendes de ellas, cuestionas la profesión, te reformulan constantemente… no es lo mismo trabajar con un chico de 5 años y otro de 16 años, pero vivirían juntos, y tendrán una casuística súper diferente, cambiante entonces es un dinamismo constante, tienes que aprender a vivir con este cambio, existe una temporalidad necesaria.

I: ¿Cómo valoras tu acción como educadora en este primer año de trabajo? ¿Sientes que impacta tu trabajo en los chicos?

E4: Totalmente. Lo que pasa es que se ve a largo plazo en algunos casos. En el día a día en otro caso, cuando te familiarizas. Depende mucho la estructura del centro, uno también no solo se adapta con el tipo de trabajo sino también con la estructura también. No es lo mismo estar en un centro hiper pautado.

I: ¿Está mejor pautado?
E4: Tener una estructura es necesaria, tienes un margen donde como profesional tienes un margen. En otro es diferente….

I: ¿Qué sientes cuando ves tanta diferencia entre centros, entre los organismos?
E4: Que no hay una justicia en las derivaciones a veces. No se valora la tipología de centro con la casuística. A lo mejor "justicia" no es la buena palabra, pero… a veces da la sensación de que los organismos que hacen las derivaciones trabajan con meros nombres. y hay negligencias.
Yo creo que se deberían abrir más centros entre CRAES y CREIS. Porque hay mucho trastorno conductual dentro de los centros residenciales. Dicen que la mayoría tiene "trastorno negativista desafiante".

I: ¿Quién lo diagnostica?
E4: Los psicólogos. También los menores a veces viven en internamiento con mucha frustración, como castigo. Lo comparan con estar en una cárcel… entonces esta frustración, estos nervios explotan. Y a menudo terminas en Sant Joan de Deu. Llega un punto que los psiquiatras empiezan diagnosticar, dependiendo de la edad con más o menos rigor. Y medican.

I: ¿Viste mucho esto en los diferentes centros?
E4: Si, y por depresión también, y por ansiedad.

I: Estamos hablando de niños de menos de 12 años…
E4: Sí y con medicamentos que no son para menores. Les dan antipsicóticos. Y no pueden.

I: ¿Pero ustedes le dan, quien le da?
E4: En el centro donde estoy ahora si no das la medicación te pueden suspender de sueldo y empleo. Es una responsabilidad.
Es complicado. Porque donde yo estaba trabajando antes, había perfiles que no eran de CRAE.

I: ¿Qué quiere decir eso?
E4: Bueno que tenían una derivación a un centro terapéutico, DGAIA se encontraba saturada y bueno un menor con un perfil terapéutico acaba en un centro residencial sin pasar por un centro de acogida. Tienes que ir… y sin medicación además…entonces claro hay casos y clase, porque tienen unas condiciones. Bueno, el niño verbalizaba "estoy mal" "tengo muchas manías", Y luego en el mismo centro había otros perfiles, que, me atrevería a decir que, por la misma ansiedad de estar en un centro, acaban tomando ansiolíticos. Donde estoy actualmente, al ser de acogida, hay menos recetado, pero si hay un par de casos que toman diariamente y luego de rescate, en situación de crisis o….

I: ¿Y en eso el educador social está preparado?
E4: No, pero aprendes. No llevaba 2 semanas trabajando y tuve un brote psicótico, y de noche. Con otra chica que tenía un contrato de monitora de noche. Claro, no estabas preparada. Tiras de otros servicios que son emergencias y *mossos.*

I: ¿Entonces cuál sería la tarea de un CRAE?
E4: Ofrecer un espacio de protección. Se hace la retirada para ofrecer un espacio de protección. Donde estoy trabajando actualmente se cumple.
Puede haber conflictos y pequeños brotes de los menores, pero es totalmente distinto.
Repiten patrones violentos. "Me recuerda lo que vi en mi casa". Un mensaje que se repite en todos los lugares donde trabajé es "todos los niños que vienen aquí vienen para estar protegidos". Entonces tenemos que vivir en un clima de "convivencia" … Esta es la palabra "top" (se ríe).

I: ¿Y qué problemas ves del sistema de protección después de haber pasado por diferentes lugares?
E4: La externalización. En el sentido de responsabilizar a cada centro de lo que hace. Creo que tendría que ser público, la tutela es pública. Pero lo otro no. Implica que haya un marco global de control de cada centro, trabajan con el presente ofreciendo lo mejor posible, pero te encuentras bastante perdido… incluso tema de denuncias, la profesión en sí… yo tenía que denunciar como persona. No puedo denunciar como profesor o profesional, soy como sus padres, esta es la respuesta que me dieron los *mossos de esquadra*. No me reconocen como profesional.

I: ¿Está funcionando el sistema de protección?
E4: No, estamos apagando fuegos. Se tendría que ir hacia lo público (argumenta).

I: ¿Qué es ser un Ado de CRAE? Si tuvieras que explicar a alguien que no sabe nada de esta realidad: ¿Cómo hablarías de este chico?
E4: Cada vez hay más, y de más larga edad.

I: ¿Cómo hablas de ellos?
E4: Entre educadores decimos los "niños",

I: ¿Y por qué menor?
E4: Bueno porque es como lo dice la legislación. Son términos peyorativos, porque obviamente estás "minorificando" a la persona. Cuando en realidad, el trabajo con adolescentes es muy complicado. Porque tiene que trabajar una autonomía inminente. A lo mejor te llegan y se van a los 6 meses a un piso, en el caso que se vayan a un piso. Que es minoritario. Los que no, muchos vuelven a sus familias, incluso los que tienen orden de alejamiento, por parte de agresiones de adolescente hacia los padres, que este es otro tipo de adolescencia. No hay que poner estereotipos, ni catalogar yo creo el perfil.

I: ¿Entonces no hay perfil?

E4: Son adolescentes que vienen con una carga emocional muy fuerte, que han vivido muchas cosas, muy fuerte. En una vida de 15 años, de todo.

I: ¿Qué problemáticas encuentras?
E4: Normalmente siempre son variadas, y muchas veces cronificadas, de padres que ya habían estado en centros, con problemáticas de drogadicción, abuso sexual (aunque no sale).

I: ¿Por qué?
E4: Porque queda muy difuso, y cuesta trabajar cuando son abusos que han sucedido hace 10 años y lees informes donde te dicen "posible abuso" del padre, del hermano. incluso informes contradictorios. Normalmente si hablamos de adolescentes, hay seguimiento de servicios sociales, en algunos casos de 10 años. Entonces es mucha información que tú tienes, pica organizada, y que puedes trabajar con el vínculo.
Normalmente tiene acceso la directora. En la coordinación, en el centro, sí que hay rasgos, que obviamente no puedes hacer caso de ellos.

I: ¿Se hace una lectura de los informes en la reunión?
E4: ¿Sí, pero si tu lees uno de san juan de dios, solo te vas a quedar con la parte de salud mental no? Esto no te dice cómo es una persona, ni en qué momento está. En estas edades muy cambiantes, todo recae en lo mismo. De que pueden cambiar mucho. Sí, que hay algún perfil que te cuestionas. ¿Cómo puede acabar aquí? ¿Qué mala gestión hubo con todo el sistema anterior para que ingresen en el sistema? Otros que ves que no había otra posibilidad. Otros que hace demasiado que están allí… yo hacía informas PEIs comparando a los tres años anteriores… igual. Con la misma problemática. ¿Como no se ha podido trabajar?
viven en una burbuja, cuando trabajaba los fines de semana era buscar cosas afuera y era raro para ellos, perder la seguridad de CRAE.
No se cuestionan mucho el futuro, parte de la adolescente es eso también. (se ríe). Viven el día a día, cuesta mucho, sobre todo en las tutorías hablar de ese futuro inmediato que tendrán.

En la infancia no hablas del mismo modo. También es importante la información, darle toda la información y más, es importante para preparar la autonomía.
Se habla con etiqueta de esos chicos: pobreza, drogadicción, “terminará en la cárcel.”. con niños de 15 años. No se puede hablar así.

I: ¿Algunos llegan perdidos al centro?
E4: Si, sobre todo los que llegan con 17 años. Llegan con consumo, sospecha de delincuencia, prostitución. Son todas sospechas. Si te llega un menor vas a estar 4 meses con él. La temporalidad es muy reducida, haces lo que puedes. Una chica llegó, y cumplía los 18 años en diciembre. Además, un perfil que le denegaron el piso, porque había estado en un centro de justicia y tenía causas abiertas de agresión, buscan perfiles muy específicos.

I: ¿Cuál es el perfil?
E4: en las entrevistas les preguntan si saben cocinar. Pero yo creo que es que no alteren el piso. No deja de ser un sitio donde el educador va muy pocas horas, entonces se busca una convivencia autónoma y que vaya sola prácticamente.

I: ¿Qué cualidades tendrían estos adolescentes para ingresar?
E4: Muy resilientes, que no delinquen, que se están sacando los estudios, incluso alguno estaba por decisión propia.

I: ¿Qué es lo que hace que un niño sea resiliente y otro no?
E4: La vinculación, con familia externa o con el propio centro. Los casos más conflictivos eran los que. Aparte de haber vivido varios momentos de frustración, como es ir a una familia externa, y que ésta también falle o ir a otra… y quedarse sin una figura, madura a la que recurrir. Estos ves que son los que están peor. Y que cuesta luego también establecer un vínculo educativo.

I: ¿Existen momentos de resistencia en el vínculo con los educadores?

E4: Si, al iniciar, sobre todo. Hay perfiles que han recibido violencia de género entonces la autoridad de la mujer no es como la autoridad del hombre. Incluso la capacidad corporal. A veces buscamos el perfil autoritario de centro cuando hay que tener variedad de perfiles… mucha contención física.

I: ¿Qué relaciones tienen los adultos en general?
E4: Desafiante. Por tener la figura del adulto tan… bueno la que tienen ellos. Una cosa que impresiona cuando empiezas a trabajar es que te traten, como si estuvieran peleando en la calle, entre pandillas. Y tienes que saber trabajar con esto, tienes que recordar tu postura constantemente y muchos casos se dan en el colegio o por la calle.
Reaccionan así porque les ha fallado. Porque no les gustan los límites, probablemente no los han tenido o los han tenido de una manera poca indicada. No pueden con el no.
Debería de haber un CRAE para cada niño.

I: ¿Qué tipo de relaciones se establecen con los educadores?
E4: Todo lo que puedas hablar y hablar y hablar es súper positivo. Yo hago tutorías de manera muy informal.

I: ¿Cómo valoras el rol del tutor?
E4: Necesitan tener una persona de referencia, incluso deberían elegirlo los propios niños, con criterio.

I: ¿Cuáles son los límites de la relación educativa?
E4: No caer en el amiguismo. Pero sí que se den cuenta que pueden confiar en ti. Sí que es complicado. Y obviamente si no tienes esta predisposición no va a funcionar.

I: ¿Que te cuentan en las tutorías?
E4: Yo por ejemplo con una chica que no tutorizaba es con la que más hablaba. pero porque también buscaba estos momentos de intimidad…. Es importante dejar estos momentos de intimidad.

I: ¿Por qué llegan al CRAE entonces?

A mí me gusta desculpabilizarles. Parte de lo que han vivido anteriormente.

I: usan las tecnologías ¿Qué es lo que estás observando?

E4: Mucha adicción a las nuevas tecnologías, como forma de evasión, a los videojuegos violentos. Se conectan con el móvil, básicamente. Que dependiendo del centro hay una normativa diferente. Y luego existe el ordenador del centro.

I: ¿Cómo gestionan las conexiones los centros?

E4: En el CA está restringido, solo pueden usar los que tienen permiso por la tarde, que suelen ser ahora mismo el colectivo MENA. Que tienen un permiso especial, esto es CA. En el CRAE donde estaba yo antes, había momento puntual. Dejaban los móviles antes de comer, en un plástico y los recogían. Y entonces había horas. Y en el otro era completamente libre. En las habitaciones no se podía subir. Pero había un caso por ejemplo de una chica que era muy mediática en las redes sociales e incluso se está trabajando jurídicamente ahora mismo… porque tenía necesidad de exponerse. Exponerse sexualmente. Lo hacía en Instagram y en Facebook también. Y de hecho había una persona mayor de edad que les gestionaba las cuentas, que sacaba dinero de ello. Y ella lo vivía desde la aprobación social y esto está costando mucho de trabajar.

I: ¿Cómo os habéis dado cuenta de que sucedía?

E4: Desde los otros adolescentes. Costó mucho porque no podía usar más las redes sociales, pero siempre acababa consiguiendo un móvil.

I: ¿Se sabe gestionar las herramientas tecnológicas desde el CRAE?

E4: Muchas veces de manera punitiva. “si te portas mal te saco el móvil”. En donde estuve si que había más regulación, según la edad también. Si eran mayores, tenían un uso más abierto del teléfono, si eran más pequeños, eran momentos puntuales, después de cenar. Luego también existía una normativa que no podían tener WhatsApp entre ellos porque se generaba grupos y compinches que criticaban a otros….

I: ¿El equipo lo determinó?

E4: El educativo sí.

I: ¿Qué tipo de tecnología?
E4: El móvil, el ordenador, o el portátil si lo pide el instituto o lo da la familia, pero su uso también se regula
I: ¿Cómo se usan las tecnologías? ¿Para qué lo usan?
E4: Para escuchar música, hay una esfera youtuber, instagramer muy grande. Muchos de los referentes se encuentran expuestos en la red entonces… se controla el contenido. El acceso normalmente se hace en espacio abierto, normalmente sucede en un espacio común. No en las habitaciones. En el salón, el comedor.

I: ¿Te cuentan sobre que lo usan?
E4: Si, me enseñan las "instastories" que cuelgan

I: ¿Y de qué hablan?
E4: Depende de la imaginación de cada uno. Había por ejemplo una chica que me enseñaba cosas un poco sin sentido, era muy artística… Yo sé que hay una esquina del metro funcionando. Luego otras que no enseñaban el contenido, pero si llegaba por otras voces, que se exponían teniendo relaciones o ya.

I: ¿y que les aporta hacer eso?
E4: Soporte, sentirse aceptados, no solamente aceptados sino valorados, por. ellas hablan a veces de "fans", el amigo virtual, el que te da *likes.*

I: ¿A veces solo usan para hablar con familiares?
E4: Ellos normalmente no pueden decirte que están comunicando. Pero había casos que… yo tutorizaba a un chico a darle una reprimenda porque no había tirado las basuras y luego llamar a la madre al centro al cabo de 5 minutos y quejarse. Se había enterado de la situación por WhatsApp…. Sobre todo, cuando se van muy bien las redes sociales.

I: ¿El centro tiene acceso a las cuentas?

E4: Como profesionales hemos entrado, desde nuestros móviles hemos visto. Hemos tenido una formación de la DGAIA: esto no está "ordenado" pero va a salir una regulación para la protección de datos y fotografías. Se tienen que hacer con la cámara del centro. Y también con el tema de dar contactos personales a los menores. Se quiere hacer una regulación.

I: ¿Ahora va a salir?
E4: hice una formación en septiembre y hablaban de ello.
Yo nunca tuve el contacto de ninguno de los chicos, pero sí que podía buscarlos, si lo tenían público. Y, de hecho, cuando hay temas judiciales, tú tienes que entregar las cuentas. De hecho, las denuncias, lo denunció la chica, acompañada de una educadora, se tardó mucho.

I: ¿En el caso de la chica que se publicaba y del señor que le pagaba no?
E4: Ella se sentía como una estrella, realmente. Y de hecho lo era. En la calle la reconocían, lo que pasa es que ella quería ser estrella para los chicos, para las chicas ya… no (se ríe). Y bueno si, al final se trata legalmente, con la parte de los *mossos d'esquadra* que se dedica a crímenes de este tipo.

I: ¿Que encontraba en eso? ¿Se la veía con cambios en la esfera real?
E4: Para nada, el perfil que ella exponía en las redes no era para nada lo que ella era diariamente. De hecho, era una persona que le costaba mucho salir a la calle, establecer amistades. De hecho, uno de los motivos por los que ella termina en un centro residencial fue por esta tipología de videos. Ella vivía con sus abuelos. El abuelo vio un video de ella. Y por este motivo, mirando su teléfono. Vio que había puesto en las redes sociales un video de ella…. No era explícitamente sexual, pero…. Por este motivo ingresa.

I: ¿Cómo se controla desde el equipo de los educadores?
E4: Este caso desbordó, porque era una adicción. De hecho, se planeó una unidad terapéutica, compartida con gente que tiene adicciones a las drogas. Pero no hay un

servicio ni psicológico que tratara eso específicamente. Porque no deja de ser una adicción ella buscaba constantemente, por todos los medios, conectarse.

I: ¿Y que se hace?
E4: Se prohíbe, se hacen registros en la habitación, en ella cuando se iba. Cuando salían nuevas publicaciones, los mismos chicos del centro nos lo decían.

I: ¿Qué tipo de uso en general tienen?
E4: Ahora mismo Instagram.
I: ¿Que muestran?
E4: Ellos mismos, es algo bastante generalizado. (no se entiende) incluso sexualizado, muchas chicas, esta aprobación desde exponerse. A veces muchas de ellas tienen un discurso de que eso es empoderamiento. Pero hay que trabajarlo. Por parte de los chicos también les va bien para vender esta figura de malos. "estoy fumando un porro" lo cuelgo. Esto también lo habíamos visto y tratado. De la aceptación también, pero en otro nivel. De iniciarte a las drogas, en el grupo de iguales.

I: ¿Alguna idea de tratar el tema de las redes sociales con los adolescentes?
E4: Se está planteando. Si, pero en este sitio era muy de apagar fuego.

I: ¿Piensas que un joven de CRAE usa más las redes sociales que un joven que no está en CRAE?
E4: No, de hecho, tengo una hermana de 14 años y lo usa igual o más. Y mucho de su entorno de socialización reside en internet. Juegan, constantemente, a juegos interactivos. Mientras juegan hablan entre 4 o 5. Y luego la parte de blogs, del término "Influencer" que tienen ahora. Te Pones en la red, ya sea desde una visión de moda, de comprar cosas por internet y luego enseñarlas… para ellos son unos referentes como podía ser en mi época un cantante o un actor. Entonces cuesta mucho romper estos mitos… ¿porque te gusta? ¿Por qué tienen esta ovación de la gente? Pero en realidad tienen vidas que no nos podemos permitir muchos de nosotros. Pero bueno, buscan ellos también acercarse a ellos.

I: ¿En relación con la resiliencia, podría ser útil las redes sociales?
E4: ¿Que sea compatible? Depende de lo que se consulte en la red. Creo que se tienen que trabajar los contenidos que están viendo, o proponer otros que puedan ser, que tengan menos influencia negativa. Ofrecer… yo creo que se tiene que estar muy consciente de la realidad en la que ellos se encuentran también. Aunque tu proceso vital esté en otro mundo, estás trabajando con adolescentes. Entonces, a ver, que están mirando, que les gusta. Y esto también sirve para conectarse con ellos. Y esto te sirve para desmontar falsos mitos, para hacerles un poco más saludables.
Por lo que he podido observar hay diferencias entre chicos y chicas en los usos. En los videojuegos, sobre todo. los chicos juegan más a videos juegos de roles o temáticos o violentos, o FIFA, la temática. Las chicas, más relacional, más redes sociales. O los juegos, cuando ponemos la PlayStation es una odisea. Quien quiera jugar a la wii y quien quiera jugar a FIFA. Entonces se tiene que regular.

I: ¿Estos adolescentes juegan fuera de las redes sociales?
E4: Los adolescentes, sí que intenta hacer actividad, y eso es más en fines de semana. La cotidianidad, el día a día en un centro es compleja. Necesitas duchar a 10, necesitas hacer de comer a 10, hacer deberes en un turno… entonces el espacio de juego si no lo tienes abajo… es super importante. Las paredes del centro a lo largo de la tarde se van haciendo pequeñas. Necesitan salir, con patinetes o patines. Pero los adolescentes no juegan, más allá del móvil. Si que juegan en momentos puntuales a cartas.

I: ¿Deportes?
E4: Algunos de ellos. Muy positivo. Están apuntados a fútbol, gimnasio, básquet y algún arte marcial. Se trabaja en tutoría.

I: Si podrías cambiar algo en el uso de las TIC en el CRAE que harías?
E4: Yo creo que necesita una regulación y un control del adulto del educador. O sea, es muy importante el contenido y las horas que destinan a ello. Y no creo que sea saludable

mentalmente destinar tantas horas a un recurso telemático como este. Están expuestos constantemente.

I: La media de conexión ¿cuánto sería? ¿El número de horas?
E4: ¿De ellos? Te iba a decir que por la noche se cerraba el wifi.
4 o 5 horas por día, estoy hablando del tiempo libre que tienen. Obviamente no es tan las 24 horas seguidas consultando el teléfono, pero… y si no tienen móvil, nos lo roban (se ríe).

I: ¿Sí?
E4: Más de una vez. A veces lo hacían jugando, otras a propósito, luego buscaban los números y llamaban a casa…. Mis historias. Una vez robaron a una compañera.

I: ¿Cuál sería la situación ideal?
E4: No deja de recibir a nivel social, una relación muy estrecha con los móviles actualmente… entonces creo que, como todo, si es sano, debe ser. Pero, estos soportes tecnológicos han dejado atrás los libros. Siempre que puedo les digo. Es muy complicado, y más si está tan normalizado socialmente. Algunos no tienen móvil, pero los que no tienen lo acaban pidiendo. Les da a las familias. O ellos mismos… por ejemplo, depende del funcionamiento del centro, pero se da una paga semanal y luego en cumpleaños o navidades, se dan 50, 100 euros. Entonces van ahorrando.
Suelen comprar ropa de marca concreta o tendencia o tecnologías mp3, unos cascos que funcionan bien o una chica que tenían un iPhone, un objeto indispensable…
y luego, ropa… bambas…

I: no me contestaste, ¿cuál sería entonces la situación ideal?
situación ideal?
E4: A mí me gustaría estar unos años atrás, sin móvil (se ríe). Porque creo que cada vez absorbe más y más. y antes yo creo que tuvimos más momentos de reflexión individual, no sé, otros tipos relacionales, con más calidad. En general, con todo el mundo. Hay

mucha violencia en las redes sociales. Porque no tienes al otro cara a cara. Empobrece un poquito las relaciones y….

I: ¿El móvil puede entorpecer la relación con el educador?
E4: Depende la prioridad que le des tú, a tu tutorado. Obviamente hay una acción común, no puedes subir, no te puedes conectar. Teníamos un chico de salud mental que estaba obsesionado con el demonio y miraba constantemente temáticas muy violentas. Pues eso también se tienen que adecuar el trabajo a cada caso. Esto a nivel tutorial se trabaja.
Yo creo que un control de contenido. Que sepas tú la contraseña. Porque si no ellos pueden saber que está mal, pero se siguen escondiendo. Lo escondido atrae, muchas veces no tienen toda la información de todo lo que sucede o de lo de… internet, depende de donde, tampoco la información es fiable…
E4: Por otra parte, se tiene que regular por las relaciones entre los educadores y los chicos.

I: ¿Qué quieres decir?
E4: Las redes sociales favorecen que queden fuera del centro, por ejemplo, una educadora y un chico.
Hay un caso que nos comentaron en la formación, de una educadora de 27 años de un CRAE que tenía el contacto del móvil de un chico de 15, y cuando volvía a su casa seguía hablando con él. De hecho, tanto que terminaron teniendo sexo (se ríe). El caso es conocido y la educadora la echaron, de hecho, entre para reemplazarla (se ríe). Otro caso, una chica que tutorizaba recibió en su móvil un *flyer* de un educador para ir a una discoteca. Le mandó en su tiempo libre… ¿que necesitas conectar con un niño? Esto es como mínimo amiguismo, y se debe regular. Y a parte a veces los educadores boicotean el colega con el móvil. Estaría a favor de un protocolo hacia los niños y los educadores…
Por otra parte, en los CA, se regula más, sobre todo con chicos MENAS. Cuando hacen llamadas se hacen con sonido alto, y hacemos una transcripción de lo que dicen con un traductor.

Entrevista E5
Mujer- 23 años- educadora en CRAE. "CRAE B", 2 años de experiencia.
18 de abril 2018
(en el despacho)
I: Investigador
E: Entrevistada

I: ¡Entonces me pongo a grabar…Hola!

E5: ¡Hola!

I. Te informo sobre los aspectos de uso de los datos.

E5: ok

I: A ver, espera que te leo la frase que tengo preparada: utilizaré lo que hablamos hoy en el apartado del análisis de la tesis, es decir que los datos de la entrevista se utilizarán en el marco de la elaboración de la tesis exclusivamente. ¿Me das la autorización para el uso de los datos recogidos a través de la entrevista de hoy?

E5: ¡si, te doy la autorización!

I: Bien, primero quería conocer tu experiencia profesional desde que saliste de la UB.

E5: Bueno soy educadora social, he estudiado aquí en la UB y desde hace dos años estoy en el CRAE B.

I. ¿Trabajas muchas horas?

E5: normal, tengo contrato 40 horas con la fundación M, pero igualmente trabajo, me pagan desde hace poco, antes estaba de prácticas.

I. Vale, te quiero hacer unas preguntas primero sobre tu trabajo… ¿Dónde estás ahora?

E5: En el CRAE B., cerca de Mundet, tenemos 20 niños.

I: ¿Cuantos años?

E5: tienen entre 3 y 18 años, yo estoy más con los adolescentes.

I: ¿En qué consiste tu trabajo?
E5: creo que en la reparación y acompañar a los niños y las niñas tanto como podamos, pero bueno depende… no sé, algunos niños no llegan tan tocados, otros están muy deteriorados, hacemos todo lo que se puede, un poco como una familia.

I: ¿Qué te lleva a entrar en CRAE?
E5: La pasión por la educación, desde muy pequeña.

I: Y ¿Qué es ser un adolescente en un CRAE?
E5: Mira vaya pregunta (se ríe). Es un montón de cosas, pero sobre todo venir de familias desestructuradas, y tener la posibilidad aquí de encontrar otro marco, un cuadro donde acompañamos a este niño.

I: ¿Y tú crees que ¿Influencia el educador en las trayectorias de los adolescentes?
E5: Hacemos todo lo que se puede para rescatar lo mejor de este niño, pero con los adolescentes es complicado, hacemos lo que se puede.

I: para venir un poco a nuestro tema: ¿Existen dispositivos digitales en los CRAE? ¿Con qué dispositivo se conectan los adolescentes?
E5: Claro que existe, estamos desbordados por los dispositivos. Nosotros autorizamos desde los 14 años, antes no. Para el cumpleaños se le suele regalar un móvil… están muy interesados por lo que pasa en lo virtual, porque allí están todos los amigos, y creo que es importante que se puedan conectar

I: Y ¿qué aspectos te llaman la atención sobre las nuevas tecnologías en tu centro?
E5: Es muy difícil de contener el uso de los móviles. Hay un caso de un niño que incluso se comunicaba por correo con el padre… también los entiendo, te sacan al niño, e incluso si no está bien, tienes ganas de verlo. Una niña que hizo un video de ella misma bailando terminó por error en el buzón de un educador, cuando lo quería mandar en la red….

I: ¿Pero todos tienen móvil?
E5: No todos tienen, pero, por un lado, no está bien, porque un adolescente de 15 años necesita 1 móvil para poder juntarse con sus amigos… por otro lado, es un peligro. Con el móvil: se entretienen, aprenden, se comunican, te hace ganar tiempo como educador: si no se quieren duchar les sacas el móvil, y consigues que se motiven para ducharse (se ríe). El problema es que se comunican con su familiar.

I: ¿Por qué?
E5: no está bien, pone en peligro el trabajo hecho… y puede ser un problema a futuro

I: ¿Son importantes las reglas de uso de la tecnología en el CRAE? ¿Por qué? ¿Se controla el acceso?
E5: claro que sí porque si no se te desborda el cuadro, y los adolescentes con un móvil sin control puede ser un peligro para la intimidad.

I: Entonces: ¿Qué usos de las redes sociales en las tecnologías digitales habéis observado desde el centro?
E5: como te decía, creemos en el centro que los niños tienen que tener esta parte… virtual… Entonces vamos viendo cómo lo usan. Son en general para redes sociales, tupo Instagram Facebook, a veces Twitter. Y hablan con amigos del cole…

I: A mira, te iba a preguntar: ¿Qué programa usan?
E5: eso, más que nada Instagram y Facebook. Es puramente para poder hablar con amigos

I: ¿Qué aportan las redes sociales? ¿Es bueno para ellos?
E5: no lo tengo claro, aunque queremos pensar que si…

I: ¿se habla en el equipo?

E5: ¡muchísimo! Por ejemplo, lo de decidir autorizar desde los 14 años fue una decisión del equipo. Y yo creo que es muy importante como equipo, que se vaya hacia una misma línea de actuación. los chicos lo notan si no tenemos el mismo criterio.

I: ¿Observaste algunos cambios en las personalidades de los adolescentes después de que se desarrollen su vida online?
E5: si, por el momento se ponen más nerviosas. Pero igual lo que te ayuda es para mantener el contacto con chicos que se van del centro. Tenemos un chico que se fue a Paraguay, en acogimiento con una familia, y es curioso, porque hablando con un compañero, me cuenta uno de los chicos del centro le dijo que este chico desde Paraguay lo etiquetó en una foto… o sea, también permite que queden en contacto los unos con los otros, ayuda bastante en este sentido

I: ¿Qué harías tú para trabajar el tema de las redes sociales en el CRAE?
E5: la verdad que nos falta más práctica yo misma, uso poco… supongo que podrían ayudar a eso. a que crean red. (le suena el móvil)

I: ya te libero, gracias por las respuestas.
E5: ¡Si, si, perdón! Gracias a ti.

Entrevista E7
Hombre- 63 años- educadora en CRAE. "CRAE C", 36 años de experiencia.
24 de abril 2018
(en su domicilio)
I: Investigador
E: Entrevistado

I: Hola E7

E7: ¡Hola!

I. Te informo sobre los aspectos de uso de los datos. Tal como sabes, utilizaré lo que hablamos hoy en el apartado del análisis de la tesis, es decir que los datos de la entrevista se utilizarán en el marco de la elaboración de la tesis exclusivamente y concretamente en esta primera etapa de exploración. ¿Me das la autorización para el uso de los datos recogidos a través de la entrevista de hoy?

E7: si, por supuesto

I: ¿Dónde estás?

E7: Estoy en un CRAE que depende del consorcio entre ayuntamiento de Barcelona y DGAIA

I: ¿Estás de noche?

E7: Si por la noche

I: ¿Cómo educador social?

E7: Desde el año, contratado, desde el 1982. que son... 36 años.

I: ¿Con qué edades estas?

E7: De 6 a 17 años. En este momento no son 8 y 8, aunque debería ser si no que son (cuenta) La mayoría tienen alrededor de 14 años, son 9 niñas y 7 niños.

I: ¿Qué hace un educador social en un CRAE?

E7: El CRAE lo que intenta hacer es la reproducción del espacio de vida, lo más parecido a la familia, para aquellos niños, niñas y, jóvenes que por dificultades del entorno familiar, ha tenido la administración hacerse cargo de la tutela para poder favorecer todo este espacio de crecimiento biográfico y social. Es lo más parecido a una familia. El modelo catalán es un modelo socio-educativo, hay otros sitios donde es socio-sanitario, o socio-terapéutico, aquí es socio-educativo., y la composición de la respuesta en los recursos a nivel profesional, solo hay educadores, y todos los demás recursos que se necesiten son de la comunidad. Me explico: si necesitas un médico, vas al médico del CAP. Si necesitas un psicólogo al CESMIC. Si necesitas un apoyo en la escuela, está el EAP, del *Departament d'Ensenyament*... Es a través de la red, no hay, no tenemos ningún tipo de respuesta diferenciada.

I: ¿Cuántos educadores son?
E7: En este en concreto tanto como niños. Porque los CRAE son unos recursos muy caros, tienen que cubrir las 24h y esto es carísimo. Además, no puede haber nunca un profesional solo, tienen que ser dos, y esto multiplica. y luego a la tarde si te encuentras con un grupo de 16 niños, el mínimo que tiene que haber son 4-5 personas, y esto va sumando. Los CRAE son carísimos, todos los recursos residenciales lo son...

I: ¿Que te lleva a entrar a trabajar a entrar a trabajar en eso?
E7: Pues el momento social, político y personal. Biográfico. En los 70 es un momento de cambio, veníamos del franquismo. El franquismo era, no había ningún tipo de recursos sociales, de respuesta... y todo estaba muy anclado, los ámbitos de infancia por ejemplo en una respuesta muy represiva y paternalista del correccionalismo y del encierre... El franquismo no tenía... La respuesta administrativa que hace el franquismo no es nunca desde la ley como derecho o como obligación, sino como posibilidad o expectativa. Además, cómo se redactaban las leyes. Las leyes no se redactan diciendo "el estado proveerá" sino el estado "podrá proveer" ….
Después, Los últimos franquistas eran vamos, eran, cortos mentales, lo peor. Vas a llegar donde lo inverso de tu capacidad… así eran, además corruptos eran muy malos. A principios de los 70, lo que se hace es todo un movimiento de iniciativa social y popular

para crear algo al margen. Cuando se aprueba la constitución la mayoría de estas instituciones son públicas. Yo he visto cooperativas que pasaron a ser públicas. Y en los 80 fines de los 70 de 130 centros, más de 100 eran públicos, había más de mil educadores trabajando en la nómina de la *Generalitat.* En estos momentos, solo quedan 13 de gestión directa y una nómina que no llega a 200 educadores. Los que se han quedado son los más difíciles.

I: Sobre los residentes: ¿Cómo se habla de los adolescentes entre adolescentes?

E7: El modelo es normalizador y socioeducativo, y en principio, excepto los casos absolutamente diagnosticados o de enfermedades mentales o de problemas de conducta reiterados, hay de todos los perfiles, no hay especialización. Esto si que lo mantienen, esto lo mantienen de los años 80, el modelo normalizador. Ferran Casas ha escrito mucho sobre este tema. ¿Qué es lo que pasa? La administración interviene cuando fallan en el ámbito familiar y social para poder mantener unos estándares mínimos de crecimiento y de socialización. Los niños dejan de ir a la escuela o ni hacen todas las vacunaciones, el seguimiento médico, o hay denuncias por parte del sistema sanitario porque hay constatación de lesiones, de abuso, en fin, toda la… falla algo, es una situación de riesgo y el, la administración valora al final si no hay posibilidad de hacerlo en ámbito familiar pues, generamos la estructura. O va a la estructura que sustituye lo que tendría que hacer la familia y la sociedad. Lo que pasa es que muchos de estos casos, de estas familias, no es solamente esto, sino que es acumulado, y suele haber problemas de déficits de otro tipo de, disminuciones, de…

I: ¿En qué sentido? ¿disminuciones educativas?

E7: No, disminuciones… inteligencias límites, o hasta discapacidad motora, física, de tipo físico. Es decir, no hay un solo, sino que van más cosas. ¿A dónde quiero ir? Mira en los años 80 hubo una, en los años 90, hubo una gente que asumió la responsabilidad en la DGAIA y ponía el énfasis en toda la cuestión del maltrato y del abuso infantil… ese no es el problema fundamental… no es, aunque dio mucho por hablar, mucha gente le dio… Este no es el problema fundamental. El maltrato y el abuso infantil, aparece una serie de casos, pero porcentualmente, no es el problema fundamental. Digo porque… hay

niños y niñas que han sido abusados o que hubo violencia y que es lo que provoca la necesidad de intervención. Yo creo que lo que provoca el centro, la necesidad de intervención es que no se satisface las necesidades, los derechos de la circulación normalizada... los niños van a poder acceder a una educación y a una sanidad, ¿cómo el resto no? pero te encuentras en los centros con muchísimo… con que, si tu hicieras una proyección de la población del centro con, o la comparación con la población social, la concentración de determinadas problemáticas sociales es mucho mayor. No hay una reproducción. Allí hay un fallo de lo que es si quieres, el criterio de normalización, en lo que tú tienes que reproducir micro sociedad que sea parecido a los que es esto. No lo sé... Porque nosotros tenemos el 50% con enfermedades y tratamiento psicológico y soporte terapéutico, que esto no es socialmente así, que son 4 o 6 %, depende de la… tenemos todas las cuestiones de discapacidad intelectual y todo esto mucho más de lo que hay a nivel social y tenemos situaciones de abuso también mucho más de lo que hay a nivel social, ¿no? Y de violencia en el ámbito familiar. Pero lo fundamental… No hay centros por perfiles, pero si hay una concentración de determinados perfiles en los centros.

I: ¿Y las causas cuáles serían?
E7: Es que si un niño ha dejado de ir a la escuela es que han fallado una serie de cosas. Cuando un niño deja de hacerse las vacunas, ya hay toda una historia anterior, y sobre todo en la primera infancia, esto deja unas secuelas impresionantes. Tú puedes detectar, cuando llega la escolarización obligatoria. ¿Pero qué ha pasado hasta los 5- 6 años en el ámbito familiar? no? ha pasado de todo o no ha pasado lo que tenía que pasar…

I: En tu trayectoria, desde los 80, ¿cómo evalúas el criterio de actuación de los educadores?
E7: Ha habido muchos momentos, el, los 80 era más socio político. El análisis que se hacía era sociopolítico y además la población tenía muchísimo más componentes de tipo socio económico y político… ¿los niños he? Que entraban a los centros…porque la mayoría que entraban era por hambre. Es decir, no había otra cosa. Y además en muchos casos era una estrategia de supervivencia de la familia para poder decir “que me lo alimenten”. Y no había otra serie de componentes añadidos o de factores. Y la respuesta

era de tipo ético político y resolver determinados tipos… y además con la esperanza romántica de que determinados tipos de respuesta desde lo político administrativo resolvería determinados tipos de problemáticas, con políticas sociales de otros tipos, de apoyo, de todo esto, no hará falta un tipo de intervención extractiva, extraer al niño de… por favor, ¿esto es una violencia no? El acercamiento era muy sociopolítico. A finales de los 80- 90 se introduce más la mirada de tipo terapéutica, mucho más de la necesidad de… bueno en buscar la causa más en una cuestión relacionada con lo psicológico, con determinados perfiles y todo. Y yo creo que ahora hay una vuelta a lo más social, pero conviviendo con todos los perfiles. Hay educadores que se instalan en el discurso terapéutico, hay educadores que se instalan en el discurso socioeducativo…

I: ¿Conviven los discursos en el CRAE…En qué medida puede influenciar la acción del educador en el niño?

E7: Búa. Te voy a decir una anécdota de un amigo mío, muerto en los 80, él fue director del centro de formación de educadores en los 70 y al final decía que "la tendencia a la vida es más fuerte que la acción de los educadores". Y menos mal que existe esta tendencia hacia lo positivo y la vida porque la mayoría de los niños se educan a pesar de los educadores… No, hay influencia, pero no es determinante. Yo creo que la intervención del educador como la de la familia es de acompañamiento, hay componentes que son más de tipo individual y luego hay cosas más aprendidas, de que determinados tipos de estrategia te sirven o no te sirven… Depende de qué ambiente verás qué estrategias son las que tienes como modelo de aprendizaje. Si vives en una casa en que viven robando, casos que tenemos, no integran que es una forma de vida y supervivencia. No hay consciencia que al otro le estoy haciendo daño, ¿no existe no? Los modelos están allí. Y yo creo que la responsabilidad o el encargo de los educadores en los centros quizás es más fácil decirlo así, tienen que ver con favorecer la posibilidad de que, en el tiempo que están en el recurso incorporen estos niños y estas niñas el máximo de recursos individuales y sociales para poder tener trayectorias de éxito, individual y social. Que entiendan cómo funciona el hecho social, que no es gratuito que tiene relaciones y una serie de… él toma y da, yo doy tú das, tú me das. No es "yo tengo solo derechos". La dialéctica derechos-responsabilidad… pero, esto puede o no puede pasar. Tú lo ofreces,

es el otro es el que lo incorpora o no lo incorpora. ¿Y hay mucho que no lo incorporan he? que se instalan en otro tipo de respuesta…

I: ¿Y después de tantos años sigue siendo difícil saber porque algunos lo incorporan y otro no?

E7: Hombre, es más fácil que lo incorpore cuando hay algún tipo de… lo que nosotros llamamos el vínculo educativo con los niños que es una especie como de vinculación o como lo quieras llamar, lo que no es para mí no lo define lo emocional o lo emotivo… hay gente que dice "hay que creer mucho a los niños". Había un psicoanalista canadiense que se llamaba Bruno Bettelheim tiene un libro maravilloso que llama "con el amor no basta" y que habla de esto. Tú puedes conocer mucho a los niños, pero… otra anécdota de este educador que murió en los ochenta, de Faustino, habla de un concepto, hay mucha gente que se lo ha cuestionado, a mí me parece interesante, por lo menos te lleva a reflexionar. Que hay que tomar una distancia con el proceso de relaciones con estos chavales, lo que llamaba "una distancia óptima". Y luego la broma decía " a los niños hay que quererlos mucho, pero sin que se enteren".... Hay modelos de educadores y educadoras, que tienen este "hay que quererlos". Yo me acordaré, en mi centro ahora un día que estábamos discutiendo de una situación que estábamos hablando de coordinar la respuesta entre diferentes educadores, por lo que teníamos un momento de conflicto, en el verano, un poco antes del verano, de conflicto y de todo… Dice "bueno y si se lía este con el cuchillo y empieza a hacer, ¿tú qué haces?"" … y la educadora, en una reunión de equipo "yo cogería a todos los niños y los abrazaría fuerte fuerte fuerte". "El otro con el cuchillo y tú haces esto?"… ¡oye!

Piensa que, tiene un modelo de referencia que es otro, que son un fracaso siempre. Si tú lo único que das es una cuestión efusión emocional con el niño, sin hacerle enfrentar con lo que es el funcionamiento social y todo eso…

Son fracasos, y con unos fracasos impresionantes. Yo a veces digo, mira, yo puedo entender la situación del otro, me puedo poner en su situación, pero no me voy a fundir con él. No me voy a fundir. Porque lo que tiene que hacer él es, "a ver como coña hago para que haga el click y entienda cómo funciona ostia, ¡vamos!". Que no se puede ir por la vida así, que tú no puedes…. Te pongo un ejemplo de hoy a la noche, y con un cierto

nivel de discrepancia con mi compañera. Un chaval de 17 años, a punto de salir, también tiene una serie de normas y además hablando con él pactas… una de las normas es que después de cenar, me voy a dar una vuelta y vuelvo, un cuarto de hora, ¿20 minutos para que se pueda echar el cigarro?, vale… se va a las 10h y vuelve a las 12h no?

Desde luego no van a entender… "podrías conseguir la tira de cosas, pero así no facilitas"… porque si lo haces cuando estés luego en el curro "mira me voy a echar un cigarro " y vuelves 2 horas después, te echan, " a ver si entiendes". (el chaval) "bueno, bueno, si…. ¿Me das un vaso de leche?". "no" ... y la otra me miraba así… (Carlos) "no, a buenas, lo que quieras, a malas si tú eres capaz de poner nada, yo no te doy nada, no hay leche, no tengo la obligación. Has cenado, estas bien comido y todo esto… y podemos ir hablando de cómo te va el curso que estás haciendo y todo estoy vas, y entiendes, lo que quieras…" (el chaval) "joder, ¡como eres!" (Carlos) "lo que quieres, no te doy un vaso de leche, no te lo has ganado". Pero, y la otra: "porque no si no pasa nada, a mí también me gusta tomarme de leche" me decía la educadora. Le digo: "pues lo siento, lo siento, este tiene que hacer el click, de cómo funciona a nivel social, claro que puedo hacerlo, mejor que no se lo de yo… (se ríe). Lo del no, y de que nosotros somos vehiculadores de los "NOs" que luego van a recibir a nivel social, hay muchos educadores y educadoras que no lo tienen claro, que piensan que lo único que hay que hacer es compensar todas las carencias. No, nosotros somos los guardianes del no, y además en un ambiente… el proceso educativo en el fondo es esto, ahora estoy haciendo teoría. El proceso educativo es ofrecer determinados tipos de escenarios en los que puedan ellos… en todos los ámbitos, en el familiar y en todo… investigar determinados tipos de estrategias, sin el riesgo de que luego, tengas las consecuencias. Es como un juego, nosotros somos los vinculadores del NO, del límite… para que luego cuando salgan tengan incorporado determinadas cosas. Aquí no les va a pasar nada, pero afuera si. Y esto hay muchos que no lo… La cuestión sería como conseguir que los educadores de CRAE piensen, así como equipo… para hablar de dispositivos digitales, ¿existen en el CRAE tuyo? Ordenadores, *tablets*, móviles, portátiles. A partir de cierta edad tienen móvil.

I: ¿A partir de qué edad? ¿Hay alguna regla?

E7: Si, pero dónde está la regla está la trampa... porque en principio eran los 14 años y, luego… al final lo hicimos más que a los 14 años, que acaban la ESO. Con una limitación con los procesos de enseñanza. Pero, es todo a tientas, no hay acuerdos. Esto es lo que conseguimos acordar, yo soy mucho más radical.

I: ¿Hay reglas de uso?

E7: Si, pero luego hay usos e interpretaciones diferenciadas, por parte de los educadores… pero hay normas, si, por ejemplo, hasta los 14 años, una cosa es la de la ESO, excepto cuestiones excepcionales, si forman parte de un proceso, de un acuerdo, determinadas cosas. Luego hay espacios donde no se pueden tener, que es en la habitación. En las comidas y en la cena no se puede y en los deberes tampoco. Y entonces cada tramo de edad tiene un curso diferente. Así como de 14-16 es un funcionamiento regulado, cuando llegan entregan, meriendan, deberes, y luego tienen un rato, y después lo vuelven a entregar, cuando van a la escuela si les dejan en la escuela… A partir de los 14 sí que se deja. Porque hay escuela en que sí y otros que no… y, a partir de los 16 empiezan a ser un horario, si quieres, más de autogestión, y luego a partir de los 17 todo. Pero lo de entregar por la noche y durante las comidas y horarios de deberes esto es para todos que no se puede usar…

I: ¿Y se usan a parte *tablets* y ordenadores en el centro? ¿En uso libre?

E7: En uso libre

I: ¿Los ordenadores?

E7: No depende, si es hora de comer, es hora de comer, si es deberes son deberes, hay 4 ordenadores en usos libres los únicos que el acceso…la contraseña la ponemos nosotros para evitar que haya gente que se instale. Sí hay conflictos porque “yo también quiero el ordenador” . bueno pues, “sigues media hora y luego viene otro”.

I: ¿Qué tipo de usos observas?

E7: Depende también del grado de locura de cada uno. Tenemos niños pre psicóticos que lo utilizan para meterse en porno, y hay que estar continuamente controlándolos y además

con seguimiento terapéutico… pero creo que lo fundamental son las redes sociales y las redes de comunicación, el fundamental.

I: ¿Qué redes usan?
E7: Algunas ni las conozco, pero WhatsApp… luego con las limitaciones también tienen perfiles de Facebook, luego Instagram tiene más éxito que Facebook. Y luego algunas que ni sabría decir el nombre, porque son de estas… "Ya estamos probando no sé cuánto. Lo, que viejo eres, no conoces nada". Digo "¡ni me interesa!"

I: ¿El interés hacia las redes sociales es general?
E7: Absolutamente
Están esperando el momento que tengan el móvil, a partir de los 14 años, esperando con ansiedad. Porque entran en otra dinámica. Hay wifi, de acceso libre, todos saber la contraseña… pero en todo el tema de utilización sobre todo de móviles y de *tablets* y todo esto, yo creo que todavía estamos experimentando, que no sabemos exactamente.

I: Entiendo que desde el equipo educativo se pactaron horarios, etc.
E7: sí claro…

I: ¿Que aportan las redes sociales para estos niños?
E7: No lo tengo claro que aporte cosas positivas… Sé que forma parte de la moda del momento, de la época, sé que forma aparte de esto, pero a mí me da la impresión que determinados tipos de redes sociales lo que hacen es sustituir la necesidad o espacios de socialización física, de contacto físico y de desplazamiento y de vernos las caras… Esta es la impresión que me da. De hecho, nosotros ahora tenemos el caso de un niño, que, se nos ha aconsejado, a nivel terapéutico porque hay un cierto nivel, no adicción, pero por lo menos de excesiva, de que está todo el día… y con él hemos…te voy a contar una cosa interesante. Con esto una cosa interesante es, hemos hecho una cosa radical: " a ver si eres capaz" "y lleva dos semanas sin ningún problema" … "sólo vas a tener el móvil una hora de 10 a 11 de la noche antes de irte a dormir, ya está. " lo lleva de maravilla. Y lo que dice él " Yo ahora tengo mucho más tiempo, hablo más con la gente " (se ríe) .

hicimos una experiencia, esto si que es una experiencia interesante, en las últimas vacaciones las de semana santa de, del espacio sin móvil. Para generar… las vacaciones, había momentos de 12 a 2 cada día tenían que entregar el móvil y había que hacer otro tipo de actividad, o salir o hacer juegos de mesa o lo que sea… encantados… con lo cual yo no sé hasta qué punto…

I: ¿Y qué hacen en las redes sociales?
E7: Hum, no solemos, hay otros centros donde tienes la obligación de tener un perfil institucional y hay que dar en Facebook, amigo… nosotros no hacemos todo esto. A través de la tutoría si hay algún uso o alguna situación que hemos encontrado, sí que se interviene, pero sino no hay un seguimiento. Yo creo que fundamentalmente lo utilizan para contactar, para hablar, con amigos o de la escuela o de la cuadrilla, ¿a veces con el que está al lado… (se ríe) pero? ¿Lo tienes al lado habla no? (se ríe). Yo creo que es esto, tienen un carácter sustitutivo, esta es mi interpretación, un carácter sustitutivo de lo que puede ser la necesidad de relaciones sociales, físicas.

I: ¿Apareció alguna vez en relación con las redes sociales algún tema problemático...?
E7: Si, con situaciones de falta de control del lenguaje que se utiliza, y empezar a amenazar e intervenir, y hasta con denuncias. Entre ellos, en los procesos de relación, amenazas, todo esto y acabar con denuncias en los *mossos*.

I: ¿Denunciado por alguien fuera del CRAE?
E7: Si, esto se interviene, mucho más desde la relación por tutoría. ¡Bueno también, con relación a ponerse en riesgo en espacios de contenido poco claro a nivel sexual, todo esto, también lo hemos hablado, también… hasta con Wallapop, uno que han engañado… "pero chico estas cosas… si no lo ves claro déjate orientar! O acompañar" … toda la casuística normal, forma parte del aprendizaje.

I: ¿Y piensas que podrían ser buenas las redes sociales para la educación de estos niños?
E7: Yo creo que sí, yo creo que sí, lo que pasa es que aún estoy esperando a ver quién me dice como coño se pueden usar. Y no te hablo simplemente de los niños del centro,

también de mis hijas. Yo no sé… yo creo que todos estamos en una situación de incertidumbre en la que "¿cómo se puede utilizar esto? Porque hay una cosa fundamental que pasa en las redes sociales, y esto sí que es un cambio epistemológico y es un cambio paradigmático importantísimo a nivel de funcionamiento social. En cuanto al acceso al conocimiento… hasta que no había redes sociales… el acceso al conocimiento se hacía fundamentalmente desde la transmisión intergeneracional. La generación mayor, traspasaba su saber, de manera, más o menos comunicada, pero hacia abajo, bien fuera a través de los libros, que era lo que recogían, bien fuera a través de la presencia y de las relaciones. en el acceso al saber ahora, es ellos mismos, no hay, se ha perdido esta relación intergeneracional… ¿Cómo nos metemos en este proceso? Yo no me voy a meter en el chat de mis hijas, adolescentes…

I: En algunos centros se observa que los educadores están en contacto con los niños mediante Facebook…

E7: En nuestro caso teóricamente está prohibido, pero hay educadoras sobre todo que tienen una relación…

I: ¿Peor no? ¿Esto no plantea límites éticos?

E7: A mí, me plantea una barbaridad, me parece que es una situación confusa. Nosotros tenemos educadores y educadoras que tienen los móviles de todos los niños que hablan con ellos todos los días. A mí personalmente me parece que sí es un error. Hay que diferenciar, que es precisamente un exceso de cercanía y de confusión, absoluta, pero hay gente que no puede evitarlo… dos educadoras, además… "no lo hagas, no lo hagas". "es que sino…". Pero el problema no es el niño, es la persona adulta que no puede vivir con la tensión y con la tensión de lo que genera no saber. ¿Y cuando está en su casa... "a ti te pagan?" … mandándoles, bueno, y con intromisiones, de estas. "En estas vacaciones de Semana Santa, una educadora se confunde en un papel y se va de vacaciones y entonces llama al padre de la niña que estaba en casa: "es que no acabo de saber hasta cuando es". Lo resolvemos los que estamos. Y se pone hablar ella por teléfono desde las vacaciones donde estaba, en Huesca, con esto… y de manera contradictoria con lo que habíamos hecho. "Pero chica un poquito de confianza en la gente que está! ¡No te metas, tu estas

de vacaciones que no te metas! ¡Ya lo resolveremos, la respuesta aquí no es individual, es institucional! Y forma parte de un equipo". No hubo manera de que lo entendiera. No hubo. Y nos dejó descalificados a todos, lo que pasa es que menos, mal la familia esta no es una familia con muchas luces, ¿no entienden no? No pueden hacer uso de eso… que si fuera otra… Estas situaciones confusas son mucho más graves, es curioso, por parte de los adultos en relación con los niños yo creo que por parte de los niños. La dirección es siempre, quien provoca la situación, es la falta de…

I: ¿Observaste alguna vez… observaste si las personalidades en la esfera online y offline, de los niños coinciden?
E7: Yo no entro, pero mi sensación es que no coincide, hablo más por mis hijas, hablo de otro registro. Yo creo que las redes sociales también generan la oportunidad de crear un alias, un avatar e inventarse uno a sí mismo… y entonces juegan a cosas que dices: "cómo coño puede estar trasladando esta imagen no?". Pero, no sé…

I: ¿Ves que hay consecuencias a veces de lo hecho en la esfera online?
E7: Si, de presentarse un chalado a una niña y decirle: "si me has dicho que querías quedar "ooo… estaba jugando". dices: "madre mía" llega un tipo de 30 años, joder… porque no se acaba de tener claro que no es solo un espacio de juegos, es también un espacio de relaciones. Y no está claro. No es sólo "voy a inventarme, ¡voy a reinventarme a mí misma con un... a que maja que soy! Y además me hago fotos con los morros y estos…" y no hay consciencia que no es solamente es, que tiene toda una serie de consecuencia y que tiene un componente de relación, que luego se vincula en una serie de cosas.

I: ¿Y crees que los chicos de CRAE usan más las redes sociales que los demás o igual?
E7: No, igual. Esto es un criterio absolutamente perverso. Porque hay educadores y educadoras que siguen diciendo "desde los 8 años que tengan el móvil" … no por lo menos que estén una temporada, otros decimos, que tengan el máximo de tiempo sin esta necesidad. Además, el móvil es a los 14 años, pero la Tablet la puedes tener desde los 8 años en el centro, y ya con esto se puede empezar a conectar y todo esto. No puedes tener

perfil de WhatsApp teóricamente no de todo esto y está prohibido, pero todo es una mierda porque tenemos hasta niños de 10 años con perfil de Facebook y tenemos que darle de baja... es un descontrol. Esto es otra de las cosas que pasan: no hay control a nivel de quien hace la oferta del servicio, no hay control de quien hace el servicio, ninguno, nada. Y van teniendo… pero el criterio que utilizan es el criterio de normalización "si todos sus compañeros ya lo tienen" digo " y si todos sus compañeros, los padres son gilipollas, ¿nosotros también ?". Porque a veces el criterio de normalización puede tener este componente perverso: "como todos lo hacen" "como todos son gilipollas, vamos a ser gilipollas no?".

I: ¿Y qué harías tú si pudieras cambiar algo?
E7: Yo estoy muy desorientado, me parece que no tenemos una respuesta como sociedad adulta. Ni siquiera sabemos exactamente, no hemos vivido suficiente tiempo, un plazo… mira, dirás no tiene nada que ver… el LSD en los años 60, joder la droga de no sé cuántos. Necesitó pasar una generación para entender que, o la heroína, necesitó pasar una generación para entender que, no había en el momento. ¿En el inicio dices "no sé qué puede pasar…?" Cuando luego tienes los componentes dices "joder dónde está esa generación que ha pasado…" y entonces puedes introducir una respuesta moral, ética, moral social. Aún no tenemos elementos, yo no sé. Conozco colegios que los hacen trabajar con el móvil en clase, colegios que lo hacen dejar cuando entran, colegios… hay de todo. Y no hay los datos para entender cómo unas cosas han mejorado más que otras…
I: ¿Puede ser contradictoria el móvil con los derechos de los niños?
E7: Hay una cosa fundamental que no está resuelta, y allí no sé cómo trabajar. Todo el tema de la confidencialidad, de la intimidad, no sé cómo queda respetado. no lo sé hay muchas fugas en todo esto las fotografías, los videos que hacen. Nosotros eso sí que lo trabajamos en las asambleas, y cuando se lo pilla a alguien haciendo un video se le explica: tú no puedes compartir las imágenes con los demás, menos aun cuando estas en un centro como este" no puedes" pero en fin… yo creo que tenemos falta de tiempo para ver cuáles han sido las consecuencias de determinados tipos de usos , abusos, permisiones, o no…

Y todo desde la necesidad no solamente de eso, como el uso puede condicionar o llevar a determinadas incorporaciones de recursos, estrategias y de capacidades a nivel individual y social sino desde… se me ha ido… sí, desde el otro componente: hemos de construir un nuevo discurso de funcionamiento social sobre los procesos de transmisión y de acceso al saber, al conocimiento. Ya no es como antes. Ahora a un niño le dices "la revolución rusa" se mete, y además se cree, no pregunta a nadie… para él tiene más importancia la información que le dio un amigo suyo "me lo ha dicho un amigo" que "lo ha dicho un profesor o me lo ha dicho mi padre" … no no, ¿"me lo ha dicho un amigo "… y eso es… y allí cómo intervenimos? ¿Qué proceso de la construcción de la percepción de todo la, o hasta la construcción de lo simbólico de lo real? Yo creo que allí nos lleva la ventaja todos los procesos de control, ¡precisamente a través de la red de los políticos… ¡muy gordo! Y allí hay una cosa si quieres que están trabajando el coreano ese… para decir que el proceso de construcción de la subjetividad está cambiando ya no es un proceso histórico, sino que es computacional… la subjetividad cambia, estamos en un momento de cambio de paradigma de funcionamiento, hasta si quieres de construcción socio-antropológica. Y allí están los medios, los instrumentos técnicos. Algunos ya están descubriendo la forma o de hacerse ricos a través de eso, cuando ponen los bitcoins trabajar y otros de controlarte socialmente… entonces, educativamente, será lo último…

Entrevista E9
Hombre- 30 años- educador en PA. "PISO CAT", 7 años de experiencia.
28 de julio 2020
(en el despacho del PA)
I: Investigador
E: Entrevistado

I: Ok, gracias por recibirme, creo que será como máximo una hora.
Sigo siempre el mismo protocolo: Te quería primeramente informar de que transcribiré lo que estamos hablando y, tal como te comenté, en el marco de mi tesis doctoral. Utilizaré lo que hablamos en el apartado del análisis. Lo que se hablar ahora en esta entrevista , hoy, es para la tesis exclusivamente. ¿Me das la autorización para el uso de los datos recogidos a través de la entrevista de hoy?
E9: ningún problema.

I: Bueno, estoy grabando. Bien. Grabando. Evidentemente, lo que use para la tesis me gustaría también en el futuro, en base a las conclusiones, también aportar, aportar soluciones. Es decir, claro, siendo también de este, digamos, campo de la infancia… Me preocupa también esa cuestión de no venir, tomar los datos, y ya está, sino hacer una devolución también. Es decir, mi idea es que puedan aprovechar las redes sociales para, como te decía, poder crecer también. Y utilizarla para que justamente encuentren trabajo y encuentren oportunidades nuevas.
(Nos interrumpe un chico que sale) Que rápido se ha cambiado …
E9: *(me mira E9)* Algo tiene que hacer….

I: Así que bueno, son tres bloques de preguntas, reglas de acceso y programas, residentes y uso, impacto de redes sociales… Evidentemente, lo que tú ves y observas, ¿no? Entonces, primero: ¿existen los dispositivos digitales en el piso tutelado? ¿Con qué dispositivo vez que los chicos se conectan?
E9: Dispositivos digitales como tal en el centro no hay para ofrecerles más allá de este ordenador fijo y un portátil. Pero ellos, la mayoría, nos piden dinero. Si no están cobrando prestación económica y se lo prestamos, va a comprarse un ordenador, siempre que sea para un tema de estudios. Y si no, tienen ellos el teléfono móvil.

I:¿Todos tienen móvil?

E9: Todos tienen teléfono móvil. Todos. Es obligatorio que tengan, si se les rompen, porque la idea de este piso es de inserción laboral y tiene que estar con teléfono, sino…

I: Contadme eso: ¿Cuál es la idea del piso? ¿Los objetivos?

E9*:* Podríamos hablar de un piso destinado a su inclusión social y laboral… Ese es el objetivo- Marco. Objetivo general.

I:¿La edad de los chicos?

E9*:* La edad de los jóvenes está prevista, en este tipo de servicio, para jóvenes de 16 hasta 21 años. Pero por ahora sólo nos han ingresado de 18 a 21.

I: De 18 a 21…

E9*:* En casos excepcionales se puede hacer una prórroga de los 21 hasta los 23… ¿Ese chico todavía no tiene trabajo o tiene algún problema de documentación?… Se puede prorrogar esa estancia. Esa prestación de vivienda, se puede prorrogar el tiempo que sea necesario hasta que el chico encuentre… O trabajo o regularizar su situación documental.

I: ¿Son adolescentes o son jóvenes? ¿Qué diferencias has escrito entre los dos?

E9*:* La edad… la Edad.

I: ¿La edad de la adolescencia es hasta?

E9*:* 16, 18. Serían adolescentes… jóvenes, Los llamamos a los que son mayores de 18 años. 18 a mayores.

I: ¿Y qué pasa cuando hay convivencia entre adolescentes y jóvenes?

E9*:* ¿Entre ambos?

I: ¿Qué pasa cuando conviven adolescentes y jóvenes? ¿Si conviven bien o no?

E9*:* No se ha dado el caso, porque desde que abrimos en agosto de 2018 no hemos tenido

ningún menor. No tiene ningún menor. Así que sí hubo, hubo uno de los jóvenes que ingresó con 17. A punto de cumplir 18. Pero ya no lo consideramos adolescente. Ya está próximo a la mayoría de edad. La mentalidad es parecida.

I: ¿Trabajaste con adolescentes en otros lugares?
E9*:* Estuve en un centro de acogida. Vertical, que era desde bebés hasta 18 años.

I: ¿Dónde?
E9*:* En la VV.

I: Ah, ¿sí?
E9*:* ¿Lo conoces?

I: Sí, sí, sí, sí. Bueno, escuché mucho hablar de VV en otras entrevistas…
E9*:* Ah, vale. Sí, estuve ahí en la VV. Luego estuve trabajando en HIP, que es un proyecto que se hizo y que todavía está vigente, que tiene que ver con sacar a los jóvenes y a los adolescentes de los centros. Y probar que convivan en pisos. Sin educador en muchos momentos… Por las noches. Y su proyecto estuvo… está todavía vigente. Ahora ha aumentado de 16 hasta 21 años.

I: Qué interesante. ¿Tenés algún contacto? Esto me interesa también.
E9*:* Esto es de la Fundación M y la Fundación Re. Se gestionan entre las dos. Hay una unión temporal de empresas. ¿Vale? Y eso es lo que están llevando a cabo el proyecto. Muy buena la experiencia... Me cambié al centro de acogida aquí para probar experiencias. Conocer el proyecto me pareció muy interesante desde fuera. Y eso. Estuve trabajando también. Y luego ya me pasé aquí. Se ha tocado un poco… Un poco de todo… Hasta con mayores.

I: ¿Y qué prefieres? Con mayores o… ¿Qué población más te interesa?

E9*:* Realmente me interesan todas. Lo que pasa es que para mi... Mi vida familiar, me va mejor aquí, trabajar en turno de mañana con mayores de edad y tengo un horario más flexible. Aquí puedo adaptar un poco mi vida y el servicio, a mis horarios.

I: ¿Trabajaste con bebés alguna vez en este centro que me comentaste?
E9*:* me tocaba los fines de semana.

I: ¿Sí?
E9*:* Cada dos meses me tocaba ir. Entonces sí, estaba con los bebés. En esa época no tenía niños. Ahora tengo dos hijos. En aquella época no tenía idea. Fue una experiencia muy, muy impactante. Muy dura. Sí, sí, sí… Cuando he tenido niños, me doy cuenta de muchos comportamientos que tienen esos bebés. ¿No? De ese apego de lo que estaban buscando. Siempre era una situación muy, muy dura.

I: ¿Muchos bebés tenías en el centro? ¿Menores de tres años, supongo?
E9*:* Que de 0 a 3. Muy duro. Un máximo de ocho. Y siempre eran entre cinco y ocho.

I: Yo tuve un bebé en Buenos Aires que ingresó con cocaína en la sangre. No sé cómo…
E9*:* Ostia... Yo también tenía a varios con temas de drogas.

I: la madre por la leche...
E9*:* Está algo más alterado imagino...

I: En fin. ¿Hay reglas de uso de la tecnología en el piso? Es decir, de los móviles, de los ordenadores… ¿Hay reglas específicas?
E9*:* En cuanto al uso… No es que lo controlemos. El único límite es que no molesten a los otros si están usando algún dispositivo… Por ejemplo, está en su habitación utilizando el móvil. A partir de las 22:00 de la noche no puede haber ruido. Entonces, ponerse los cascos. Simplemente eso. No hay ningún límite.

I: En relación con las redes sociales, ¿Te enteraste de algunas cosas? ¿Hubo algún

conflicto relacionado con las redes sociales en el piso? No sé chicos que entre ellos en las redes estaban desencontrados...
E9*:* No, no, a nivel de redes sociales, nunca nos han verbalizado ningún conflicto. Y cuando he visto que lo usan es para buscar trabajo, para ligar, o para este tipo de cosas.

I: Ahora vamos a hablar de eso. ¿Entonces no hay ningún programa educativo o formativo en relación con las tecnologías en el piso, en la propia fundación que administra eso?
E9*:* ¿A nivel de redes sociales?

I: a nivel de tecnologías en general…
E9*:* Sí. Sí que hay. A nivel de TIC. Si que hay talleres. Y según en qué proceso está el joven, nosotros podemos hacer derivaciones a la escuela de adultos para que trabajen a nivel de TIC y no propiamente de redes sociales, si TIC.

I: Cuando dices según qué procesos. ¿Qué quieres decir con eso?
E9*:* Bien cuando ingresa un joven, pues nosotros tenemos unas entrevistas con ellos, tutorías, nos conocemos… Y en base a eso, en base al proceso que lleva al joven y en qué momento está… No es lo mismo un chico que acaba de llegar a Barcelona, España. Que un chico lleva tres años. ¿No? Entonces, entonces, te voy a poner un ejemplo: ¿J8 no? Es un chico de Gambia que no lleva ni un año aquí. Todavía no tiene ni siquiera capacidad para comunicarse. No, no tiene buen castellano. Según su proceso, es una parte inicial. Se trabaja una serie de objetivos. El suyo, obviamente, está en trabajar a nivel de idioma, hacer muchos cursos de alfabetización. Pero podemos poner otro ejemplo de J9, que lleva tres años y medio en España. Pues él ya, trabajamos otras cosas diferentes. Entonces, en el caso de J9 ha estudiado, pero hay chicos que a lo mejor no se les da bien estudiar, ¿pues podemos trabajar ya el tema de TIC no? Que sepan trabajar con ordenador, cosas básicas… entrar en un mail, mirar temas de la administración. Utilizar un poquito el Word, cosas muy básicas, hacer un curriculum. Eso sí que es un tema que se trabaja.

I: Claro, claro. Y en general, aquí vienen chicos que no son españoles. ¿O no? ¿Pero por qué razón?

E9*:* El motivo por el cual me ingresan jóvenes españoles aquí. Eso. ¿Puedo tener una opinión personal a lo mejor? pero yo no lo sé.

I: ¿Pero por qué? ¿Cuál es tu opinión acerca de esto?
E9*:* Para empezar dentro del circuito de DGAIA. Si no estoy equivocado. Hay más extranjeros que españoles…

I: Sí en este momento. Sí, claro.
E9*:* Una gran mayoría son marroquíes y un porcentaje pequeño son del África subsahariana. También vienen de Asia, pero pocos, entonces… españoles que yo haya conocido, que yo haya estado con ellos cuando eran menores, la mayoría… Es curioso, ¿no? pero volvían con su familia, o ellos me verbalizaban que querían volver a estar con su familia. El origen o la causa de estar en el servicio de protección era, esos conflictos o problemas familiares. A los 18 años no pedían piso de ex-tutelados, pisos de mayores. Sino que en muchos casos volvían a estar con las familias o preferían irse con amigos.

I: Y por eso. Porque. ¿Cómo lo analizas?
E9*:* Bueno, muchos llevaban institucionalizados muchos años. Entonces querían romper ya con el sistema… no porque estuviera mal… En la mayoría de casos, es porque querían estar más libres. Con el tema de educadores, de centros, de que querían olvidarse de eso y hacer vida con amigos si podían, empezar a trabajar, o volver con su familia.

I: ¿con la red, digamos? Claro, ¿y la mayoría se iban con la familia o regresaban con amigos?
E9*:* Yo eso no lo sé, porque después intento… No tener un vínculo más allá de lo profesional. intentó su bien. No tienes mucho contacto, pero obviamente te vas encontrando con ellos o a veces te llaman, ni tampoco vas a cortarlo del todo... Entonces me estoy acordando ahora mismo de varias... Voy a decirte nombres: Mark. Este chico volvió con su familia. Yvan… Se fue a vivir solo… Otro chico se llama Jordi. Se fue a vivir con unos amigos. Hay casos, un poco de todo. Y bueno, Mark se fue a vivir con su

familia, aunque él consideraba que la relación no era... era un poco tóxica y perjudicial para él, por el tema laboral, que no tenía trabajo todavía… Iba a estar un tiempo ahí.

I: ¿No es curioso? De alguna manera, la red social en el mundo real, digamos, te permite esto. ¿Cosa que a lo mejor estos chicos con la falta de red no tienen la misma posibilidad no?
E9*: Los* chicos no tienen la misma red social. Sí. Y quieras que no, la visión es diferente. Unos están en un centro. Porque ha habido un desamparo. Y el motivo suele ser la familia. Y otros han venido aquí a buscarse la vida. Si han venido a trabajar, entonces el proyecto de vida y la situación es muy diferente.

I: Un joven de CRAE o de piso tutelado: ¿usa más las redes sociales virtuales que un joven que no está en este tipo de dispositivo? Te pregunto tu opinión acerca de esa idea: ¿El joven que está en un centro CRAE o piso tutelado usa más las redes sociales virtuales que un joven que no está en este tipo de centro?
E9*:* Lo desconozco, porque no lo he cuantificado, ni lo sé. Pero en cuanto a mi opinión, creo que es igual.

I: Sobre los residentes: ¿Entonces, qué usos estás observando en relación con las redes sociales? Me hablabas del trabajo… ¿Cómo usan los chicos de aquí las redes sociales? ¿Y qué tipo de redes?
E9*:* A ver, por una parte, hay redes sociales que usan para trabajar. Como JobToday, como InfoJobs. Principalmente son estas dos. Incluso en Instagram… Más de uno muestra que tú lo conoces. Sí, también lo utilizaba mucho para buscar trabajo. Bueno a través del amigo, de un amigo que tiene una empresa o que me puede ayudar. Tiran de ahí… lo que antiguamente hacíamos nosotros de llamar a la gente y preguntar. Ellos aprovechan para tirar e intentar buscar trabajo. Sí que los veo también utilizando las redes sociales más a nivel lúdico, a contactar con sus amigos, con la familia, con amigos de Marruecos. A través de Instagram. Todo esto. Facebook, por lo que veo, prácticamente no lo usan. Utilizan mucho WhatsApp para contactar con la familia prácticamente a diario. Y en principio básicamente es eso.

I: Y hablabas de, cuando hablabas del tema del permiso de trabajo. ¿Te refieres a la ley de extranjería?
E9*:* Si están por cambiar la Ley de Extranjería. Supuestamente en 2 años. Entonces, ahora para la obtención del permiso de trabajo, si están tutelados y ex-tutelados. Pues van a dar el permiso de trabajo cuando ahora para conseguir el permiso de trabajo, nos tenemos que buscar una empresa, conseguir un contrato de 40 horas de un año de duración.

I: Cualquier cosa.
E9*:* Entonces, en una situación que al joven le agobia mucho porque cuando viene, viene con su permiso de residencia o de trabajo y entrando en el piso ya se queda indocumentado con todo lo que implica. Todo un estrés para ellos. Mucha presión. Muchos problemas de salud mental. Ahora todo eso está cambiando, pero falta aún.

I: El tema del NIE, entonces lo tienen cuando entran en el permiso de tres meses y a los tres meses se les da un número NIE a los tres meses y a partir de ahí pueden trabajar en el permiso de trabajo y...
E9*:* Siendo menores no sé qué están haciendo los centros en los CRAE y centros de acogida, pero en mayores, sí. En cuanto que…. otra cosa es que les interese hacerlo. Claro, porque muchos cobrando la prestación, se plantean estudiar.

I: Que está bien.
E9*:* Si, está bien. Y muchos tienen claro que vienen a trabajar y no quieren estudiar. Y se ponen a trabajar rápido. Quieren ayudar a su familia pronto. Y se ponen a trabajar. Hay muchos también. Siendo sincero. Quieren. Dice que quieren estudiar para cobrar la ayuda y no trabajar. Es una realidad que existe. (se ríe) no te lo verbalizan, pero se nota…

I: Son jóvenes y se nota que son jóvenes… Para volver a las redes sociales: ¿cuál es el formato de uso que observas más en relación con las redes sociales usadas? ¿Más fotos, videos?
E9*:* Cada vez que me vienen a hablar y me explican sus usos me preguntan sobre las

fotos que tienen. A veces, cuando hay un vínculo grande con el chico, pues ya te explica más sus temas personales a nivel de amigos y pareja. ¿No? Entonces la mayoría de lo que yo veo usa Instagram. Sobre todo, para ligar y buscar chica y. Eso es lo que más yo veo que usan.

I: ¿Y les ayuda para encontrar pareja?
E9*:* Si... No sé muy bien los códigos que tienen para ligar. Bueno, eso no lo acabo de entender.

I: Eso quiero entender.
E9*:* Como le preguntaba a uno de ellos, que es un chico que ya no está aquí. Y no recuerdo muy bien cómo iba… pero es como que si tú sigues una persona y luego le haces no sé cuántos "Me gustas" o " te sigo", usando el pulgar. Eso significa que esa persona te gusta, y tú le gustas a ella. Y si ella te responde no sé qué… También supongo un "me gustas", entonces ya significaba que os gustáis, y quedaban. En su caso, fue un poco así. Y básicamente lo usaban para ligar y para mirar cosas que les gustan, de ocio, de gente que siguen. Muchos de ellos siguen a instagramers o youtubers. No todos, los que llevan más tiempo en el país, lo hacen.

I: ¿Utilizan las redes sociales para aprender idiomas, y para temas educativos también?
E9: de forma indirecta aprenderán el idioma, como te digo, porque muchos…

I: ... Es la mejor manera...
E9*:* Si, uno sigue a… estaba escuchando a uno que se llama Aron Play. Resi 2 creo que era… A. Estaba viendo a este chico que hace bromas y chistes y habla de cosas de actualidad y todo ese rollo. Pero Resi 2 lleva ya mucho tiempo en España. A Resi 1 no lo verás con esto.

I: Creo que hace bastante que esta Resi 1 hora, no?
E9*:* Seis meses, se me pasa el tiempo volando.

I: ¿Noviembre puede ser? Yo creo que fue la última vez que vine acá. Acaba de entrar. Me parece que recuerdo hablar con él.
E9*:* No hablaba nada de castellano.

I: si, recuerdo…
E9*:* ¿19 de septiembre?

I: Septiembre. 21. Sí, sí, lo conocí. Lo conocí. Que me dijo tu compañero educador que le haga una entrevista. Y claro, no pudo ser porque no nos entendíamos. A ver, era complicado.
E9*:* Se puede hacer entrevista con él, pero es. Es complicado. Sí, había avanzado mucho en castellano. Porque hicimos un intensivo con el, de locos. Estaba desde por la mañana hasta por la noche haciendo castellano, ya sea gramatical, escrito, oral. Estaba todo el día, todo el día. Pero ahora está trabajando y lo ha perdido un poco. Tiene un amigo que es de Senegal, un compañero de trabajo de Senegal, y los dos hablan Fula. Ha sido una regresión por ahí. A nivel de idioma va fatal (se ríe). Ahora está otra vez como estaba.

I: ¿Qué aportan entonces las redes? Bueno, te hago la pregunta: ¿Qué aportan las redes sociales en general en los centros? y ¿de qué manera incide en las dinámicas de los centros?
E9*:* ¿La red dentro de centros en general?

I: En general, por lo que observaste, también incluyo si hay diferencias con los CRAE, que también tienes experiencia en centros. ¿Qué es lo que observaste? Si hay incidencias, si hay, de alguna manera, cambios.
E9*:* Aporta Mayor inclusión social. Puesto que conocen más gente y aumenta su red social. Porque, por ejemplo. He observado, que se comunicaba con amigos, y amigos de amigos, que ya es otro paso más, a través de Instagram. Además, aporta, aporta mayores posibilidades de inserción laboral. En el caso de que el Chico busque por ahí no es que sea una herramienta para ello, pero se convierte en eso...

I: Amigos de amigos cuando dices eso: ¿esos amigos son probablemente chicos de aquí?
E9*:* Si.

I: Esas redes sociales, por ejemplo. Pienso en los CRAE, muchas veces se ve como una intrusión o una molestia. ¿Tú observaste eso en otros centros, en centros de acogida?
E9*:* En centros que he estado, en VIDA, por ejemplo, en el centro de acogida. Ahí está prohibida la comunicación social con el exterior. Y se guardaban los teléfonos móviles. ¿Por qué? Se justificaba en cuanto que el menor está en fase de estudio, estudio, diagnóstico y por tanto, se tenía que valorar si podía tener una relación con el exterior, con su familia, con… entonces se cortaba toda esa posibilidad de comunicación y no tenían teléfonos móviles, ni redes sociales, ni nada. ¿No? Cosa que es una medida muy fuerte. Y habría que pensar a veces si eso es ético y práctico para el chico, o si se puede controlar de alguna manera para beneficiar al chico.

I: ¿Y por qué se prohibía? Por qué se prohibía el contacto con el afuera.
E9*:* Por el origen de que el chico estuviera en ese centro era, está fuera. Están en la familia.

I: Por su propia seguridad…
E9*:* En un centro en que la mayoría eran no eran chicos extranjeros que no tenían familia aquí, sino que tenían familia aquí. Y el origen, la causa, la causa por la que estaban en el centro era normalmente la familia... Sí que podía tener móviles aun siendo menores. Y allí… ¿ me has preguntado qué incidencia tenía en los menores?

I: Sí o qué incidencia. ¿Tú observabas como educador en este centro, en la dinámica del centro?
E9*:* No observaba ninguna incidencia en la dinámica, sobre la dinámica del centro. No. Piensa que EDIPIS también ellos vivían en una situación parecida a ellos, que son mayores porque estaban en un piso y estaban bastante libres, ¿no? Claro, entonces. Ya no había presencia educativa.

I: Y no había, no estaba prohibido. Ahí sí se podía utilizar los móviles. No había restricciones, ¿no? Ok, entonces ¿Tú crees que las redes sociales pueden ser positivas para los jóvenes en relación con la inclusión? Me decías en relación con este tema de inclusión social.
E9*:* Y sí, puesto que yo he observado que ha de facilitar la ampliación, aunque no sea una gran ampliación social. Y habría que ver qué calidad de comunicación se crea entre esas nuevas relaciones sociales. No sé si luego llegan a verse o si solo hablan por el Instagram. Pero sé que hay un aumento de en cuanto a… crece en esa red social.

I: En tu experiencia como educador, ¿Alguna vez se trató ese tema de las redes sociales virtuales En reuniones de educadores se habló? ¿Recuerdas alguna, alguna charla sobre eso?
E9*:* En VIDA en el centro de acogida sí que se discutió sobre si esa medida beneficiaba al joven o no. Porque en muchos casos consideramos que era perjudicial. Sobre todo, en casos en… En adolescentes. Que estaban fuera de su contexto familiar y social, puesto que se iban a un centro alejado de sus amigos y familiares y hacían otro tipo de amistades. En las cuales era importante tener algún tipo de red social para ellos, de comunicarse, de poner sus fotos. Entonces para algunos, para la mayoría de adolescentes que había allí era, uno de sus desencadenantes de mayor ansiedad y estrés, era no tener teléfono móvil y poder comunicarse. Incluso con sus nuevos amigos que estaban creando. Por eso es un tema que se discutía a nivel de educadores. Y en algunos casos habían hecho excepciones. Y se les permitía, tener el móvil y aún utilizar la red social, siempre de forma supervisada. Por una educadora.

I: Supervisada… ¿Y esas redes sociales virtuales inciden en la identidad del joven?
E9*:* Totalmente.

I:¿Pero también de qué manera?
E9*:* Porque una forma de crear su identidad es mostrarse al mundo o a sus amigos o a las redes que va creando en esa herramienta, mientras se va, se va ubicando, se va mostrando

en esa red social. Y eso le va creando también su identidad o la identidad que él quiere mostrar, o la identidad que él quiere llegar. Y el feedback de su identidad.

I:¿ El feedback de los demás también incide? ¿observaste algún comportamiento alguna vez de joven o adolescente adicto a las redes sociales, te suena de alguna experiencia eso?
E9*:* Adicto no, si mucha ansiedad… la mayoría… el centro de acogida, a la mayoría. Es lo que más echaban de menos. Bueno, lo que más echaban de menos era su familia. Pero en cuanto a cosas materiales, el teléfono móvil y el poder comunicarse a nivel social a través del teléfono móvil.

I: ¿Por qué razón? ¿Qué hipótesis tiene?
E9*:* ¿Por qué razón echaban de menos el móvil?

I: si. ¿Qué es el móvil para ellos?
E9*:* Bueno, actualmente es una forma de relacionarse.

I: Entonces la relación…
E9*:* Todo ser humano. Necesitamos al otro, relacionarnos a nivel social y para ellos es un instrumento básico para ello.

I: ¿Para evadir también? ¿Salir un poco?
E9*:* Para evadirse también. Para evadirse de esa situación tan dura, ¿no? Muchos te pedían incluso el ordenador para ver vídeos de YouTube; no de redes sociales, pero sí de otro tipo de herramientas tecnológicas. Pues para evadirse, si. Pero bueno, tú veías que también eso de no tener móvil generaba intereses, muchas otras cosas muy importantes que nunca se habían planteado. Por ejemplo, hacíamos talleres de música de rap o de guitarra o de lo que fuera, por puro aburrimiento. El hecho de no tener un móvil generaba también otros aprendizajes y actitudes. Estaba muy bien. Sí, sí.

I: Un par de preguntas más. La personalidad online de los chicos y la que está offline. ¿Ves diferencias?

E9*:* Siempre hay una diferencia muy grande.

I: ¿En qué sentido?
E9*:* Bueno, siempre. Generalmente sí. Se muestran más duros, más hombres, más agresivos, más…

I: Como que se van creando….
E9*:* Sí, se crean más esa identidad de tipo duro. Además, está de moda esto del rap para parecer más. Más, no sé, más masculino o más, como le llamaría yo… Más duro. Entonces tú los ves aquí. Son chavales muy agradables, muy sonrientes y en la foto dicen que está con cara de serio, con postura de fuerte. Vestidos de una forma muy extraña que les cambia todo. Si de hecho te sorprende ver la foto incluso en el perfil de WhatsApp o del Instagram. ¿Qué haces aquí? ¿Ridículo?

I: *C*on los coches, ¿no?
E9*:* Con barcos, con coches. Van mucho al puerto de Barcelona y se hacen fotos. Que no es que estés diciendo: "¡hostia, el barco! Mira qué bonito". Es como que… "mira mi barco" (se ríe). Muy loco todo. Y con ropa nueva. ¿No? Se compran ropa, especialmente para esa foto. Es una bestia. No es nada casual. Todo es muy estudiado. Esa foto, supongo, para que la viera la familia y vean que están bien. ¿No? supongo que para crear esa identidad. La diferencia entre lo que quieren proyectar a través de esas fotos, es mayor en ellos en muchos casos que en los jóvenes españoles. ¿Por qué? yo me he fijado, por ejemplo, muchos se iban a lado al Corte Inglés a tomarse un café con leche. A lo mejor no les gusta el café, pero van a hacerse la foto con el café, ¿no? Con esos occidentales camareros sirviéndoles el café y ese decorado, esos muebles, todo es super moderno y tal. Todo era muy estudiado. Y se hacían esa foto para ponerla en Instagram o el WhatsApp. Eso era muy. En muchos chicos pasa. No voy a decir en todos, pero en muchos, pasa. El tema de hacerse una foto es completamente normal. También es parte de la adolescencia…

I: Sí… ¿Y qué te comentan?

E9*:* Me resulta chocante, Me parece que me voy a reír de ellos, y que se lo van a tomar mal. No, que estoy pensando ahora… Así que con los educadores hemos comentado. Mira, mira que foto se ha hecho tal, pero con ellos no…

I: ¿Y por qué hacen esto? ¿A qué responde esa foto?
E9*:* Y yo creo que responde a hacer ver a la gente de su país o su familia que están muy bien aquí, que todo les va genial, que incluso tienen un coche, una moto o que van a tomar café como todo el mundo a sitios caros o se van de compras. Sale con la bolsita de la compra de una tienda de marca de lujo que les va bien aquí. ¿Eso es un poco el objetivo no?

I: Última pregunta: ¿crees que las redes sociales en este centro pueden ser un recurso educativo? ¿Una herramienta formativa?
E9*:* Formativo. Eso sí. Las redes sociales a nivel de inserción laboral, porque utilizan Infojobs o Jobs todas. Sí, a nivel de ampliar sus redes sociales, es algo que es positivo en este sentido. Cuántas veces, por ejemplo, como te comentaba con Instagram, en su red social… sí que es una herramienta educativa. Bueno, no sé si para los propios educadores… más para ellos. Puede ser beneficioso.

I: ¿Y para los educadores podría ser?
E9*:¿* Nosotros utilizar su red? ¿Plantear objetivos a plantear?

I: Estoy pensando, por ejemplo, en LinkedIn, que es una red ahora profesional…
E9*:* Si por ejemplo, el Infojobs. Es una red social y es una herramienta útil para el educador, porque el objetivo es su inserción laboral. Y nosotros trabajamos con el chico. En un momento de su proceso se trabaja el que él sepa utilizar esa herramienta de búsqueda de empleo. Sepa cómo funciona perfectamente para que la utilice. Así que si… De hecho, ya lo es.

I: ¿Y qué nos falta como educadores para meternos con este tema de las redes sociales, si es interesante? ¿Qué es lo que no necesitamos para hacerlo bien?

E9*:* Nos falta, claro, mayor entendimiento de lo que implica. Mayor entendimiento de que es la propia red social, de qué tipo de redes sociales hay… Mayor conocimiento de qué tipo de red social hay. Investigar, estudiar o reflexionar sobre qué nos pueden aportar a nivel de objetivos que trabajamos con estos jóvenes. Más que nada reflexionar, hablar, incluso con los propios chicos, en qué podría servirnos. También es el propio desconocimiento nuestro, ahora, en mi caso y en el de muchos educadores, también, hace que a lo mejor no le demos la importancia que puede tener. Yo ya te digo, no uso, nunca utilicé Facebook… Incluso un día, hablando en una reunión de educadores, de las redes sociales y estábamos cuatro. De cuatro, tres no habíamos usado nunca para nada las redes sociales. Uno dijo "me di de alta en Twitter, pero no lo llegué a usar casi". O sea que para que veas, igual porque somos más mayores. Hay educadores más jóvenes que seguramente las usen más, la aprovechen más a nivel educativo.

I: Las historias que escuché… Bueno, muchas gracias. Mira, para alguien que no sabe de redes….

E9*:* (se ríe)

Entrevista JE10
Mujer- 22 años- egresada y educadora en PA. "PISO AUTO", 1 año de experiencia.
14 de octubre 2020
(online)
I: Investigador
E: Entrevistada

I: ¡Hola! ¿cómo estás?
JE10: bien, trabajando, estudiando…

I: ok, gracias por atenderme, sé que estáis con mil cosas, con la asociación etc. Te quería primeramente informar de que transcribiré lo que estamos hablando y, tal como te comenté, en el marco de mi tesis doctoral. Utilizaré lo que hablamos en el apartado del análisis. Todo lo que hablemos hoy es para la tesis exclusivamente. ¿Me das la autorización para el uso de los datos recogidos a través de la entrevista de hoy?
JE10: sí claro, ok.

I: entrevista con JE10. ¿Tu edad?
JE10: 22 años

I: ¿Ocupación?
JE10: Integradora social, en dos centros de inserción de jóvenes para el trabajo.
Y en el otro trabajo, integradora social desde la vida cotidiana para personas con discapacidad. Son personas con discapacidad, son autónomos, pero no tan autónomas como para hacer su vida. Entonces, hago actividades. Por ejemplo, manualidades, actividades de circo…

I: ¿Y el primer centro?
JE10: Son jóvenes extranjeros sin familia entre 16 y 21 años.

I: ¿Cuál es tu recorrido en la protección de la infancia?
JE10: Familia de acogida de 12-18 años, entre 2010 y 2016.

I: Cuéntame un poco de la UJEC. ¿Cómo empieza?
JE10: En ese entonces no estaba, entré en la UJEC cuando llevaba un año. Las personas que los fundaron eran jóvenes ex-tutelados, surgió una propuesta de Europa, una subvención, y los educadores se lo comentaron. A partir de allí se animaron y empezó la UJEC. Como fue la primera asociación de ex-tutelados de Catalunya se hizo mediático, y empezamos a entrar en la agenda. JE10a DGAIA, tienen como comisiones para debatir sobre nuevos centros, cuanta capacidad tendrán los nuevos centros, si van a hacer planes de intervención, etc. nosotros colaboramos, tenemos voz y voto, aunque no sea mucho, intervenimos un poco. Incluso, fuimos con la directora de la DGAIA y les presentamos el plan que pensamos que era lo más adecuado. Cuando hicieron la comisión, vimos reflejado en el plan muchas cosas que habíamos puesto en la mesa en ese entonces.

I: Eso es bueno ¿no?
JE10: Si, todo tiene sus pros y contra, nos hacen caso en lo que les interesa, en lo que les he conveniente. A lo mejor pedir un piso de 4 o 5 jóvenes es pedir demasiado. Ellos juegan con lo que les parece mejor o peor. Pedimos más piso, que sea más personalizado que no se generalice, que den autonomía, no nos hagan sentir como si siempre fuéramos víctimas que no somos pobrecitos, que salimos adelante, que no necesitamos que nos acompañen a todo, que podemos ser autónomos, y que nos tienen que ayudar a ser autónomos, sino vamos a depender siempre del estado.

I: ¿Qué sería lo más problemático en el momento del egreso?
JE10: ¿Cómo?

I: la salida institucional, cuando dejas de ser tutelado…
JE10: ¡Aa “el salto” (se ríe) el abismo!

I: ¿El abismo?
JE10: Porque es que como que cumples 18 y de repente te caes a la realidad, es como si estuviese en una nube soñando despierto como aquel que dice. Y cuando haces 18 te das

cuentas que todo lo que piensas que tienes, no lo tienes… o sea, por ejemplo, pasas de tener una habitación con tus cosas, a que te den una paga y que tengas que gestionar toda esta economía… que no es mucho, pero si has gestionado nunca, la primera compra que hagas no va a ser la más adecuada, y entonces, toda esta responsabilidad que cae en un momento. Que tú haces 18 de un día para otro, no tiene ningún sentido ni considero que sea fácil, porque si a ti nadie te prepara y de repente te cae toda la responsabilidad pues, realmente es muy difícil, no sé cómo explicarte…. Es un momento que la verdad considero que muchos chicos se pierden allí, porque no hay una buena preparación desde los centros, desde las familias de acogida o de donde vengas.

I: ¿Qué se podría mejorar desde los centros? ¿O casa de acogida?
JE10: Sé muchas cosas de CRAE, al final es muy parecido: yo estuve en una familia de acogida con 9 niños. Al final fue como un CRAE, porque el volumen de chicos, incluso si es menos, hacía que había dinámicas que se podrían semejar…Me hubiese gustado, por ejemplo, que me preparen para gestionar el dinero, para saber qué es lo que tenía que hacer para apuntarme a un curso, o simplemente que tenía que pagar cosa, por ejemplo, cuando estaba terminando el bachillerato… nadie me explicó que tenía que pagar el título. Para tener el título tienes que pagar… y hasta que alguien me lo dijo, claro, no pude pedir mi título, que al final era importante… o pedir una cita en el hospital, tan sencillo como eso. Tampoco lo sabía hacer, o que tenía una tarjeta sanitaria, o que había una aplicación… que vas al CAP y directamente lo pides, todas cosas simples que al final no tenía ni idea (se ríe).

I: Entonces desde las familias o desde los CRAE estaría bien tener una preparación….
JE10: no te digo de estas pequeñas cosas, pero el tema que has dicho tu antes, el currículum, el currículum es algo totalmente necesario para poder desenvolverse y ser un poco autónomos. Y tener dinero y poder alquilar piso no sé… un contrato de un piso, a mí me hubiesen podido tomar el pelo. Era suerte no, … Pero a mí nadie me explicó cómo era el contrato de un piso, cómo se gestiona el agua, la luz, todas estas cosas que un padre o una madre te lo puede enseñar porque te lo enseñan en casa… O un contrato laboral, que para poder trabajar te tiene que hacer un contrato laboral… (se ríe) yo eso no lo sabía.

Por ejemplo, yo trabajé de camarera, trabajé sin contrato, en negro, ya estaba. Y luego me decían: "no tienes contrato?". Yo pensaba que simplemente hablando con la persona ya estaba…son pequeñas cosas, como las nóminas, a lo mejor se equivocaban al hacer los cálculos… todas estas pequeñas cosas, considero que te deberían preparar si te hacen madurar tan repentinamente a los 18.

I: ¿Y tú consideras que en esta preparación podría entrar las TIC? ¿Aprovechar las redes sociales?
JE10: para hacer currículum, por ejemplo, tendrían que saber utilizar competencias TIC. Incluso, para buscar aplicaciones, o como informarte… Es que, al final, las redes sociales, desde mi punto de vista, te pueden abrir muchas puertas en muchos sentidos. Por ejemplo, en la cocina, puedes ver YouTube un canal de cocina que esté en Instagram. Al final mucha información que captas de diferentes maneras.

I: ¿Qué redes sociales usas normalmente?
JE10: Instagram, WhatsApp y Twitter.

I: ¿Observas desde la asociación un tipo de uso particular de las redes sociales en los jóvenes en transición?
JE10: no hay control sobre ello. Ni te enseñan a ser precavidos. A mí me dijeron: "no hables con desconocidos por internet" … vale (se ríe) ... No es que… ¿A ver cómo te lo explico? En el instituto tú conoces mucha gente, mayores, menores, entonces ya son personas conocidas. Si un tipo mayor te pide una foto desnuda… le ha pasado a una conocida de CRAE… ¿Qué tipo de control hay sobre esto? Desde los *CRAEs* no se controla estas cosas. Porque se da un móvil y no se mira lo que se hace con este móvil. Y se previene el tema de lo conocido, pero no el tema de lo desconocido, ni en aceptar o no aceptar ciertas cosas

I: ¿Cómo qué?
JE10: Esto que te digo, mucha gente puede aprovecharse de ti por ser un poco inocente. Ahora te hablo un poco de género, pero sobre todo en las mujeres en esta etapa que es tan

complicada, que quieres estar con los chicos o con las chicas, que buscas una aceptación social. Ahora es mucho más fácil el tema del sexo, me parece que hay muy poco control en este aspecto. Hay muchas facilidades y poco control sobre eso.

I: ¿Las familias controlan más que los CRAE?
JE10: A ver no todas las familias, pero yo tenía amigas que sus padres controlaban lo que hacían con el móvil, o con el ordenador. En cambio, en CRAE, muchas veces esto no se puede hacer porque hay muchos niños.

I: ¿Y por qué una chica cae en esto de mostrar sus fotos privadas?
JE10: Yo creo que la seguridad, la seguridad que buscas… Al final, yo por lo menos cuando estaba tutelada, siempre me he sentido muy insegura en este aspecto. O sea, la autoestima, normalmente, no la trabajan. Eres vulnerable a todas las personas que te critican abiertamente… porque en las redes sociales no hay filtros. O sea, las redes sociales pueden ser muy buenas para crear círculo, amistades, e incluso para una persona introvertida se le puede hacer más fácil relacionarse. Pero tiene en contra de que el bullying es mucho más abierto. Y mucho más fácil el hecho de juzgar a alguien… entonces si tú no tienes la autoestima suficiente para saber… o querer lo suficiente para poner en valor tus valores… al final padeces de esto… si un chico mayor te gusta y te pide que le mandes una foto desnuda, pues lo vas a hacer. Porque a ti esta persona te gusta, te crea este ambiente de confianza, que tú confías en esta persona. Y luego te puede traicionar, lo que ha pasado muchas veces. Cuando estaba en el instituto pasó con una compañera de clase que envió una foto desnuda, y luego circuló por todo el instituto.

I: ¿Por Instagram, Facebook?
JE10: En ese entonces se utilizaba más el Facebook, o WhatsApp, y desde WhatsApp también…muchas fotos y conversaciones que también circulaban… Incluso si no recuerdo mal había una página que creo que se llamaba “Anonym”, algo así. Y allí tú te exponías, tenías la opción de hacer un usuario y todo el mundo que quisiera te podías hacer cualquier pregunta o cualquier frase de manera totalmente anónima.

I: ¿sí?
JE10: Allí si no había ningún tipo de control. Por lo tanto, te llegaba de todo.

I. ¿Esto existe todavía?
JE10: no lo sé, no sé bien cómo se llamaba, ya te lo buscaré. A ver si algún compañero de clase recuerda.

I: ¿Observas usos distintos de las redes, más que subir fotos?
JE10: Es algo muy común entre jóvenes. O sea, porque al final él que no tiene WhatsApp, Instagram, o Facebook ya no digo porque ya está… Mira, te lo muestro, te voy a enseñar (muestra la pantalla de su ordenador), esto es de una niña que es más pequeña que yo y tiene esta página, no sé si puedes ver… ¿Ves que pone?

I: "Enviar de forma anónima".
JE10: Y puedes poner el texto que tú quieras y se envía. Entonces ella, de esta manera, lo cuelga. No tiene ni nombre, si, se llama "f3.cool"…

I: (apunta) "f3.cool".
JE10: claro, esto va evolucionando, ya te digo, era un nombre más fácil. Si no, le preguntaré a esta chica, como se llama esta página. Ya te digo, esto es … cualquier persona te puede poner cualquier cosa. Y esta chica, por ejemplo, tiene 16 años, y hubo un comentario que hasta a mí me pareció grosero y nos e si es realmente verdad de la persona que lo escribió pero le pusieron en un mensaje "hola guapa, soy el padre de una compañera tuya, y no puedo para de mirarte y sé que tú a mí también". Entonces hasta qué punto… y esta chica está en una casa de acogida. O sea, hasta qué punto se controlan estas cosas.

I: Terrible… ¿Tú qué tipo de usos tienes con las redes sociales?
JE10: Relacionarme con amigos que no tengo cerca por ejemplo. Para mantener esta relación… al final estamos todos conectados por las redes sociales.

I: ¿Y cuándo estabas en familias también tenías este uso?
JE10: Si, lo que…no lo tuve hasta los 16, o sea me lo prohibieron.,. Pero una vez me lo dieron a mí, con 16 años me tuve que esperar, cuando todos mis amigos lo tuvieron a los 12… Después mis hermanos pequeños, los niños que estaban de acogida conmigo para mi eran mis hermanos, bueno son mis hermanos… lo tuvieron con 12 años. Una vez me dieron permiso a todos. No tuvieron que esperar como yo.

I: ¿Y el hecho de estar cómo te sentías? ¿Diferente?
JE10: Yo la verdad que tuve suerte, porque podía quedar con una amiga mía, muy amiga. Éramos tres amigas todo el día pegadas… y a través de ellas podía saber lo que se hablaba en los grupos, tal, pero realmente era muy difícil. Por ejemplo, con el chico que me gustaba no podía hablar sino por Facebook. Lo que no tenía era el teléfono para tener contacto las 24h, como hacía todo el mundo. El ordenador lo tenía que utilizar para el instituto, lo podía hacer servir perfectamente, no había ningún tipo de control. Lo que me faltaba era WhatsApp.

I: ¿Que aportan las redes sociales para ti?
JE10: pues eso, poder relacionarme con mis compañeros, de otra forma no podría…

I: ¿y ahora?
JE10: ahora me aportan mucha información. Por ejemplo, Twitter lo tengo para las noticias.

I: ¿Consideras que en la red estas igual o diferente?
JE10: Te buscaste una persona que es un poco anti redes sociales (se ríe). Porque no me gusta exponer mi vida en una red social. Considero que es una vida falsa. En el instituto, por ejemplo, en el bachillerato más bien, me gustaba mucho colgar y postear si me iba a algún sitio o si me compraba ropa nueva, o si… compartir mi vida, todas estas cosas buenas que tenía, para decirlo de alguna manera…pero realmente sentía que no estaba exponiendo mi vida, simplemente estaba subiendo las cosas buenas y la gente se pensaba que tenía una vida perfecta, y no me gusta, porque la vida no es perfecta. Y crear falsas

vidas, poniendo solo las cosas perfectas, me estaba empezando a afectar porque veía como todo el mundo estaba feliz, viendo por ejemplo historias de Instagram, y aunque colgaban cosas felices, al final, también me hacían sentir mal. Era como… siempre estás contento, siempre estas feliz… cuando estaba triste no colgaba nada, y daba igual… me sentía como si fuese muy falsa…

I: Te entiendo, yo soy un dinosaurio de las redes sociales.
JE10: Yo sé cómo funcionan, y tal, pero sí que es verdad que me gusta tener un control de lo que se ve y todo lo que no se ve, intento exponerse lo mínimo posible. A lo mejor subo una foto porque estoy contenta, entonces la posteo y ya está. Pero en general, ya no suelo colgar casi nada.

I: JE10, para hoy estamos, volvemos a hablar la semana que viene.

Entrevista JE10
Mujer- 22 años- egresada y educadora en PA. “PISO AUTO”
21 de octubre 2020
(online)
I: Investigador
E: Entrevistada

I: ¡Hola!

JE10: Hola

I: Te informo de que voy a transcribir lo que estamos hablando y, tal como te comenté, en el marco de mi tesis doctoral. Utilizaré lo que hablamos en el apartado del análisis. Todo lo que hablemos hoy es para la tesis exclusivamente. ¿Me das la autorización para el uso de los datos recogidos ?

JE10: Si

I: Bien. De nuestra entrevista de la última vez, me quedé pensando… Hoy quiero que nos centramos más en las redes sociales, pero tenía una primera pregunta de otro tipo: ¿te gusta la palabra tutelado, tutelada?

JE10: Para mi tutelado o tutelada es como decir “hijo de la administración” …

I: Porque tu asociación es de “ex-tutelados”…

JE10. Si, bueno al final yo creo que las personas tenemos que ponerles nombre a las cosas para poder entenderlas entonces… “ex-tutelado”, no es la palabra más bonita que haya, pero si es la manera de poner una palabra para que la gente la entienda.

I: Más para los demás que para…

JE10: … Que para mí. Porque yo no me siento diferente porque me llames ex-tutelada.

I: Es conceptual...

JE10… si, al final es una palabra vacía, nosotros hemos puesto una palabra… Mientras el significado sea positivo, y no sea despectivo, considero que no hay problema.

I: Entonces para ti: ¿no es positivo ni negativo?
JE10. es neutral. Soy ex-tutelada, y ya está. No contemplo que la palabra signifique nada negativo. Igual que hay palabras que tienen connotaciones negativas y te la dicen y te ofenden, que me digan ex-tutelada no me ofende, porque considero que es una virtud.

I: ¿Por qué?
JE10: Al final define lo que he pasado. No me define como persona para decirlo de alguna manera

I: Los 6 años que pasaste en tu familia de acogida, en una estructura de protección, ¿influenciaron mucho tu trayectoria actual?
JE10: muchísimo, considero que por ejemplo estudiar en la universidad no hubiese sido posible si me quedaba en mi casa, con mi familia biológica.

I: ¿Encontraste más tranquilidad?
JE10: Que podía ser niña... Porque cuando estaba con mi madre no tenía esta sensación, porque tenía que ayudarla en todos los sentidos. O sea, con mi madre, ella se juntó con un hombre cuando yo era muy pequeña, tenía dos años. Este hombre nos maltrataba. Fue muy difícil ser niña, porque no me podía quejar en ningún momento, me tenía que portar siempre bien, no podía jugar porque tenía que ayudar a mi madre a hacer las cosas de la casa, o ayudarla a cuidar de mis hermanos. Cómo que "ser niña" lo apartaba mucho… Cuando llegué a la casa me di cuenta que no tenía que tener estas preocupaciones, simplemente ser niña, y tener a mis amigos, mis juguetes, o lo que fuera y disfrutar de ello, y ya está. O sea, me dio esta tranquilidad y espacio para poder estudiar o hacer las cosas que un niño normal puede hacer.

I: tuviste el espacio que necesitabas para desarrollarte…

JE10: en ese entonces era ya más adolescente que niña. Pero si es verdad que … porque entre en la casa a los 12 años, que en teoría a esta edad las niñas no suelen jugar a las muñecas. Pero yo sí que tuve una época en la que jugaba mucho a las muñecas porque no lo había hecho antes. Y tenía esta necesidad de hacerlo.

I: Fuiste niña, ¿tarde, digamos?
JE10: si, aunque esto no me trajo ninguna repercusión… porque como había niñas más pequeñas en la casa, pues, lo disfrutaba allí y cuando iba al instituto… bueno, entre en sexto de primaria, entonces, fuera podía ser una niña normal, ¿no se si me entiendes? De la misma edad, no me repercutió…

I: ¿En relación con esta trayectoria, de alguna manera, de rupturas o de alejamiento de la familia, crees que hay fundamentalmente algo diferente en el tipo de uso de las redes sociales por parte de los y las adolescentes de CRAE?
JE10: considero que hay que enseñar también a estos adolescentes o niños a usar estas redes sociales porque a través de estas redes sociales puede intervenir la familia, pueden contactar con ellos. Y se supone que tu estas en esta casa porque la relación con tus padres no iba bien o no iba como tenía que ser, y por eso planean unas visitas y ellos controlan esta situación, pero … pero a través de las redes sociales este control no existe y considero que se debería enseñar primero a los niños a cómo encarar la relación con los padres para que ellos pudiesen mantener una relación a través de las redes sociales sin que eso les supusiera un conflicto emocional o relacional…

I: ¿Una contradicción en las esferas?
JE10: Sí y recuerdo… no tuve muchas redes sociales, pero es verdad que cuando estaba en la ESO cuando me dieron el portátil para poder hacer los trabajos del colegio, yo entonces me abrí un Facebook que nadie controlaba . y allí mi madre intentó contactar conmigo, entonces a mí me supuso como un conflicto emocional porque quería hablar con ella, pero sabía que ella me iba a…. Es que no sé la palabra, la palabra ahora mismo no la encuentro...

I: Lo que sientas.
JE10: Como que ella me iba a decir que tenía que hacer unas cosas, como por ejemplo… o sea, a mí me lo llegó decir en una visita controlada, que un día me escapara y me fuera con ella. Pues por internet todavía me podía machacar más. Y en este momento lo bloquee todo, que no me pueda ver nadie, pero no sé si a lo mejor si no hubiese tenido este... es decir, de bloquearla para no tener este contacto y hubiese querido tener este contacto me hubiese creado un malestar, en esta situación no sé, Por qué no sabía cómo iba a ir la relación con mis padres.
I: claro, no sabías que hacer…
JE10: Son tus padres… En este caso es mi madre. O sea, es mi madre, lo que ella me diga, crea algo en mí. Los sentimientos se contradicen, quieres hacerla contenta pero también sabes lo que necesitas, lo que es mejor para ti. Al final esta contradicción, confusión puede ser bastante problemática.

I: ¿En esto estaría la especificidad de los jóvenes tutelados en relación con las redes sociales?
JE10: Claro si, y la fragilidad que tienen. Una red social es la influencia que puede tener en ellos desde mi punto de vista.

I: Te puedes abrir una red social para estar con amigos, y de repente te aparece tu familia...
JE10 Si, si, al final te cree un conflicto, o sea al final nadie te enseñan a tener una relación con tus padres fuera de los centros de acogida, o padres de acogida.

I: Claro, aparte del trabajo que se pueda hacer en la esfera real desde el centro, además ¿hacer un trabajo para las redes sociales…?
JE10: Claro, o sea considero que el trabajo se tiene que hacer ya de manera presencial. Tú tienes que mantener las visitas con tus padres si no las suspenden. Que también hay casos que las quitan… pero a los 18 años tienes la opción de volver con tus padres… no sé. O trabajar la relación con los padres para que tú luego puedas decir si quieres seguir

con esta relación, o no…. O no se… trabajarlo de alguna manera, considero que es algo totalmente necesario.

I:¿Pero no se trabaja la relación con los padres?
JE10: Conmigo por ejemplo y personalmente, y por lo que sé por la UJEC, no se ha trabajado en ningún momento la relación con los padres. Simplemente tú vas a una vista que ellos controlan y ya está. O sea, no te enseñan a tener una relación sana con estas personas.

I: ¿Y tampoco trabajan con los padres supongo?
JE10: Por lo que tengo entendido sí que intentan trabajar un poco con los padres, pero también es complicada la situación de los padres porque les acaban de quitar a los hijos, por lo tanto… Tiene que ser complicado tratar con ellos, no sé hasta qué punto, pero no se trabaja conjuntamente la relación del hijo con la madre o con el padre. Siempre se trabaja por separado y normalmente al niño no se le da ninguna instrucción o se lo lleva a un psicólogo para enseñarle cómo mantener una relación sana con estas personas, para darse cuenta que esta relación no es sana y que por lo tanto debe dejarlo… y simplemente cortar esta relación. Que también puede ser una posibilidad.

I: Es decir: hay una especie de conflicto entre tu situación y el saber que no te hace bien tener relación con tu madre o tu padre… ¿pero también está la fidelidad hacia ellos no?
JE10: Si, pero si a ti te enseñan a saber cuándo hacer caso a estas cosas que ellos quieren de ti o cuando poner un límite…no te enseñan en ningún momento a hacer estas cosas…
(Interrupción en la puerta de piso de JE10)
JE10: perdón…

I: ¿Crees que un joven tutelado usa más, usa diferente las redes sociales?
JE10: sí, creo que sí, en general las redes sociales son como una vía de escape, por decirlo de alguna manera. es donde tienes la conexión con los amigos, es la familia que tú escoges, se podría decir… pero tampoco tienes este escape de salir del centro o salir de la familia, o de lo que sea. También muchos jóvenes que no son tutelados deben tener la

misma situación. En general para los jóvenes ex-tutelados es la manera de mantener un contacto con alguien.

I: Al mismo tiempo, te puede aparecer también alguien indeseable…
JE10: Si tiene este punto, que estas con tus amigos, y eso, y luego el punto negativo que, si las relaciones con los padres no se han trabajado bien, o no es buena, y no entiendes porque te han tutelado y por lo tanto es un conflicto para las personas que las están tutelando… no sé si me estoy explicando…

I: si, te entiendo…
JE10: puede ser incluso perjudicial para su propio desarrollo en el centro.

I: Entonces: ¿qué aportan estas redes sociales para los jóvenes tutelados?
JE10: considero que es un gran apoyo tener amigos. Y tener esta facilidad de poder contactar con ellos cuando los necesites. Al final, los amigos son este apoyo incondicional que puedes encontrar, y también es una manera de normalizar la situación a veces: ser ex-tutelados y vivir en un centro… tiene un poco de estigma.
Entonces, en las redes sociales tú no pones donde vives ni tienes que dar ninguna explicación, ni la gente que conoces por redes sociales no tiene por qué saber nada de ti. Simplemente conocen lo que tú quieres. Por lo tanto, da mucha facilidad para que no te juzguen, por las cosas que la gente habla en el pueblo, o lo que sea. Que es más fácil abrirte de las redes sociales.

I: ¿Crees que puede atraer también porque es fácil crear historias? ¿Perfiles?
JE10: También, puedes crear una vida ficticia...

I: ¿Lo has observado en ex-tutelados? ¿La gente de la asociación?
JE10: Si, he visto muchas veces que… lo que decíamos la semana pasada, en las redes sociales publican unas cosas que luego te explican lo que están haciendo, no concuerdan con la vida real. Al final no tiene para comer, o está en una situación conflictiva, él o ella,

y en las redes sociales parece todo lo contrario. Tiene esta facilidad de mostrar lo que tú quieres.

I: En este sentido: ¿cómo se percibe desde el proyecto que tenéis las redes sociales? ¿Lo habéis hablado? ¿En relación con la autonomía'
JE10: Las redes sociales son una gran facilidad para la autonomía. Todo lo que no te han enseñado lo puedes buscar por internet… si no te han enseñado a cocinar, pues siempre habrá un tutorial para hacer una tortilla. O si tienes que hacer un trámite. Por ejemplo, pedir hora para el DNI, si no sabes, igual no lo haces. En cambio, buscas por internet o en las redes sociales, y seguro que te sale algo. Te da mucha facilidad en este sentido.
Y luego para buscar trabajo, para buscar alguien que tenga un piso y alquilarte una habitación, cosas así, siempre son herramientas que usas.

I: ¿Sirven entonces las redes sociales para la educación de los jóvenes tutelados y ex-tutelados? ¿Pueden ser un recurso?
JE10: Si, además creo que es un recurso que se tiene que utilizar porque está a la mano de todo el mundo, y hay que saber utilizarlo.

I: ¿Se trabaja en los centros?
JE10: No… sí que en el colegio se trataba un poco. Venían la policía a explicarte que las redes sociales podrían ser peligrosas, que tenías que tener cuidado, que no siempre tienes que hacer caso a los mensajes que te pueden escribir, etc. pero dentro de la familia, o en los centros que he podido escuchar no se trabajaba. Se dan instrucciones que todos hemos escuchado "no responder a desconocidos", no colgar fotos que puedan enseñar algo que no es debido, cosas básicas que se trabajan… No sé si ahora con el tema del COVID, se trabaja algo más.

I: ¿Y los usos positivos de las redes sociales? ¿Conoces por la asociación algunos ejemplos?
JE10: Es que las redes sociales nos han servido al final para conocernos entre nosotros. O sea, la asociación en sí la conocimos en las redes sociales, por lo tanto, es algo positivo.

I: ¿Cómo fue concretamente?
JE10: Cuando se creó la asociación se creó una página web y un Instagram. Tus buscas "jóvenes ex-tutelados", te aparece la asociación. Por lo tanto, es fácil de encontrar, si te interesa este tema.

I: interesante… sobre el aspecto subjetivo: ¿crees que impactan las redes sociales?
JE10: influyen en los jóvenes porque muchas veces tus valores influyen en las redes sociales. Si tú estás en un grupo de clase, o conoces, lo que te decía, pues que decirle a alguien anónimamente cualquier cosa… esto afecta tu seguridad, tu autoestima. Todas estas cosas las pones, las expones en las redes sociales. Es lo que hablaba con una amiga: estamos como muy condicionadas a los "me gusta" o a cuántos comentarios tienes, estas cosas que al final son tonterías… que al principio cuando me hice de las redes sociales le daba mucha importancia a tener 10 "me gustas" o 100… a mi ahora no me importa. Tener 10 o 50. Entonces no sé, en un adolescente esto sí puede influir en su perspectiva de la vida, la opinión que tienen los demás sobre estas personas.

I: ¿Tienes Instagram no, me habías dicho?
JE10. Sí, pero no lo uso más. Sigo algunas páginas feministas, por reivindicación, me gusta mirar estas cosas. De mi vida no publicó nada.

I: Gracias JE10.

Entrevista E1
Mujer- 37 años, coordinadora de CRAE H, cuenta con 10 años de experiencia.
21 de octubre 2020
(online)
I: Investigador
E: Entrevistada

I: Vale, entramos...

E1: (hablando de lo anterior)… Para transcribir si quisiéramos.

I: ¡Hola! ¿cómo estás?

E1: bien, trabajando…

I: Me imagino, aquí no se para nunca. Gracias por atenderme. Siguiendo el protocolo, te quería primeramente informar de que voy a transcribir lo que estamos hablando y, tal como te comenté, en el marco de mi tesis doctoral. Utilizaré lo que hablamos en el apartado del análisis. Todo lo que hablemos hoy es para la tesis exclusivamente. ¿Me das la autorización para el uso de los datos recogidos a través de la entrevista de hoy?

E1: si, ¡me gustaría leerla también!

I: ¡todavía falta!

I: Bueno, Entrevista con E1. Vale. Entonces. Primera pregunta. ¿Existen los dispositivos? ¿Qué tipos de dispositivos digitales hay en el CRAE? ¿Con qué dispositivos se conectan los jóvenes? ¿Las jóvenes? Eso te quería preguntar.

E1: Tenemos más de uso general. Del centro, como si dijéramos. Y luego tenemos los dispositivos personales que vienen a ser, en la mayor parte de casos, su móvil personal. Alguno puede ser que tenga alguna tableta personal, pero habitualmente es un tema de uso de móvil. En el centro, lo que son dispositivos así más genéricos tenemos en lo que son los ordenadores fijos, como si dijéramos que son sobre todo de uso de educadores. Pero es cierto que, con todo ese tema de la pandemia del confinamiento, eh, los hemos necesitado para uso de los chicos y chicas, básicamente en relación con tema escolar,

vale. Luego es verdad que a su disposición también tienen lo que es un ordenador portátil, que es para uso también, aparte de escolar, también lúdico.

I: ¿Tienes cuántos portátiles?
E1: ¿Portátil para compartir con todos los chicos de todas las chicas?

I: Sí.
E1: ¿Cuántos tenemos entonces? Ahora… Y tenemos ahora tres tabletas.

I: Y tres tabletas. Ah, mira. Bastante. Sí. Sí. Y portátiles y tabletas. Es más lúdico, ¿no?
E1: Correcto. Es más lúdico. Pero es verdad que con esto del confinamiento lo hemos tenido que convertir también, sobre todo, priorizar un uso más escolar. Claro. Porque aparte, por ejemplo, al empezar el curso escolar, pues ya hemos tenido dos chicos, una chica y un chico que se han tenido que quedar confinados en el centro por ser contacto de un positivo, porque a la escuela que lo hacen así. Si hay un positivo en la clase, aunque el resto les hacen PCR en negativo por prevención, se quedan en cuarentena 14 días en el centro. Entonces nos hemos tenido que adaptar. Claro, entonces tenemos que priorizar. Ya te digo, tenemos el ordenador fijo que es otro de uso de educadores, pero podemos tener un uso lúdico con los chicos y las chicas. Y para los chicos exclusivamente, empezando por un uso escolar, pero también lúdico, tenemos un portátil y tres tabletas.

I: Sí, sí. ¿Se conectan todos en algún momento o algunos no lo hacen? ¿No se conectan?
E1: Entonces... Yo diría que ahora mismo, y por lo que hemos tenido la tendencia, el 100% de los chicos y las chicas del centro suelen estar conectados con redes sociales. Claro, de alguna manera en Instagram, Facebook, WhatsApp, sobre todo, principalmente. También dependerá del tipo de móvil que tengan, el tipo de aplicación que puedan introducir, pero es verdad que todos están muy conectados, principalmente por Instagram.

I: ¿Y existen reglas de uso específicas sobre redes sociales en el centro?
E1: Mira, esto fue y sigue siendo todo un tema de debate y nosotros también nos tenemos que adaptar. Vale, porque es verdad que hace unos años en el centro, por ejemplo, el uso

de los móviles estaba como más prohibido, tenía un carácter más prohibitivo en la mayor parte de ámbitos, pues en las comidas, las cenas, en la mesa, era como más restringido. Pero es verdad que estamos viendo una crisis también a nivel de equipo educativo ¿no? De cómo vivimos esto porque es cierto que ahora forma parte de sus vidas. Es decir, lo que hablamos también hace unos meses, estos chicos y estas chicas justamente tienen una fragilidad a la hora de establecer unos vínculos estables, con un grupo de iguales. Es decir, la mayor parte no tienen amigos y amigas, tienen muchos conocidos. Eso sí, pero ellos viven mucho a través de las redes sociales. Es como su grupo social ¿no? en el cual, pues, se comunican, mandan fotos, hablan. A ver, para lo bueno y para lo malo. Entonces verdad que estamos pasando como a introducir más el tema, con un equilibrio, queremos normalizar que el uso de las redes sociales ya forma parte de sus vidas y que lo tienen en su uso cotidiano, en el día a día ¿no? De hecho, hasta las escuelas se han tenido que adaptar porque antes estaba prohibido llevar el móvil a los institutos y ahora está prohibido usarlo dentro de lo que es el aula. Pero ya se puede llevar al instituto. Pues yo creo que al final estamos en esa adaptación.

Entonces, esa adaptación, lo que hemos establecido son unas normas de buen uso que decimos. Es decir, sí que es cierto que en las comidas y en las cenas intentamos que no se utilice el móvil para poder justamente potenciar, pues ese vínculo también como comunidad, que tenemos un poquito entre todos. O sea que a veces cuesta porque es verdad que depende del ambiente, pues hay veces que da para hablar más y para hacer más de buen rollo. Y hay veces en que, por el ambiente, por la tipología de chicos que hay en ese momento, pues otros quieren aislarse o justamente no quieren bajar a comer para aislarse porque no quieren participar. Pero igual también puede ser un poquito complejo. Estamos ahí manejando en ver también como calibramos este uso eh, respetando también el cómo se sienten cada uno de los chicos de las chicas, pero también potenciando que en espacios donde nos podamos comunicar. Es decir, “estamos aquí… vale el uso del móvil y tu conexión con el mundo exterior…. Pero ahora estamos aquí”.

Entonces en principio establecimos unas normas de que en las comidas y en las cenas no se utilizara el teléfono móvil, si por la noche cuando uno se va a dormir, ¿eh? Los que son responsables se lo pueden llevar porque algunos necesitan música para irse a dormir o para dar las buenas noches. Pero es verdad que luego, en un momento determinado,

apago el teléfono móvil… es para dormir, ¿no? También es bueno, pero también lo utilizan como despertador, porque a día de hoy ya todo el mundo lo utiliza como despertador, con lo cual los más jóvenes también lo suelen tener… Pero tengamos un uso responsable, porque si vemos que por una parte el móvil les afecta en lo que es la estructura del día a día, de levantarse, de dormir, del tema de ruidos, por ejemplo ¿no? Pues entonces ahí sí que hay una restricción en el uso del móvil.
Si dejan de ir al colegio o se levantan tarde, También utilizamos las nuevas tecnologías también como consecuencia, si no cumplen sus obligaciones: pues si te levantas por la mañana, tenemos unos chicos que les cuesta muchísimo el colegio, pues hemos pactado y negociado con ellos que, si por la mañana no se levantan para ir al colegio y llegar puntuales, el móvil lo tendrán mucho más tarde.

I: Y esas normas que decías están pactadas con los jóvenes. Es decir: ¿tú lo tienes hablado, o lo tienes por escrito? ¿o cómo se cómo se hizo ese trabajo?
E1: Claro, tenemos por una parte las normas genéricas generales que vienen a definir lo que es un buen uso, luego también, aparte del buen uso en cuanto a estructura, también está el buen uso en cuanto a ética, y moral. Es decir, si tú el móvil lo utilizas para amenazar o para insultar o para ver cosas negativas o tóxicas. Pues ahí también hay una retirada, con lo cual todo eso está establecido dentro de lo que es el marco del Reglamento de Régimen Interno.

I: Escrito.
E1: Por escrito. Y eso cuando ya el niño llega al centro, se le da una copia reducida y simplificada de lo que es ese reglamento de régimen interno, donde se especifica las normas de uso del móvil, los horarios específicos ¿no? Y las consecuencias si no se cumple lo básico. Luego es verdad que nosotros también trabajamos mucho individualmente, pues cada niño es un mundo. Con lo cual, a partir de ahí, flexibilizar la norma general para adecuarla, porque también a la casuística de cada de cada caso.

I: ¿Y tú crees entonces que un joven o una joven en un CRAE usa más redes sociales que un joven que no está en un CRAE? ¿Tú crees que hay una diferencia?

E1: Yo creo que hay una diferencia básicamente en la vida que tú tengas construida. Es decir, habitualmente, también es verdad que muchas casas que sí en particular… pero habitualmente, en las casas normalizadas, un niño pues, acogido por la mañana y suele tener actividades extraescolares, va a fútbol, va inglés hace no sé qué, hasta no sé cuántos. Tiene una relación, se comunica con los padres, que seguramente al igual en entornos domésticos, seguramente tendrá muchísimo más restringido ese uso del móvil, pero también por el día a día que llega a tener entonces y por la relación que tiene con las relaciones personales físicas. Cuantas más relaciones tienen, hacia fuera, más se van construyendo afuera. Yo creo que menos utilizas ese móvil o lo vas a utilizar de otra manera, no va a ser tan individualmente, sino va a ser más colectivamente, ¿no? Yo he visto grupos de chicos que están todos con el móvil, pero se van hablando. "Oye, mira esto, mira lo que me han mandado." Entonces están presentes entre ellos. Es lo que te comentaba estos chicos. El tema es que muchas veces se sienten muy solos y entonces esa vida social, que es verdad que al final también queremos trabajar porque no acaba, no es real, también al final no es … es como muy también superficial. ¿No? todo lo que se crea en el entorno social. Pero es que ellos, ellos tienen eso y tienen eso para muchos sentidos, incluso también para con la familia, porque como deben, con la familia. Para comunicarse con la familia utilizan muchísimo lo que son las redes sociales, el móvil en este caso. Pues yo creo que sí, que tienen un uso, pero por esas características muy concretas: la vida personal de la familia y todo.

I: Y bueno, ¿qué usos de las redes sociales o de las tecnologías digitales observamos en los en los chicos y las chicas de tu centro? ¿Qué usos más?
E1: Depende. Depende también mucho de cada de cada perfil, de cada chico, de la chica, pero principalmente lo utilizan para lo que son redes sociales, de conectarse con, con amigos y con amigas y todo el tema de Instagram lo tienen como…

I: Estar en contacto con amigos, digamos.
E1: … Con amigos y mandar fotos. Mandan fotos y subo y tal, ¿eh? El TikTok también, que ahora también está como muy de moda todo el tema de TikTok, de los vídeos y de

las músicas. Y luego también utilizan mucho todo lo que es el YouTube, para ver videos, para ver películas, para ver pues videojuegos. Entonces es lo que más pueden utilizar…

I: Y, por ejemplo, en relación con Instagram. ¿observaste alguna vez algunas cosas que escribían?
E1: Hombre. Yo lo que observo, yo lo que observo, también depende mucho de cada chico, de cada chica y de su entorno social. El tema familiar determina muchísimo también el uso de las tecnologías, el cómo las uses. Pero yo como reflexión sobre todo te comentaba esto: para ellos se vuelven imprescindibles cuando su entorno físico próximo está desmoronado, destruido, está roto. Entonces es como que para ellos se vuelve algo más importante que no solo algo con el que puedan comunicarse con un amigo o como tal, sino es que es algo que forma parte, es una necesidad, se vuelve una necesidad social y personal.
Ayer, por ejemplo, teníamos el caso de una chica que bueno, que es muy maja, estudia y tal, pero es lo que te decía yo, que le hemos dicho que, si no va puntual al colegio, tendrá el móvil más restringido. Pues para ella es súper importante porque se conecta con los padres, con los vídeos. Es muy importante tener ese móvil para conectarse con los padres porque no los tienen cerca. Esa restricción le supuso un bloqueo emocional muy importante y acabó rompiendo cosas, retirando cosas del centro. Es decir, tuvo una respuesta desmesurada ante lo que era bueno, " llegas tarde al colegio, pues te guardamos el móvil tres horas. Pero imagínate para lo que ya era de decir en su cabeza de "no puedo hablar con mis padres en este momento". Les quiero decir una cosa que para mí es muy importante, que nosotros le ofrecemos la posibilidad de poder llamar por teléfono, pero es como ese espacio de intimidad, ¿no? Es decir, yo creo que al final el móvil ya no es solo el móvil, ¿no? una tecnología, sino que ya es como una persona más en su vida.

I: Te entiendo. ¿Y entonces crees que las redes sociales son buenas para esos chicos?
E1: Son necesarias.

I: Son necesarias.

E1: Y tal como se tiene el mundo. Porque es verdad que yo trabajo en este mundo hace 15 años y hace unos años que no existía el móvil, lo tenían de otro tipo, de manera diferente. Utilizaban entonces más el fijo. Eran, bueno, como también nuestra época, no que nos tirábamos cartas no a mano. Lo que tú comentas, es decir en cada época. Pero es verdad que dado el uso que se ha hecho del móvil ahora, yo creo que para ello realmente se ha hecho como algo imprescindible.

I: Sí, sí, sí. Y ese tema de redes sociales de los móviles. Alguna vez tú me comentaste que era un tema que salía en las reuniones de equipo: ¿qué es lo que preocupa a los educadores? ¿Cómo perciben ellos esta presencia del móvil, de la tecnología en el CRAE? También en relación con lo que tú viviste, antes de que llegue el móvil en el CRAE… ¿Cómo, qué diferencias percibes en esos educadores, esas educadoras? En relación con esa presencia del móvil: ¿qué es lo que les preocupa?
E1: Claro, por una parte, también depende mucho de cada educador y cómo se ha adaptado también a las nuevas tecnologías y haciendo uso… con lo cual, al final también para ellos es como una agresión. Si se hace uso del móvil en cualquier espacio.
Tenemos otros educadores que bueno, nos hemos ido adaptando también… Pues ese es un cambio social ¿no? Y ese uso del móvil, que es como ya parece una extensión tuya, no es más que un rasgo más de ti. Lo que sí que, a nivel genético nos preocupa, a todos los educadores es eso, es cómo vemos que esos niños pueden llegar a tener una relación tóxica con el móvil porque viven tanto desde el móvil que se acostumbran a que ya no tienen ese otro espacio, es decir, no tienen esa necesidad de hacer amigos fuera, de ir a un centro social o escolar para conocer gente que antes, quizás antes los niños, como se veían muy limitados en ese aspecto, pues sí que se construían cosas más fuera. Ahora es más difícil con ellos construir cosas fuera porque ya lo tienen con ellos.

I: Ah, sí, mira qué interesante.
E1: Entonces esto es algo que también nos planteamos de cómo podemos respetar un poquito esa necesidad que tienen. Vale, pues bueno, pues su situación familiar, social, pero potenciando también ese aspecto más de cómo vamos a relacionarnos en comunidad con personas de otros ámbitos. Entonces, ¿eh? Yo creo que al final les ayuda, pero

también les aísla un poquito de lo que los chicos normalizados que bueno, pues, de un equipo de fútbol, de un equipo de no sé… de música, que hacen cosas un poquito fuera de ahí… eso nos preocupa. Y luego también el nosotros pueden hacer el móvil porque muchas veces lo utilizan para colgar fotos fumando porros para se exponen de una forma, muy, muy grave. Hemos tenido situaciones incluso de una chica que se ha sentido acosada porque tuvo una relación con un chico, grabaron videos sexuales, luego lo dejaron, el chico la amenazaba. Hemos tenido también situaciones muy complicadas de una chica que se exponía, muy gravemente, con vídeos sexuales en las redes sociales.

I: ¿Por qué hacen esto?

E1: ¿Por qué hacen esto? Bueno, son carencias emocionales. Son carencias emocionales que las tienen que llenar de alguna manera. O sea, la chica que te explicaba, se exponía sexualmente en las redes sociales era una chica que tenía una autoestima, aparte que tenía… era como borderline ¿no? Es decir, a nivel de discapacidad mental y aparte realmente poco estimulada.

Se sentía muy sola, le había abandonado, su padre, su madre... Entonces yo creo que al final era llenar ese vacío que tenía con... Esos chicos suelen llenar esos vacíos con cosas inmediatas, por eso también son muy inmediatos. Ellos no tienen capacidad de ver más allá de esa tarde. Es decir, necesitan estímulos. Por eso también muchos chicos de estos que tienen tanta falta de cariño, acaban pues en grupos sociales muy complicados o en o con tema de consumo de drogas ¿no? porque se sienten, tienen que llenar ese vacío con estimulaciones inmediatas. Entonces esta chica, como se sentía sola de repente cuando subía estos vídeos, tenía un montón de amigos. Amigos que no son amigos. Qué es lo que hablamos… Son gente, le da igual ella. El hecho de tener seguidores, de tener un montón de gente que le hablaba, aunque fuera de forma despectiva y negativa, ya le ayudaba a sentirse bien. Es muy complejo, porque es muy contradictorio, porque al final lo que recibes es un rechazo, claro en el fondo. Pero bueno, para ellos no se quedan como en la parte más superficial de este pensamiento, se quedan solo con el hecho de que la gente me llama, la gente me busca... Ya negativamente.

I: ¿Y observas cambios de personalidad, por ejemplo, debido a esa vida online o cuando se hacen perfiles? ¿contradicciones con la vida real? ¿En lo que el joven quiere ser en lo virtual y lo que es en lo real?

E1: Normalmente suele ser en este caso en concreto, por ejemplo. También te digo yo que también depende mucho de cada chico y de cada chica. Hay chicos que hacen un uso pues más formalizado y pues ya ha tenido una vida fuera con un grupo de iguales entonces, con lo cual al final son ellos, ¿no? Pero es verdad que hay otros que realmente tienen como bueno... Es como el doble personaje, ¿no? Al final el doble personaje que bueno que tienes muchos amigos, que eres muy no sé qué y muchas veces no conocen ni a esta propia gente, pero bueno, ellos tienen ese impacto positivo a nivel social ¿no? Y pueden llegar… Es peligroso porque pueden llegar a aislarse, yo creo, de una realidad social y al final crearse ese doble personaje que no son ellos, ¿no? Sino que es vivir todo a través de redes sociales, ¿no? Y nos pasa con el caso de una chica, por ejemplo, que siempre se mueve en un entorno como muy exclusivo de fiestas y VIP, y ya va con una vida aparente de riqueza, de poder adquisitivo, de vida, que no es la que tiene, ¿no? Entonces te das cuenta que al final ella misma no es que no sea ella, porque ella es muy social, pero es verdad que al final un poco esa vida la disfraza a través de las redes sociales. La vida real que tiene, que vive en un centro, que no puede vivir con sus padres, que no tiene poder adquisitivo suficiente para moverse realmente en ese entorno. Entonces al final es verdad que puede provocar esa doble vida ¿no? Claro, y a los chicos les provoca yo creo que una crisis personal, porque al final ellos ya no saben quiénes son o cómo crecer, quiénes quieren ser.

I: Sí, sí... Y entonces, en general ¿los educadores observan esto, o tienen un ojo hacia cómo están usando las redes sociales? ¿Algunos a lo mejor tienen relaciones fuera de la esfera real online también con algunos chicos están conectados? ¿Cómo se trabaja este tema?

E1: Claro, lo que comentaba que también depende de cada educador y cada educadora. Con los niños habitualmente no nos conectamos personalmente y cuando estamos con ellos a través del móvil, tenemos un móvil de educadores que con esto podemos acceder pues muchas veces a sus propias redes sociales. Pero es verdad que cada uno, cada

educador usa como lo usa, tenemos educadores que no lo usan para nada, en cambio otros somos muy próximos a poder utilizarlo para comunicarnos con ellos y también, sobre todo para observarlos también como hablan en las redes y cómo se comunican en todo esto. Porque es muy importante ver cómo se exponen para ver realmente en qué momento están de vulnerabilidad y a partir de ahí pues a veces bueno, pues trabajar con ellos ¿no? En ese sentido, es complicado porque depende mucho de cada educador. Entonces sí que es verdad que sacamos temas que tienen que ver más con lo que te comentaba antes, no con cómo utilizan las redes sociales en el centro. Pero no, quizás lo profundizamos más allá de lo que es, el cómo afectan las dinámicas del centro. Luego sí que te comento que nosotros normalmente con los chicos que se fugan fuera del centro, sí que sí que tenemos contacto, pero ya también es un tema ya más personal. Por ejemplo, en el centro normalmente les ofrezco el móvil de coordinación o el de uso personal. Bueno, pues por un caso que no tengan, ¿no? No con todos… con los que vemos que realmente van a hacer un buen uso de eso para tener conexión fuera de aquí y para cualquier cosa que necesiten, pues podemos ayudar. Entonces sí que estamos conectados, nos seguimos por Facebook, nos seguimos por Instagram.

I: Y a veces porque tú me decías que algunos chicos, se comunicaban también con su familia, ¿no? ¿Esto no crea a veces algún conflicto dentro del equipo educativo? Estoy pensando también mi experiencia como como coordinador de CRAE no y ese refrán de que hay muchas veces de los educadores que percibimos la familia como una cosa mala ¿No? A veces cuesta… Como que nos apropiamos de los chicos…

E1: En nuestro centro hemos tenido que trabajar mucho con las familias. Vale. También te comentaré que también es verdad que también depende de cada educador. Cada educadora vale con su propia palabra. Pero tenemos mucho con la familia porque creemos que bueno que al final, o sea, es un puntal muy importante para los chicos y el trabajo. Si vamos de la mano en un mismo mensaje o realmente es muy difícil que podamos realmente conseguir cosas y objetivos con este, con un caso, con un chico o una chica. Entonces sí que es verdad que facilitamos mucho o lo normalizamos de hecho. Vale, entonces intentamos sobre todo ser transparentes con la familia, ¿no? Y pues si vemos que el niño pues habla al padre, hablamos con ellos, bueno, “cualquier cosa que hables

con el niño es muy importante que también nos comentemos entre nosotros para justamente que no dejes un mensaje al niño que nosotros luego no sepamos" y entonces intentamos ser muy transparentes, ser muy proactivos y adelantarnos a este tipo de temas. Y normalizar porque al final es como sea, por más que sí que es verdad que antes estaba como más controlado y sólo podía ser la llamada en el despacho de los educadores, claro, para controlar el mensaje.
Pero nos hemos dado cuenta que esto no lo podemos controlar. Si ya está en el móvil y no llama delante de mí, llamará cuando esté fuera de mí alcance. O sea que al final, o sea, la solución no es negar la realidad ni ponernos a la defensiva de esta manera, sino colaborar entre todos. Pues es que al final, o sea, el objetivo es que el niño pueda estar tranquilo, tranquilo cuando tenga mismo mensaje, porque aporta mucho por parte de la familia, cuando vea que la familia y nosotros somos transparentes en lo que se comunican, lo que se hablan, que nosotros sepamos de que "si ya has hablado con tu padre y él nos ha explicado esto, ¿no? Entonces yo creo que eso es lo más importante.

I: ¿Entonces tú ves las redes sociales como un recurso educativo posible en relación con los centros?
E1: Sí. Yo para mí sí. Para mí si las redes sociales… O sea, aún no las hemos explotado suficientemente para todos los usos que se pueden llegar a dar. De hecho, nosotros, por ejemplo, antes no teníamos teléfono con sistema Android, con lo cual no teníamos WhatsApp y desde que tenemos un móvil con WhatsApp, pues es que la comunicación ha mejorado muchísimo con los chavales y las chicas. Muchísimo más fluida. Es muchísimo más personalizada. "¿Estás dónde? ¿no estás? Te mando una foto." Es decir, a nosotros nos ha unido mucho más todavía... A veces el poder estar incluso conectados en esas redes sociales ¿no?

I: Mira que interesante. Y en relación con los procesos de autonomía, ¿ crees que puede ser útil la red social?
E1: Yo creo que sí. Eso ya te lo comenté en un momento. Es decir, yo para ellos, los chicos que justamente viven tanto a través de las redes sociales, a ellos les crea *Xarxa,* les crea red, red entre ellos para poderse ayudar, para poderse comunicar, para poderse… les

facilita la comunicación y les facilita mucho su vida. La información donde poder conseguir cosas, sobre todo es una red de apoyo también al final para ellos, con lo cual yo creo que para lo que es potenciar la autonomía, pues sí. Aparte incluso para lo que es el saber utilizar el móvil, las aplicaciones, es decir, al final el potenciar también una alfabetización, ¿no? En ese aspecto funcional ¿no? Pues eso de saber yo qué sé… Ahora, por ejemplo, a través del momento puedes bajar aplicaciones, puedes controlar las facturas, puedes controlar la casa, puedes controlar, eh, Pues no sé, incluso no sé si más adelante, pero que te puedes descargar cosas del ayuntamiento, puedes solicitar citas, puedes hacer no sé qué, es decir, para mí ahora, o sea, todo el móvil, las *tablets* móvil, las nuevas tecnologías. Les hace tener red social y les hacen autonomía en cuanto a la facilidad de la gestión red social.

I: ¿Concretamente qué tipo de red? Es decir, ¿más laboral, más no sé, más de amigos?
E1: Puede ser también laboral, porque de hecho hay muchas aplicaciones también que tú puedes buscar trabajo, te pones por currículum, te informan. Es decir, para mí realmente también depende del uso que tú le des, también del móvil, ¿no? Si tú lo del móvil solo lo tienes para un tema más social, pues ahí te vas a quedar estancado. Y nosotros lo que sí que tenemos pendiente, por ejemplo, en el centro, es trabajar hacia esa línea, no trabajar hacia la línea de ostras, pues "tenemos un proyecto pendiente de autonomía donde nos gustaría también trabajar qué aplicaciones te pueden servir a ti para potenciar esa autonomía para el día que tú te vayas aquí del centro."
Que puedas, ya te digo, que sea fácil y más ágil, poder acceder a una cita previa de un banco o poder revisar tus cuentas bancarias o poder revisar tu tema de facturas de teléfono, facturas de no sé qué. Es decir, por un tema más doméstico y más cotidiano, de la vida y luego un tema laboral por aplicaciones o incluso por bueno, por el boca a boca de por estar en un grupo de trabajo y de repente alguien te manda no sé qué o no sé cuántos. Y luego un tema de amigos. Evidentemente de ese apoyo, no de estos chicos que están como más solos, ¿no? Al final, pues bueno, si están en una tarde que están en el centro solos y tienen redes sociales, pues al menos se comunican. Y bueno, hablando con alguien.

I: Qué bueno, E1. Buenísimo, muy interesante. Bueno, ahí cuentas conmigo. Es decir, yo ambiciono, aparte de este trabajo, ya no tengo tiempo para perder, digamos. Entonces lo que voy investigando directamente lo quiero utilizar para devolverlo a la gente, a mi gente, este y a los educadores y las educadoras. Entonces en eso yo quiero, bueno, nada, echarte una mano en eso.
E1: Pues mira concretamente lo que te digo. Estamos construyendo ese protocolo de salida, no ese proyecto de autonomía. porque creo que realmente lo vamos trabajando, pero es verdad que no lo tenemos escrito, ¿no? Y a veces eso que pasa, que no está escrito, se escapan cositas, ¿no? ¿O también dependerá de cada educador, pero queremos sistematizar y nos faltaría que quizás echar un cable en eso no? Justamente en el uso de las redes sociales y la tecnología aplicadas a la autonomía.

I: Ahí me tenés. Me encantaría colaborar.
E1: Tomás. Muchísimas gracias.

I: Bueno, te lo digo en serio. Te digo que eh, con la con la UJEC estamos con el ciclo de charla. Entonces la idea. A ver, yo principalmente mi interés va hacia esos procesos de autonomía, entonces, es decir, ¿en este momento no? Entonces en esto, claro, es que mi tema de tesis va ahí, es decir, evidentemente cuentas conmigo para, para, para, para eso e incluso para en el futuro cuando podamos, ¿no? Este hacer una intervención, ayudar a los chicos en eso no. No hay problema.
E1: Genial. Tomás. Pues nos encantará también. ¿Eh? Colaborando nosotros igualmente, si quieres también, ¿Eh? Si, sí. Es porque nos falta tiempo para pensar y para escribir, pero a medida que vayamos avanzando con esto te voy pasando el guion para un poquito también tener ideas y vamos trabajando con esto a nosotros cualquier colaboración, siempre agradecidos.

I: No, ningún problema.
E1: Y nos gustaría realmente poder tenerlo… ¿Pues eso para realmente darle pues un sentido no? También el trabajo que vamos haciendo y con los objetivos bien marcados y sabiendo hacia dónde vamos, un poquito y que también sirva de guía a todos esos

compañeros y compañeras, pues que quizás no lo tienen tan incorporado en su día a día ese tipo de posibilidades. Porque al final yo para mí realmente es como eso existe y, pues, vamos a intentar pues sacar el máximo provecho ¿no? Y si los chicos lo pueden utilizar para, para un bien, para ellos, para un uso, pues bueno, ¿pues que les des posibilidades no?

I: Si nos tenemos que meter ahí porque si no, si no la cosa se desmadra, ¿no? Los usos que pueden hacer después si, si no nos metemos los educadores ahí puede ser un peligro también.
E1: Entonces sí, también depende mucho, ya te digo, y nos ha pasado en situaciones que se les ha ido de las manos que te contaba, justamente porque no nos hemos adelantado, no hemos sido tan proactivos a la hora de poder ver esto con perspectiva y decir bueno, qué usos tienen, que tienen, como prevenimos, como trabajamos, como entonces ahora nos hemos dado cuenta que es lo que tenemos que ser más conectados con ellos, no podemos estar aislados, entonces por eso pedimos un móvil con Android para poder tener eh pues esto aplicaciones para poder comunicarnos con ellos, estar más presentes que ellos también más presentes, que nos vean como pues lo típico, esas descargas que no se enteran de nada.

I: Claro. ¿Qué te parece si, Pero si mando como cuatro o cinco preguntas a los chicos por internet y que ellos me contesten incluso de manera buena, de manera anónima, no? Que me contesten, por ejemplo, sobre el uso de las redes sociales. A mí me interesaría que ellos me digan: bueno, mira, usamos esto de tal manera… también tener la visión de ellos, ¿no? Como mandarte unas cinco preguntas y que ellos vayan contestando. Si lo quieren hacer por escrito lo hacen por escrito o si lo quieren hacer por WhatsApp y mandarme un audio, me mandan un audio como quieran. ¿Crees que sería posible esto?
E1: Si, si, si y si hacemos o ya que estamos con las tecnologías se me ocurre si es fácil para ti, eh, hacer una encuesta a través de Google.

I: O una encuesta. Si, por ejemplo.

E1: Quizás me mandes la encuesta, Yo se la reenvío a ellos al móvil.
I: Claro, tengo que pensarlo porque el tema de la encuesta a esta altura a mí me interesa como más una cosa, más cualitativa, ¿no? Es decir, eh, justamente para poder diseñar después una encuesta, ¿no? Necesitaría más, más chicha, no? Por eso te digo si es por escrito o grabado por la voz de este y que me mandan el audio. Bueno, esto sería perfecto.

E1: Vale, vale, me parece bien. Pues pásame la encuesta.
I: Por si lo voy a pensar. ¿Se me ocurrió ahora no? De cómo no podemos. Bueno, aprovechemos también esa situación para decir bueno, ¿avancemos virtualmente no? Y eso aparte yo de ahí le podría sacar también chicha para esa idea que tienes de trabajar. Redes sociales y autonomía, ¿no? Ahí le sacaría chicha para pensar un programa de intervención que te pueda ser útil. Después, en el CRAE.

E1: Qué bien. Me encanta que podamos colaborar.
I: Y si después te sirve, le podemos dar forma también institucionalmente. Hacer algo, ¿no? ¿Algún convenio? Si a ti te sirve, no, a mí de momento así me va perfecto. Pero si tú necesitas o si a lo mejor podríamos pensar en el futuro formalizar alguna cosa, esto ya este tú lo tú lo vas viendo. A veces es útil tener un convenio formal con la con la universidad. A mí me va bien así, pero tenerlo en cuenta.

E1: Sí de momento vamos haciendo así, ya veremos también como, dale.
I: Sí.
E1: Eh. Y luego tenemos un cambio de dirección en el centro, con lo cual es posible que este próximo mes esté un poquito más centrada en el tema del CRAE y de acompañar a esta nueva directora en todo el tema. Bueno, pues el conocimiento del centro y tal vale. Entonces bueno, al igual no me puedo poner con ese tema hasta noviembre o así. ¿Vale?

I: Vale, vale. Pero bueno, comentarle que eso que en esa línea que quieres trabajar de autonomía, este que colaboro y no tengo problema y tenerlo cuando tú quieras y puedas, este me vas diciendo algo y ya está. Pero tú estás, ¿Tú estás de directora ahora? No.
E1: No, yo soy coordinadora.

I: Ah, coordinadora. Vale.
E1: Sí, pero cuándo la dirección está de vacaciones yo asumo la dirección en funciones.

I: Vale, vale.
E1: Entonces. Lo que sí, que ahora si quieres o ya lo tienes, pues lo que es el tema de la encuesta, también le vas dando vueltas y me lo mandas.

I: Sí, te lo paso.
E1: Voy adelantado también con los chicos. Vamos trabajando sobre el proyecto de este de autonomía y vamos a darle vueltas.

I: Genial, Hacemos así, Vale.
E1: Vamos hablando.

I: Bueno, te mando un abrazo.
E1: Igualmente.

I: Cuídate mucho y que te recuperes pronto.
E1: Sí, espero. Gracias.

I: Gracias. Chao. Chao.
E1: Buenos días. Buenos días. Chao, Chao.

Grupo focal
- E2: Hombre, trabaja en CRAE D, 23 años, 2 años de experiencia
- E5: mujer, trabaja en CRAE B, 23 años, 2 años de experiencia
- E3: mujer, trabaja en CRAE F, 23 años, 1 años de experiencia
- E8: hombre, trabaja en CRAE G, 24 años, 6 años de experiencia

19 de abril 2018
(en el despacho)
I: Investigador
E: Entrevistado

I: Hola a todos, ya estoy trabajando. Os he leído el consentimiento informado, igual suelo recordar cuando grabo que se usarán los materiales del grupo focal exclusivamente para la tesis. ¿Me dan su consentimiento para el uso de los datos de este grupo focal para la tesis?

E5: si

E3: si

E8: si

E2: si

I: ¿Ado DE CRAE O EN CRAE? ¿Hay un perfil?

E3: Más que un perfil hay un estigma que se crea hacia los adolescentes en CRAE o de centro. Es más, en algunos centros se trabajan… me encontré con compañeros que les obligaba a que toda la ropa esté planchada por los adolescentes para evitar que la gente los estigmatice como chicos de CRAE

E2: si, como dice E3, hemos tenido varios ejemplos de la estigmatización, por ejemplo, en el caso de un conflicto en un centro escolar te recalcan que en un chico de… "bueno es que es un tío que, en su situación, es normal que pase" "es normal pobrecito", como dice E3 están súper estigmatizados.

I: ¿por qué razones, por la situación?

E3: Más que estigmatizar por la situación. Es que la información que hay que dar a recursos externos es la mínima y necesaria para trabajar. Por ejemplo, en un colegio, hay que preservar la integridad del chico. Es más, el factor "que vive en un centro, hay pobre

bastante tiene". Si hay conflicto, como con cualquier adolescente, "pero este es de centro".
E5: si, y son estigmatizados porque llegan muy tocados… Los niños que ingresan están como rotos, pero son muy resilientes, y en poco tiempo después de estar en el CRAE cambian.

I: ¿Cómo se llega a un CRAE?
E2: Violencia abuso, situación de abandono
E3: claro, y pobreza
E8:si es así
E5: abuso mucho.

I: ¿Cómo se habla de estos niños?
E2: tratamos de una manera más normalizada, porque si no se trabaja de una manera educativa. Un perfil por ejemplo psiquiátrico, no ayuda a su normalización, quizás entre profesionales hablamos más normalizada. Es un perfil que tiene… se busca un recurso. Perfiles: pues, psiquiátrico
E3: conductuales, "puede tener brote en cualquier momento"

I: ¿Y siempre se trabaja así, o a veces no están de acuerdo?
E2: bueno, en general se suele llegar a una situación de consenso, porque si no, si estamos así, si cada uno en una línea diferente "venga yo hago tal cosa y tú haces otra", finalmente al final, como que partíamos entre profesionales. Si yo actúo de tal manera y tú de otra manera, contraproducente, al final no avanzamos como equipo.
E5: yo creo que es muy importante como equipo, que se vaya hacia una misma línea de actuación. Por eso son tan importante los traspasos que nos hacen entre turno de mañana, turno de tarde, turno de tarde, turno de noche, turno de noche y turno de fin de semana. Es primordial para saber de dónde enfocar, y también que los adolescentes vean que los educadores trabajan en una misma línea. Sino es una cosa que nos juega en nuestra contra totalmente. porque ellos lo notan mucho. Me pasó con un compañero que empezó y a él

le costaba mucho ponerse. Y como equipo decíamos “hay que trabajar así” y él quería trabajar de otra forma. Y esto los chicos lo notaban. “porque tal trabaja de otra forma”.

I: ¿Cómo se llega a ser educador social?
E8:La carrera aporta, claro. Yo llegué por influencia familiar, por lo que hacía el…. También la práctica. tienes un recorrido, al final te enfocas hacia lo que quieres.
E3: yo al final lo tenía muy claro…. También la experiencia…. Necesario, la base. Pero la práctica. Hace años lo tenía claro, siempre me ha gustado estar en contacto con la gente. A través de un voluntariado que hice, me lo busqué y lo hice. El recorrido, el paso de los años te lo va enfocando. Y también pues, la experiencia. Para mi sacar la carrera de grado de educador social está muy bien, y todo por el estilo pero que no tienes fundamentos teóricos de lo que realmente hace la práctica. Es necesario por supuesto la base que aprendes, ¿pero la práctica y la experiencia de cuando te ves en situaciones… porque cuando te ves en una situación con adolescentes no puedes sacar un libro y decir “oye que decía este autor?”. Te ves y la resuelves tu... y por suerte, si tienes un apoyo…

I: ¿Qué herramientas son las prácticas para el educador social?
E2: Hay situaciones teóricas de la universidad que te aportan, pero está sobre todo al estar en contacto con el grupo, conocer al otro, como puedes estar con él. No es lo mismo estar con adolescente de CRAE o con un adulto. Es el contacto con grupo y tener relaciones. Si no te conozco no se te trata.
E3: y tener claro dónde estás, trabajas con adolescentes. Y tener claro eso, y también el bagaje profesional y también el enriquecimiento de los demás compañeros. A veces veo otros compañeros que llevan 10 años y digo “ostia esta intervención”. Aprendes de los demás.

I: ¿Influencia el educador en las trayectorias de los adolescentes?
E5: yo creo que sí. Yo creo que en el día a día. Es la figura. En CRAE hay visitas de familiares. En centro no, eres el referente positivo o negativo, pero al fin y al cabo eres referencia.

E8:nosotros aportamos un estilo de comportamiento. Vas guiándoles. Como que les marca pautas que crees que les van bien.
Le das comportamientos que les puede hacer bien.
E3: adolescentes que antes estaban y te vuelven a ver después de un año.
¿Lo que hice sirve de algo? dices
I: ¿Con alguno más afinidad? ¿Qué es lo que hace que tengas más afinidad?
E5:: se construye día a día. Es un proceso mutuo. Nos elegimos.

I: ¿Existen dispositivos digitales en los CRAES donde estáis?
E2: si, en mi caso hay el despacho de dirección donde es una sesión de ordenadores para los chicos, por si tienes que hacer deberes y no tienes dispositivos, por edad, o por lo que fuese.
Y luego hay dos en el comedor, que son para ellos, para hacer deberes o tareas. Sí que hay dispositivos personales de cada uno, algunos tienen y otros no. Móvil, solo dejan a partir de los 16 años.
E3: en mi caso, el móvil, desde los 14 años puedes tener lo que pasa es que en mi centro no pueden utilizarlo. Todo está fuera del centro, los guardamos en un despacho. Y dispositivos digitales hay. Ahora mismo los que tenemos en el comedor se han roto entonces, tenemos los de educadores y luego, si necesitan alguno hacer algo con ordenador le dejamos el típico ordenador pequeño y algunos que… los que van al instituto, se les pide un ordenador, entonces hay que comprar.

I: ¿Entonces ordenadores fijos, portátiles y móviles no?
E8:en mi caso no hay fijos, sólo portátiles y los niños, a partir de los 14 también.
I: ¿Hay reglas de uso?
E2: por ejemplo, ellos tienen al día, o a la semana, tienen tantas horas. Entonces se regula mucho el uso del ordenador. Por ejemplo, en mi centro, es un centro que parte mucho de hacer actividades, de no estar encerrado con tecnologías. Tiene un rato siempre, creo que al día 1 h. Lo que pasa es que se intenta no hacer uso de las tecnologías… Pero se usa poco, por ejemplo, si se necesita para alguna tarea, si es necesario, si se hace con tecnologías. Pero bueno pues intentan que no estén siempre enganchados porque tienen

unas instalaciones súper grandes. Tienen campo de fútbol, tienen básquet, tienen instrumentos musicales. O sea, se intenta que no se base todo en estar enganchado como estamos todos con los portátiles o los móviles.

E3: En mi caso, igual. El único uso que se puede hacer es después de comer en el rato de la siesta. Que es el rato de ocio, donde pueden hacer uso de la tele, el ordenador en caso de que lo necesiten. Y luego después de cenar si alguno tiene que hacer un trabajo se le deja. Pero eso, privilegiamos mucho que aprovechen los recursos que tenemos, y el rato de ocio… Yo me doy mucha cuenta de esto, de que cuando ingresan en el centro, los primeros días llevan súper mal de no poder usar el móvil, y hasta los 15 días de estar en el centro, no pueden tener permisos. Está en la propuesta de investigación, no se puede contactar con la familia, saber quién es... Y lo llevan con una ansiedad (baja la voz) y te dicen, cuando voy a encender el móvil voy a tener 20 mi WhatsApp. Y ves, a lo mejor… y es una cosa que te das cuenta, al tercer cuarto día, dejan de decirlo y se acostumbran a esto. Y las primeras noches "ahora estaría con el WhatsApp hablando" y luego, es una sociedad que está súper enganchada, que después de cenar, vemos la tele, jugamos, que no tenemos esta dependencia. Los móviles se guardan, dentro del centro no se usan.

E8:yo lo que he recordado, es que a las 12 apagamos el wifi. Porque las mayores, como están en la habitación… si no se paga el wifi no descansan. Las grandes o los grandes si tienen móviles se pueden tirar toda la noche con el móvil. Entonces apagamos el wifi, para evitar que no descansen. Son importantes las reglas, sino estamos perpetrando el comportamiento antisocial de estar enganchados al móvil, de no relacionarnos. Con grupos que tienen que convivir, que tiene que tener una relación correcta para poder tener una buena convivencia. Si estamos todo el día enganchados, estamos como que… nos vamos del mundo ¿no?

E3: ¿y durante el día lo pueden utilizar en todo momento o por ejemplo para comida y eso?

E8: tiene para comer, hay un documento colgado en la pared. Con todas las reglas. No cantar, recoger los platos… uno de ellos es "no tocar el móvil". Y ellos todavía lo tienen consciente porque el otro día estaba yo cenando y estaba solo, estaba cenando con el móvil. Y uno de ellos "sabes que no se puede coger el móvil mientras se cena". Y yo: "vale vale".

A las 12 lo tiene en la habitación, pero realmente ellos lo usan para las redes sociales siempre. Se confía,
E3: A parte cortáis el wifi…
E8:no lo usan cómo lo usaría un pequeño, a lo mejor para jugar y eso, o para otro uso. Sino que lo usan estrictamente para redes sociales.

I: Es un tema, ¿las tecnologías que se habla en las reuniones de educadores? ¿Preocupa los equipos?
E3: En mi caso hay un programa… que no me va a salir el nombre. El otro día un compañero me lo estuvo enseñando, que es a través de la tecnología ayudar a… yo en mi caso trabajo con muchos chicos magrebíes, entonces el idioma, hay veces que, si el chico lleva poquito, sin el traductor es complicado. Y una aplicación que es a partir de pictogramas en el cual está metido la normativa de todo mi centro… Entonces, esto lo desarrolló un alumno de prácticas, hizo su propuesta de intervención allí, una propuesta de intervención con pictogramas. Incluye toda la normativa de mi centro, con imágenes. Entonces tú por ejemplo señalas "después de cenar te tienes que lavar los dientes", algo tan básico como esto. A través de estos pictogramas lo puedes colocar en el idioma que quieres en mi caso, al no tener móviles, solo lo podríamos utilizar los educadores, igual estaría guay que fueses recíproco en plan "tú tus pictogramas lo que a ti te define, "¿no?

I: ¿son muchos chicos de Marruecos?
E3: ahora mismo la mitad. Hace un año todos. En un caso de territorio es muy complicado encontrarte. ¾ de acá y 1/4 de fuera. Ahora tenemos muchos chicos de territorio…
E2: en mi caso, no hay un programa. Hay una cosa temporal, tiene un tiempo para utilizarlo, pero tiene uso libre. Sí que, hay muchos que tenemos, los tienes en contactos, o te agregan, es como… En mi caso pregunté si era correcto, o si se podía, realmente, sino se hace un mal uso, pregunté a la directora. Me dijo que en teoría no pasa nada, realmente "grave" sino hay un mal uso… por ejemplo, si tienes un perfil en las redes sociales que puede perjudicarte a ti o puede sospechar algún hábito insano o que tache tu figura de referente. Ella confía en el educador. Y tú como educador, te fijas que no haya

un uso negativo de las redes sociales, por ejemplo, que no hay fotos como… como es en nuestro caso, es en la figura de ellos, ¿ sabes?

I: ¿por ejemplo? ¿Qué usan los niños?
E2 y E3: Facebook, Instagram (se ríe)
I: ¿Cuál sería la situación concreta?
E2: por ejemplo, que hay situación de consumo, o que se está desvalorizando. Se avisará a la dirección, y ya como dirección….

I: ¿Y por qué se aceptan en las redes si luego también haces de control?
E3: yo creo que ni son consciente de la realidad en muchos casos. En mi caso no está prohibido. Pero a veces me doy cuenta por el móvil del piso que en esto de WhatsApp te cuelgan los estados… Pues que hay cada imagen que tú piensas "que te la estoy viendo". Y luego cuando se tenga una asamblea, vamos a hablar sobre ello, Y a lo mejor es la tercera vez que te pasa y: "¡hay! ¡No me acordaba que me podías ver!". No sé hasta qué punto son conscientes de esto o simplemente suben las fotos…
E2: yo creo que es también un poco una cosa del día a día de todos los adolescentes. De intentar ser el más popular en las redes sociales o buscar una satisfacción de los otros, una aprobación de los chicos.

I: ¿Qué usos tienen?
E2: Facebook, Instagram.
E8:Facebook, no existe más, solo para la familia… sino es todo foto, todo Instagram…
E3: Instagram, Snapchat, también en mi caso utilizan mucho WhatsApp porque es un medio gratuito.
E5: Instagram mucho.

I: ¿Cómo lo usan?
E8: para estar en contacto por mensaje, casi siempre el WhatsApp y también por el Instagram tiene su parte de… o el Facebook también. Y realmente, en mi caso, no se hace un mal uso, de lo que yo pueda ver. Porque hay otras personas, otros chicos y chicas del

centro que ellos saben que los puedes ver, y te restringen el acceso. Porque por ejemplo hay una niña de mi centro que me dijo "te he bloqueado para que no puedas las historias… es la única, el único caso. Para que no puedas ver lo que pude colgar… No sé qué podría llegar a colgar, pero creo que quizá tiene un consumo de tabaco o cannabis. Lleva un tiempo que se sospecha que está consumiendo, yo creo que con lo que me dijo, es un poco "en mí tiempo libre no quiero que sepas lo que hago". Está restringiendo la visualización, para poder colgar eso con sus redes de amigos. Nosotros no lo podemos ver porque hay algún tema de consumo.

I: ¿Qué tipo de uso habéis observado?
E3: conocer gente también, también, de mostrar mucho al país de origen, lo bien que les va, por imágenes. Es un tema que se trabaja mucho, nos hemos encontrado con casos, tanto en mi centro, como el que estuve de práctica, ellos tienden a subir imágenes de todo, no sé, a lo mejor….
E2: una moto o un coche….
E3: si, unas motos, que se han hecho con un amigo, o las típicas bambas que se han comprado en un todo a cien y parecen de marca, y mostrar que tienen una vida increíble. Luego a los mejores, esto juega en su contra de que a lo mejor algún paisano le pida dinero, "mándame" … es que aquí no hay ningún dinero, esto son fotos. Esto se trabaja. Los casos individuales, que ellos no necesitan la aprobación de unas imágenes, y que tiene que ser muy conscientes de que uso hacer de las imágenes de lo que le puede recriminar . También se trabaja mucho el sentido de la problemática MENA, de que cuenta a su país de origen que todo está genial, que aquí les va bien.
E2: el efecto llamado que se dice… estoy aquí en este país de no sé dónde y me hago una foto con una moto lujosa, con un coche que a lo mejor está aparcado allí, no es tuyo…y luego llegan aquí, se encuentran que esta la situación, por ejemplo, de que no tiene ni control ni trabajo, que no tiene situación favorable... entonces, es el efecto llamada, de que si te estoy reclamando, te estoy dando muchos estímulos para que vengas… realmente es una falsa imaginación mía sabes?

I: ¿entonces se creen perfiles "fantasiosos"?

E3: yo creo que sí, mira el otro día estaba con los chicos, con unos cuentos. Viendo unos videoclips de raperos árabes. Me estaban enseñando de cuando pasó todo del atentado de las ramblas y tal, que hubo muchos chicos árabes que hicieron rap y era increíble ver la poca consciencia que tenían, porque salían con coches súper lujosos con todo de oro. Y uno decía "este es de un poblado y ahora es rico" … Y le hacíamos intentar entender que a lo mejor este ha tenido suerte y sí, pero que esto se alquila, se deja, que no todo lo que se ve en las imágenes es real. Que yo puedo salir ahora mismo con un coche súper lujoso y no es mío. Y era eso, lo poco consciente que son en las redes sociales de un perfil en las redes sociales puede llegar a engañar…

E2: y a partir de lo que tú has dicho de los videoclips, tienen una imagen súper estereotipada de lo que quieren ser. "Quiero tener este tipo de chándal, este tipo de bambas, este tipo de vestimenta". Y luego, por ejemplo, "lo veo", y este perfil imaginario que tienen. Que siempre que lo ves, y buscan siempre lo mismo lo mismo, y luego en las redes sociales lo intentan aparentar o reproducir. Por las fotos, por cosas lujosas, con vestimenta típica de videoclip… crear la imagen de triunfador.

E3: lo que sería los adolescentes es más el llamado "postureo", más el subir fotos en las redes sociales y vender, conseguir *likes.*

I: ¿qué tipo de fotos?

E8: últimamente se hacen más fotos como "artísticas", como paisajes bonitos o una postura interesante. Que realmente es la imagen típica de la adolescencia que ahora mismo, que te cuelgan una foto bonita, que salgas tu bien, o tú te piensas o tú te sientas que estás bien, para que los compañeros te pongan me gusta. Buscan me gusta, el *like*, o la reputación que tienen de ser alguien conocido, como…

I: ¿buscan incrementar su capital social en las redes?

E3: exacto, como es conocido en las redes sociales. Llega a unos extremos, con adolescentes… yo cuando estuve en un centro de chicas, era increíble, que en este no permitían el móvil hasta la hora de acostarse. Era increíble porque entre ellas hablaban a qué hora tenían que subir las fotos. Por ejemplo, a esta hora para tener más "me gusta". Por qué había más de… era increíble escucharlos, "no pero en serio?". Y si, a tal hora

porque así tengo que subir a tal hora, porque todo el mundo está conectado. Era increíble de ver esto, que esto se calcula al máximo por el hecho de… o me acuerdo de otra, que decía conseguí x me gusta por las fotos…

I: ¿Qué buscan?
El sentirse valorado, "tengo reconocimiento de tantas personas, me siento mejor". Porque tengo mil *likes* o cien o diez…están realmente conectados todo el tiempo en las redes sociales. Cada tanto están pues, "buscamos una forma de tener este reconocimiento", a través de una foto, de un video, de algún escrito. Se juega con esto en las redes sociales. Ahora han puesto opciones de "no me gusta " o " me divierte". Entonces ellos buscan como que pueden jugar para ser más reconocidos. sí "tengo cien *likes*, yo soy mejor que tu porque solo tiene 10".

I: ¿y tu pones "me gusta"?
E2: si realmente veo que no incomodo, que le puede dar me gusta y que no incomodaría a él o a ella, pues sí que le puedo dar.

I: ¿hay diferencias entre chicos y chicas?
E3: mi centro es solo de chicas, pero, por lo que recuerdo de otros centros era más un contacto con las redes sociales era más para conocer gente, para darse a conocer, eso. Y los chicos, no lo veo tanto como de subir fotos a las redes sociales como hacen las chicas sino como un poco, subir a Instagram para que me vean lo que he comprado "mira que me compre este reloj". Y a lo mejor te pide que le hagas una foto donde solo salga él y se vea el reloj. Lo veo más entre chicos de enseñar lo que se ha comprado y tal, y chicas más para conocer, dentro de que cada caso es un mundo.
E2: en mi caso el uso es más o menos igual, pero lo que pasa es que tienen muy restringido el tiempo de uso, pues muchas veces es tan buscado el contacto de … por ejemplo, los más pequeños que tienen móvil, o que están en el límite de tener y no tener. Intentan conectarse en las redes sociales para decir a sus amigos "ostia, pues yo también estoy conectado" o "tengo este momento para poder conectarme". Y luego también un uso de colgar fotos de sí de… no es un uso muy alejado, de redes sociales o de contactos.

I: ¿conocen a la gente que contactan?

E2: Yo sí lo sé, porque muchas veces te dicen "ostia, me está hablando tal persona, no tengo idea de quién es". Pero a través del Instagram, porque lo tengo abierto o tengo un perfil al que tiene acceso el público, realmente la gente puede contactar con ellos. Y esto lo trabajamos, de que tengan cuidado de que tengan un poco de cuidado con quienes contactan y que perfil tienes de redes sociales. Porque si lo tienes público, cualquier puede acceder… te pueden ver tu información y encontrarte, gente que quizás no quieres o no te hará un buen uso de ella. Esto se trabaja bastante, de cuando se comunican, porque nosotros si no lo sabemos no tenemos una visión de ello no lo podemos trabajar. A veces no tienes información de que no tengan red social, porque realmente no vas a estar tú en la red, buscando uno… quizás se podría hacer, pero no se hace…

I: ¿no es contradictorio a veces con la idea de proteger?

E2: total

E8:sí total

E3: si, lo que pasa es que también el tema de las redes sociales veo es un tema tan de día a día, que todo adolescente tiene, tanto adolescente que vive con su familia, como en centro, que sí que creo que a lo mejor se podría hacer un trabajo de sensibilización, que sean conscientes de las ventajas y de los peligros de las redes sociales. Pero claro, hasta qué punto puedes limitar que un menor haga un perfil en las redes sociales si todo el mundo, si es lo normal hoy en día. Entonces eres tú que lo estás prohibiendo, ya le estás prohibiendo a uno, ¿y le prohíben también esto… es como decir "como estoy de centro no puedo" sabes? Es complicado.

E2: es un poco incongruente porque tú no puedes tener en tu dispositivo digital ni fotos de los chicos ni nada de esto, pero luego lo puesto en las redes sociales, y que ellos contigo sí que cuelguen fotos, es un poco incongruente, ostia, no puedo tenerlo. Porque estás restringiendo esta privación, pero luego te permiten tener esta red social y que cuelguen fotos contigo, pero tú no con ellos… hasta qué punto es equitativo es como…

I: ¿y piensan que los chicos de CRAE usan más las redes sociales que los chicos que viven con su familia?
E2: Igual, si pudiesen, igual, sí.
E3: en mi caso hacen un uso menor, las horas no les salen. En actividad con educado tampoco puede, solo lo pueden usar para ir al colegio, o al recurso al que vayan.
¿Se restringe porque están en proceso de evaluación, porque se está haciendo un trabajo con la familia… entonces de qué sirve que estemos supervisando las llamadas y las visitas para saber qué está pasando con esta familia, y tú estás hablando todo el día con ellos? El trabajo que estamos haciendo previamente no sirve de nada.

I: ¿Digamos que sería para tener más control?
E3: durante los 15 días primero, si, y luego, el tema del móvil nunca ha estado. Es que funciona muy bien siempre lo decimo "mi centro funciona muy bien, siempre a comparación de otro que" … Tengo compañeros que a lo mejor tienen a los chicos a las 5 de la mañana despiertos, y cuando tiras el móvil se amotinan. Yo este problema, de no poder tener, lo evitamos. Por supuesto que tienes el típico que no se quiere dormir y se hace el tonto.

I: ¿Por qué es tan importante el móvil para ellos?
E3: un poco por la dependencia del uso del móvil de la sociedad actual. Un poco por el grupo de iguales tú ves a los adolescentes que están todos con el móvil.
E2: como un poco la normalización de que "yo también soy como los demás". No soy pues "venga estoy en un centro pues, no usó las redes sociales y los móviles" sino que "ostia, yo lo quiero usar porque lo usa el de mi clase, lo usa el otro y lo quiero usar también". No es como que "me tienen encerrado en un centro, soy diferente y no lo puedo usar, y me tiene restringido el del centro". Que muchas veces es la visión que se tiene de ellos. Y por eso, también por ello, tiene mucha importancia las redes sociales porque " me siento más identificado a los demás".

I: ¿sirve internet para la educación de los adolescentes residentes?
E2 y E3: yo creo que si

E8:como base de datos y de conocimiento también.
E3: yo creo que sí, siempre y cuando, como todo, se haga un buen uso. Yo, por ejemplo, incluso estoy interviniendo el uso del internet, por ejemplo, el traductor. Me han vendido chicos que no tenían idea de castellano o de inglés y tú mismo recurres a estas aplicaciones.

I: ¿Sirven las redes sociales para la educación?
E2: pueden ser un buen uso o pueden ser un problema. Para comunicarte de una forma correcta, de tener una gestión de tu tiempo, de recursos. O para gestionar tu tiempo, o "me he perdido un tren, un bus, pues lo comunico". O tener contacto con tus iguales, tener un buen uso, socialización de manera correcta
E3: por ejemplo, yo ahora la aplicación de Facebook, aparte de tener a tus amigos, sigues a muchos grupos, yo por ejemplo sigo a grupos de educadores sociales, de tal máster que me interesa en un futuro… no lo veo tan para fotos sino "el grupo de ofertas de *feines*, pues veo esta" … conoces una entidad, etc., todo depende del uso que haces.

I: ¿Ya para contactar con las familias, que programa usan?
E2: para familias usan más Facebook. Instagram de imágenes…

I: ¿Más para entre ellos?
E3: Sí porque subes fotos, te comentan, y tienes un chat. Pero está más desarrollado el chat de Facebook, puedes adjuntar imágenes, videos, mandar audios.
E2: Tienes video llamada en Facebook, en mi caso usan videollamada gratuita
E3: Yo recuerdo el día de fin de año por la noche, que salimos a comer las uvas con los chicos del centro y para muchos era la primera vez que salían de noche estando aquí. Ellos iban acompañados de nosotros, turno de noche. Y había dos chicos de Marruecos cuya madre estaba súper preocupada desde que habían dicho de que salían por el coche a comerse las uvas a plaza España, y estaba haciendo videollamadas, y cuando me di cuenta estaban intentando grabarme a mi. ¿Y claro, es este momento "que hacéis?". "no bueno solo te queríamos grabar por detrás, para que viese mi madre que vamos acompañados de educadores". ¿Utilizan eso también para relajar a la familia, "mira no voy solo" sabes?

E2: También para tareas escolares
E5: Ya te lo conté ayer… también para mantener el contacto. Tenemos un chico que se fue a Paraguay, en acogimiento con una familia, para mantener el contacto. Es curioso, el otro día un compañero y yo nos reímos porque nos cuenta uno de los chicos del centro "allá, me etiquetó una foto y está genial" "¿pero has hablado con él?" "no, pero me ha etiquetado una foto y se lo ve bien, le va súper bien la vida, que contento estoy se lo merecía ". Pero es una en plan, "no le has preguntado, simplemente te ha etiquetado en una foto tuya y como en la foto sale bien tú piensas que su vida está genial y a lo mejor..." Las redes sociales son una imagen. Yo puedo estar llorando y ahora mismo subir una foto que alegre soy y lo tengo todo. Es que, esto es curioso.

I: ¿Todos tienen perfiles?
E2: Algunos no, quizás por falta de interés, quizá por la edad. Como es pequeño, no tiene interés… aunque está bajando la edad, actualmente 11 o 12 como mínimo.
E3: lo que pasa es que cada vez hay más niños más pequeños.
En mi caso veo que no tiene redes sociales mucho de los que tiene el móvil sin conexión, o el típico Nokia antiguo

I: ¿Observaron cambios en las personalidades de los adolescentes después de que tengan un perfil online?
E2: Hay un poco de ansiedad para "ostia quiero tener esta foto en la red, ostia pues estoy aquí en mi tiempo libre, pues voy a hacer cosas relacionadas con ello". Por ejemplo "vamos a hacer una sesión de fotos" o "ostia estoy pendiente de la hora para colgar las fotos, o comunicarme con tal. Yo creo que les da un poco de ansiedad de uso.
E3: Incluso, les hacemos fotos y nos dicen "pásamela, pásamela". "mira no te la puedo pasar cuando estéis acostados" "porque la necesito ya, porque ahora tengo permiso y la puedo subir". ¿La ansiedad que tienen… qué más da no?

I: Tiene un perfil y lo tiene que alimentar…
E3: Total

I: ¿La personalidad online y offline van juntos?
E8:Yo creo que sí, porque lo que he podido ver a través de la red de los chicos y chicas que tengo, es un poco… también es un poco intentar aparentar más madurez o lo de la búsqueda de reputación que decíamos. Te pongo una frase filosófica y me creo que soy más maduro, más inteligente o más cultivado o que quieren enaltecer su belleza, yo lo veo así.
E3: Yo veo en plan, aparentar, a lo mejor tienen a alguien súper introvertido, porque realmente es un chico muy cohibido…

I: ¿Y tiene consecuencias lo que hagas en la vida online en tu vida real?
E2: Si, por ejemplo, lo de los *likes*, le hace sentirse mejor quizás. Estoy yo con ella, y tengo más *likes* que tú, y me creo mejor que tú, soy más conocido, es casi una competición quien tiene más quien tiene menos, y cuantos seguidores tengo, cuanta gente me sigue, cuánto sigo yo cuantos sigues tú. Como, un poco de competición.
E3: es más importante que te sigan más que tu sigas… o sea esto es un mundo…

I: ¿Ellos para que estén seguidos tienen que seguir?
E3: No, en Facebook si… si queremos ser amigos, tenemos que ser amigos mutuamente, y nos pondremos *likes.* Pero en Instagram le puedo seguir y no me sigue a mí.
E8:Y depende del perfil que tienes, por ejemplo, si yo tengo público pues, tu, sin seguirme ni nada, me pones un *likes.*
E3: Y puedo ver tus cosas…
E8:Y puedo ver tus cosas, y ella, por ejemplo, tiene privado, yo primero tengo que solicitar a ella para ver sus cosas.
Lo eligen para que más gente los vea, si son públicos. Y podrías tener *likes* de gente que no conoces. Libremente puedes dar me gusta.

I: ¿Puede ser un problema las redes sociales en el trabajo del educador social?
E3: Yo hasta el día de hoy no lo estoy… Quizá por el tipo de centro, creo que nos influye mucho más lo de los temas, que las redes sociales.

E2: Yo creo que influye en la pesadez del uso, ¿de la necesidad de usar porque al final estás trabajando con una ansiedad... quizás ellos están pendientes de las redes sociales "media hora y me conecto para poder…" "puedo tener permiso para usarlo antes de tiempo?" … la ansiedad que tienen ellos de usarla y de tener contacto con ellos… nos impide muchas veces…

I: ¿En el mejor de los casos cómo lo podríamos gestionar?
E2: Estamos viendo con los horarios, no estamos consiguiendo del todo... pero no realmente, no sé. Tenía pensado eso de: Mantener el horario para regular el uso… pero si están todo el día pendiente del uso…
E3: Ya lo ves desde la infancia, ves niños de 7 años con ansiedad… los pequeños te piden más conectarse que los adolescentes en los ordenadores... 7- 8 años, bueno, se ven bebes enganchados…

I: ¿Sería más fácil el trabajo sin redes sociales?
E2: Yo creo que no, porque realmente tampoco es una cosa que lo afecte al chico o a la chica de manera muy exagerada, sino que es un complemento a momentos de ansiedad o de querer usarlo, pero tampoco es una variable de que...
E3: Yo creo que nos tenemos que ir adaptándonos a los cambios, y nos guste o no nos guste las redes sociales están en el día.

ANEXO 2: ENTREVISTAS Y GRUPO FOCAL REALIZADOS A JÓVENES

ANEXO 2.1. GUÍAS DE ENTREVISTAS Y GUION DE GRUPO FOCAL A JÓVENES

2.1.1. Guía de entrevistas a jóvenes

Usos

- ¿Utilizas las redes sociales? ¿Dónde tienes perfiles creados? ¿Qué redes sociales usas? ¿Con qué dispositivo?
- ¿Qué aportan las RSD? ¿Sirven para tu vida?
- ¿Actualizas mucho tu perfil?
- ¿Qué tipo de material sueles subir (fotos, vídeos, etc.)?
- ¿Por qué subes información en tus perfiles?
- ¿Cuántas horas por día?
- ¿Crees que podrías estar sin RSD?
- ¿Qué encuentras en las redes sociales? ¿qué te aportan?
- ¿Con el paso del tiempo, Sigues conectada con las mismas personas?

Institución

- ¿Cómo llegaste al CRAE, piso tutelado?
- ¿Cómo valoras tu experiencia de vida en las instituciones?
- ¿Qué te preocupa?
- ¿Qué estás haciendo ahora en tu vida?
- ¿Qué proyectos tienes?
- ¿Qué te gusta hacer? ¿tienes pasiones, intereses?
- ¿Tienes amigos fuera de CRAE?
- ¿Crees que en el CRAE se usan más las redes sociales?¿Incide la estancia en el CRAE en las redes sociales?

- ¿Pueden las RSD jugar un rol en tu proceso de construcción personal?
- ¿Influencia el educador en las trayectorias de los adolescentes?
- ¿Lo ves como un recurso educativo posible en relación con los centros? ¿En relación con la autonomía?

SOCIABILIDAD- Yo online

- En La realidad y la virtualidad: ¿eres la misma persona? ¿eres autentica en las RSD? ¿qué es ser autentica?
- ¿Tiene consecuencia en la esfera real su actividad online? ¿Te afecta?
- ¿Te gusta pasar tiempo en organizar tu perfil?
- ¿Te preparas para sacar una foto? ¿Para hacer un video como lo haces?

- ¿Por qué utilizas las redes sociales? ¿Qué te interesa en las redes sociales? ¿Con quién conectas?
- ¿Tienes muchos amigos en las RSD?
- ¿Y fuera de las RSD?
- ¿Tienes grupos preferentes? ¿Grupos de interés? ¿A quién sigues?
- ¿En la realidad y en la virtualidad conectas con las mismas personas?
- ¿Te comunicas más con estas personas en la realidad o la virtualidad?
- ¿Con que frecuencia conectas con las personas?
- ¿Qué te aportan los contactos con personas online en las redes sociales?
- ¿Qué efecto tienen los comentarios de los demás sobre lo que subes en tus perfiles? ¿te limitan en las RSD?
- Las redes sociales: ¿Te permiten conocerte más?

2.1.2. Guion del grupo focal a jóvenes

Institución

Vida diaria:

- ¿Qué están haciendo ahora en sus vidas?
- ¿Qué proyectos tienen?
- ¿Qué les gusta hacer? ¿Tienen pasiones, intereses?

Representaciones:

- ¿Usan más las RSD porque están aquí?
- ¿Les gusta conectar con gente que no son del centro? ¿Dicen que están viviendo en un centro? ¿Por qué?
- ¿Les permiten ser más libre las RSD? ¿Salir del centro? ¿Conectar con gente fuera del centro?

Los educadores:

- ¿Como se llevan?
- ¿Intervienen cuando los ven muy "enganchados" a las redes sociales?
- ¿Influencia el educador en las trayectorias de los adolescentes? ¿Les ayudan? ¿Siguen los consejos que dan?

Sociabilidad:

- ¿Se llevan bien en el centro?
- ¿Tienen amigos fuera del PISO?

- ¿Tienen conexión entre compañeros de piso en las redes? ¿Por qué?

Usos

Tipo de redes y acceso:

- ¿Utilizan las redes sociales? ¿Dónde tienen perfiles creados? ¿Qué redes sociales usan? ¿Con qué dispositivo?
- ¿Qué hacen cuando entran en las redes sociales?
- ¿Qué les interesa en las redes sociales? ¿Por qué las usan? ¿Qué les aportan?
- ¿Cuántas horas por día?
- ¿Hay un reglamento en el centro en relación con el uso de redes sociales? ¿Le hacen caso?

Tipo de uso:

- ¿Actualizan mucho vuestro perfil? ¿Tienen solo un perfil o varios perfiles en la misma red?
- ¿Qué TIPO DE MATERIAL suelen subir (fotos, vídeos, etc.)?
- ¿Como se elige una buena foto para las RSD? ¿Os preparáis para una foto?
- ¿Por qué suben información en sus perfiles?
- ¿Les gustan pasar tiempo en organizar sus perfiles?
- ¿Se preparan para sacar una foto? ¿Para hacer un video como lo hacen?
- ¿Miran a otros perfiles cuando te conectas?

Representaciones sobre el uso

- ¿Creen que podrías estar sin RSD?
- ¿Qué encuentran en las redes sociales? (Diferencia con el mundo real), que les aportan?
- ¿Con el paso del tiempo, Siguen conectada con las mismas personas?
- ¿Son buenas las RSD? ¿Sirven para su vida?
- ¿Que han aprendido usando las redes sociales?

SOCIABILIDAD- Yo online

Yo:

- ¿En La realidad y la virtualidad son la misma persona? ser en las RSD es ser sí-mismo?
- Crear un perfil en las redes sociales: ¿Te permite conocerte más?
- Las redes sociales: ¿te ayudan a tomar decisiones?
- ¿Son "sus perfiles"? o son otras personas fuera del espacio digital?
- ¿Qué parte es más significativa, más auténtica en las redes sociales? ¿Qué es lo que más se parece a la verdad?
- ¿Tener redes sociales te ayuda para encontrar trabajo? estudiar? hacer amigos?
- ¿Qué efecto tienen los comentarios de los demás sobre lo que subes en tus perfiles?
- Si los demás les critican en las redes sociales: ¿están afectados? ¿Si les dicen algo bueno?
- ¿Les gusta recibir likes? ¿Por qué?
- ¿Quiénes son los contactos más importantes en las redes sociales?

Los otros: Con quienes se relacionan en las RSD

- ¿Tienen muchos amigos en las RSD? ¿Y fuera de las RSD? ¿En la realidad y en la virtualidad son las mismas personas?
- ¿Se comunican más con estas personas en la realidad o la virtualidad?
- ¿Con que frecuencia conectan con las personas?
- ¿Cuándo se decide borrar un contacto?
- ¿Tienen grupos preferentes? ¿Grupos de interés? ¿A quién siguen?
- ¿Qué les aportan los contactos con personas online en las redes sociales? ¿Os ayudan a encontrar oportunidades?

ANEXO 2.2. VALIDACIÓN DE GUÍA DE ENTREVISTAS Y GUION DE GRUPO FOCAL A JÓVENES

2.2.1. Validación de la guía de entrevistas

VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO POR COMITÉ DE EXPERTOS

El instrumento "Guía de entrevistas de jóvenes residentes en Centros Residenciales de Acción educativa y en sus pisos asistidos" desarrollado por Thomas André Prola en el marco de la investigación doctoral "El uso de las redes sociales por los jóvenes en Centros Residenciales de Acción Educativa y pisos asistidos: cómo afectan la construcción de la subjetividad de los jóvenes", fue sometido a la evaluación por juicio de expertos, coordinador por el Doctor Emmanuel Soriano Flores. El comité reunido evaluó el instrumento en función de los siguientes criterios:

1. Ser sencillo, viable y aceptado por usuarios e investigadores (viabilidad).

2. Ser fiable y preciso, es decir, con mediciones libres de error (fiabilidad).

3. Ser adecuado para el problema que se pretende medir (validez de contenido).

4. Reflejar la teoría subyacente en el fenómeno o concepto que se quiere medir (validez de constructo).

5. Ser capaz de medir cambios, tanto en los diferentes individuos como en la respuesta de un mismo individuo a través del tiempo (sensibilidad al cambio).

Después de la presentación del instrumento, el comité reunido VALIDA el instrumento

En Barcelona, 13 de septiembre del 2022.

Dr. Emmanuel Soriano Flores

2.2.2. Validación del guion del grupo focal

VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO POR COMITÉ DE EXPERTOS

El instrumento "Guion del grupo focal para jóvenes residentes en pisos asistidos *Usos, representaciones y sociabilidad en las redes sociales RSD en los pisos asistidos*" desarrollado por Thomas André Prola en el marco de la investigación doctoral "El uso de las redes sociales por los jóvenes en Centros Residenciales de Acción Educativa y pisos asistidos: cómo afectan la construcción de la subjetividad de los jóvenes", fue sometido a la evaluación por juicio de expertos, coordinador por el Doctor Emmanuel Soriano Flores. El comité reunido evalúo el instrumento en función de los siguientes criterios:

1. Ser sencillo, viable y aceptado por usuarios e investigadores (viabilidad).

2. Ser fiable y preciso, es decir, con mediciones libres de error (fiabilidad).

3. Ser adecuado para el problema que se pretende medir (validez de contenido).

4. Reflejar la teoría subyacente en el fenómeno o concepto que se quiere medir (validez de constructo).

5. Ser capaz de medir cambios, tanto en los diferentes individuos como en la respuesta de un mismo individuo a través del tiempo (sensibilidad al cambio).

Después de la presentación del instrumento, el comité reunido VALIDA el instrumento.

En Barcelona, 13 de septiembre del 2022.

Universidad Europea del Atlántico
Parque Científico y Tecnológico de Cantabria
C/ Isabel Torres, 21 - 39011 Santander, España
CIF: G39764972

Dr. Emmanuel Soriano Flores

ANEXO 2.3. TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTAS Y GRUPO FOCAL A JÓVENES

ENTREVISTAS

Fecha de entrevista	Nombre del participante	Gén.	Edad	Rol residencial	Nombre de la resid.	Años en resid.	Modalidad
23/10/20	J1	F	19	residente CRAE	CRAE EL HOSPI	2	En línea
26/10/20	J1	F	19	residente CRAE	CRAE EL HOSPI	2	En línea
21/10/20	J2	F	18	residente CRAE	CRAE EL HOSPI	2	Presencial
5/11/21	J3	M	18	Residente Piso asistido	PISO CAT	1	Presencial
5/11/21	J4	M	18	Residente Piso asistido	PISO CAT	1	Presencial
18/11/22	J5	M	18	Residente Piso asistido	PISO CAT	1	Presencial
19/11/22	J6	M	20	Residente Piso asistido	PISO CAT	1	Presencial
20/11/22	J8	M	18	Residente Piso asistido	PISO CAT	1	Presencial
31/10/22	J7	no binario	24	Egresada	CRAE LAS FLORES	6	En línea
21/05/23	J7	no binario	24	Egresada	CRAE LAS FLORES	6	En línea

GRUPO FOCAL

Residencia	Nombre	Sexo	Edad	Residencia	Años en residencia/ Experiencia educativa
Residente Piso asistido	J3	M	20	PISO CAT	1
Residente Piso asistido	J10	M	18	PISO CAT	1
Residente Piso asistido	J11	M	19	PISO CAT	1
Residente Piso asistido	J12	M	18	PISO CAT	1
Residente Piso asistido	J9	M	20	PISO CAT	1
Residente Piso asistido	J8	M	19	PISO CAT	1

Transcripción:

La transcripción de las entrevistas y del grupo focal realizados se ha hecho con los siguientes criterios:

- Inclusión de lenguaje no verbal entre paréntesis. Ejemplo: (se ríe).
- Inclusión de las interrupciones externas entre paréntesis. Ejemplo: (nos interrupen).
- Cuadro previo indicador: se incluyen sexo, edad, ocupación -en relación a la entrevista o el grupo focal- lugar y años de residencia, fecha y lugar de la entrevista o del grupo focal, abreviaciones (I: investigador/E: entrevistado).

Entrevista J1
Mujer- 19 años, residente en un CRAE Hospi desde hace 2 años
En línea
23/10/20
I: Investigador
E: Entrevistado

J1: ¡Hola Thomas!

I: ¿Hola J1 que tal? ¿Todo bien? ¿Me ves no?
J1: Espera por favor, voy a cambiar de lugar, ¿y ahora?

I: Te veo. Qué bueno por hablar, espero que estes bien, ¿estás en el CRAE no?
J1: ¿Perdón que voy a poner el casco que estoy en el patio y hay ruido … ahora?

J1: Si te escucho.
I: Bueno, un gusto verte, espero que nos veamos presencialmente, pero para hoy, tal como te decía ayer. La idea sería hacerte una entrevista más o menos de 30 mn, y después, en alguna ocasión, la semana siguiente, terminar de hablar. En relación con lo tú estás haciendo, la idea es que sea un proceso de reflexión para ti, en lo que te pueda apoyar cuenten conmigo también. Voy a grabar la entrevista, lo que salga de allí se va a usar para la tesis doctoral y nada más. ¿ Me das tu aprobación para el uso de los datos?

J1: sí.

I: ¿Nombre apellidos, año de nacimiento?
J1: J1, 19 años, nacida el …. de …. 2001.

I: La entrevista son dos bloques, el primero tiene que ver con tus expectativas, tusa pasiones, con lo que estás haciendo, también con cómo llegaste al CRAE, los planes de

futuro… y el segundo tiene que ver con las redes sociales, los tipos de redes sociales que usas, etc. vamos a empezar con el primer bloque…
Después de leer el consentimiento informado, te leo la frase así la grabamos…
Utilizaré lo que hablamos en el apartado del análisis. Lo que se hablar ahora en esta entrevista, hoy, es para la tesis exclusivamente. ¿Me das la autorización para el uso de los datos recogidos a través de la entrevista de hoy?
J1: si

¿Qué estás haciendo ahora?
J1: Ahora y he terminado el cole, tengo solo catalán unos días a la semana.
Por la tarde salimos con mi amiga.

I: ¿Qué planes tienes?
J1: El año que viene entro en una escuela de estética.
Para hacer uñas, y masaje, masaje en la cara, cabeza, cuerpo. Cuidar las piernas, peluquería, diferentes cosas para la mujer.

I: ¿Cómo llegas al CRAE?
J1: Cuando vengo aquí en España, entré en un centro en Cádiz primero, hace 4 años, en el 2018… Llegué en moto de agua, desde Marruecos. Soy de Tánger.
Me fui, porque no me gustaba Marruecos, no hay trabajo, ni estudio.

I: ¿Tienes familia?
J1: Tengo dos hermanos, pero, no pueden salir, no hacen nada… por eso, mi familia me dijo que mejor me vaya a buscar un futuro afuera. Y me fui con mi amiga… Estábamos tres, nos fuimos en moto de agua, de Tánger a Cádiz.

I: ¿Cómo las conseguiste las motos de agua?
J1: ¡Se pagan con dinero! Mi madre pagó, y nos fuimos.
Cuando llegué a España, miramos el… no recuerdo el nombre. Ha venido la policía, y ha preguntado: ¿Cuántos años tienes?, ¿Cuál es tu nombre? no sé qué, no sé cuánto…

Nos llevaron a un campo muy grande. Nos sentamos casi 8 horas o así… Y luego ha venido la policía, nos llevó a la comisaría, y luego, cuando la policía nos coge, estábamos juntas. Cuando mi amiga firmó, firmó segunda, siempre juntas…

Y luego nos han dejado en un centro de pequeños. Dormimos en un centro con niños, de 3,5, 7 años, estuvimos con ellos 2 días, y luego ha venido la policía y nos llevaron a un centro de menores, hasta 18 años… No me gustaba el centro, no me gustaba Cádiz.

Pensaba en volver a Tánger, solo había marroquíes, y Tánger es más bonita que Cádiz. He llamado a mi madre: "mama quiero volver a Marruecos porque aquí no me gusta. Hay sólo marroquíes, y Tánger es más guapa que Cádiz". Y luego mi madre me dijo que iba a pagar dinero para que vaya a Barcelona. Mi madre ha pagado 500 euros para que me lleven en coche desde Cádiz, ha pagado 500 euros y ya está… Nos hemos ido con mi amiga, mi madre ya sabe que no me puedo ir sin mi amiga...

Luego llegamos aquí a Barcelona. Estuvimos un día en Tarragona, dormimos allí… cada día en diferentes lugares, con la persona que nos llevaba.

¿Y luego, tres días en la calle, porque nosotros no sabíamos que había centros, y yo, por ejemplo, tengo mi familia, los llamaba y les decía "por favor, pueden venir aquí? Estoy en Barcelona". Y nadie dice que "vale, voy, esperarme allí", nadie…

Todos dicen: "¿y a mí que me importa?".

Pues: "vete a buscarte un futuro, a buscar donde duermes" … ellos no querían ayudarme

Y yo: "gracias por todo…".

Hablé con mi amiga, buscamos juntos, yo y ella… el problema es que no hablábamos castellano. Solo sabíamos "¿hola como estas?"

I: ¿Esto hace cuánto tiempo?

J1: Hace 4 años. Y no sabíamos español, "Hola" "¿cómo estás?", "¿cómo te llamas?", estas tres palabras no más… la gente nos preguntaba: "¿dónde van? ¿cómo están?

Nosotros: "cómo?", no sabíamos nada… y luego, he llamado a mi familia, y mi amiga también ha llamado a su familia, nos han cogido del móvil y nos dijeron que no podríamos ir, no podíamos volver. "Tu, busca tu futuro, busca tu vida, nosotros no somos responsables, busca tu bienestar en tu vida" ….

He llamado a mi madre: “hola mamá escúchame, he llamado a mi familia y me dijeron, tu búscate la vida, busca tu futuro, nosotros no somos responsables de ti. Mi familia no quería que venga aquí, a España, han cortado conmigo”.
Y mi madre: “gracias por todo, lo siento…”
He hablado con mi amiga: “escúchame, ahora somos dos, no tenemos ni familia, no tenemos nada. Tu tampoco tienes familia, yo tampoco tengo familia. ¿Entiendes?”

I: Que duró…
J1: Más que nada, tu familia baja a Marruecos, baja en tu casa y siempre, entran neveras, entran cualquier cosa, un montón de cosas… y a nosotros nada, no podemos tocar nada… y yo imagínate cuando he subido aquí en España, ellos, “no somos responsable de ti” … pues ya está, luego he bloqueado todos los números de mi familia y he llamado a mis amigos, que tengo mis vecinos en Marruecos, que están aquí. He llamado a mis vecinos y me han dicho: “dónde estás tú?”
Y yo: “estoy en Barcelona no sé dónde ir”.
Y me dijeron: “espera, ¿dónde estás? ¿Cómo se llamaba la parada?”
Y yo, he visto el metro: “estoy en Catalunya”.
Y he vivido con un amigo, tenía una casa ocupada… no sabíamos si era de él o no. Y luego estábamos allí, y nos preguntamos si nos podríamos quedar tres días.
El chico nos dijo que era nuestra casa: “J1 te puedes quedar lo que quieras”, que nos podíamos quedar lo que necesitábamos. No teníamos ningún duro, 0.
El chico era un vecino de Tánger. Entramos en su casa, y bueno, cuando estaba hablando, llamó mi amigo, y cuando vino a recogernos, me preguntó qué había pasado. Le dije que había llamado a mi familia, y que nadie me quería ayudar. Me dijo, no te preocupes, a mí también me pasó, poco a poco vas a hacer tus cosas tu sola. Y ya está...
Nos quedamos tres días en esta casa, y luego salimos, tomamos algo, y ya llegamos a la playa y todo. El chico me compro ropa, un montón de cosas. Y luego me dijeron: ¿J1 que vas a hacer ahora?
He hablado con mi amigo y mi amiga, y dijeron que aquí no se querían quedar, que “nosotros queremos ir también”, que querían arreglar papeles, que irían a un centro, mi

amiga dijo “no tengo ningún problema vámonos”, me ha dicho el chico “si J1 tienes razón”.

I: ¿Qué llamas “centro”?
J1: No, un centro de… solo entramos en la comisaría, y luego la policía nos cogió y nos llevó al centro de CO2, aquí en Santa Eulalia.

I: Es un centro cerrado…
J1: … Y ya está, y ya llegamos al centro de CO2, y tuvimos una habitación. Luego, mi amiga y yo estuvimos en diferentes pisos. El primer día el piso A, y después mi amigo subió al 3, después al ático. Yo estuve en el piso B.
Luego, (se ríe), yo salía…
No, porque, ni teníamos permiso normal como aquí, teníamos 3h y media para usar el móvil. Cuando falta un minuto, no podíamos salir, y si llegabas un minuto tarde, al día siguiente no podías salir.

I: ¿Y estudiabas?
J1: Si, castellano y catalán.

I: ¿Cuánto te quedaste en CO2, 6 meses?
J1: Si, el director me ha llamado, he subido al despacho. ¿Me ha dicho J1 quieres cambiar de centro? Estaba cerrado el centro, pero tenía miedo de cambiar.
Tenía a mis amigas, entonces yo no me quería ir del centro. No sabía nada de este centro, mi mejor amiga estaba allá en CO2.

I: Te entiendo…
J1: Luego cuando me dijeron de venir, voy a cambiarme. Cuando he entrado el primer día, no me ha gustado, pero día tras día… He ido conociendo a la gente, a los educadores y coordinadores y directora también, y la verdad que es buena gente. Los chicos también, la verdad, no todos, pero hay unos que están bien, otros diferentes, de cada persona es muy diferente.

Y luego también, cuando entré aquí, como siempre, me he fugado… (se ríe).

I: ¿Por qué te fugabas?
J1: Para ver a mis amigos. Mi amiga era de CO2, no podía salir, salíamos todos los fines de semana. No tenía permiso.
El viernes, aquí, vuelvo a las 2h de la noche, y el sábado a las 4h de la noche… de la mañana. Yo tengo eso aquí. Pero mi amiga salió del viernes hasta el domingo, se había fugado… y yo también. Ella me dijo "J1 si quieres salir, no vas a salir y luego volver… vas a salir directamente hasta el domingo y volvemos juntos."
Yo dije "vale, perfecto" …Por eso, cada fin de semana estaba fugada, pero ahora, ya no.

I: Ya eres grande ya (se ríe)
J1: (se ríe) cuando tienes 17 estas muy loca… pero ahora no. En las chicas también, ha cambiado. Ahora no hay nadie en CIDA, una está en Santa Coloma, otra en Badalona, ha cambiado el centro… Luego, yo no salgo siempre, antes si, pero ahora no, pienso que no me gusta salir por la noche, o así… hacerlo cada fin de semana, no tiene sentido. Ahora, menos mal que no salgo. Tengo permiso y salgo, pero vuelvo tranquila. Antes bebía alcohol, ahora, menos mal, no hago estas cosas. Y ahora más tranquila, con los educadores también, con los coordinadores, con los chicos, todo bien.

I: ¿Tienes relaciones con tu familia?
J1: Solo con mi madre, y con mis hermanos. Hablamos por teléfono con mis hermanos. Mi madre, por móvil, mi hermano a veces por móvil, a veces los veo

I: ¿Tus hermanos están aquí?
J1: Si, tengo dos, uno está en Tarragona y otro está en Mataró.

I: ¿Están también en centros?
J1: No, el pequeño antes estaba en el centro, pero ahora tiene piso. Y ahora tiene prácticas de cocina, en un piso tutelado. Y mi hermano, el otro, no tiene trabajo ni nada.

I: ¿Es más grande?
J1: Si tiene 23 años o 22.

I: ¿Los amigos que tienes en España están por aquí, por el centro? ¿Dónde tienes tus amigos?
J1: Ahora no tengo amigos. Ha cambiado mi vida, ya no tengo amigos. No hay un amigo para decirle "estoy bien". Solo amigos de por la noche, hay amigos para salir a la discoteca, salimos a beber, salimos así, así… pero esto no quiero ahora. Por eso han cambiado mis amigos, tengo solo una amiga.

I: ¿Y tu amiga está en el CRAE o fuera del CRAE?
J1: Mi amiga estaba conmigo en CO2 y ahora no está más. Ha cogido un piso, y se ha puesto de novio…

I: ¿Hace cuánto estás en el CRAE?
J1: ¿Cuantos tengo aquí? ¿Hace tres años? (a alguien fuera de la cámara)
Si, tres años

I: ¿Quién está? ¿E1?
J1: ¡Hola E1! ¿Todo bien?
E1: ¡Hola Thomas, buenos días! ¡Estamos con una reunión aquí, también!

I: ¡Perfecto, seguimos!
I: ¿Qué pasiones tienes? ¿Qué te gusta hacer?
J1: La verdad, cuando coja mis papeles, falta poco… el mes que viene… Tengo cita con una chica para recoger mis papeles, tengo cita con una chica para buscar trabajo. Si o si quiero buscar un contrato para cambiar mis papeles. La chica me ha dicho que tengo cita, y luego me va a buscar un trabajo para cambiar los papeles con trabajo. Y, luego, el año que viene voy a estudiar, y cuando estudie, luego quiero buscar prácticas para trabajar, y ya está… y luego hacer una casa para mi, y trabajar (sonríe), y que venga mi madre aquí. Con mis hermanos también, pongamos una casa y vivamos juntos, y ya está.

(movimiento detrás de la cámara, J1 mira y susurra)
5 minutos y terminamos, ¿cómo tienes la semana que viene?
La mañana estoy bien

I: Quieres que hablemos lunes o martes por la mañana, para no sacarte más tiempo.
J1: Si si vale….

I: Ok, te hago un par de preguntas más…. ¿Sobre el tema de las redes sociales, tu usa redes sociales?
J1: ¿El qué?

I: ¿Usas redes sociales? Facebook, WhatsApp…? ¿Qué haces con las redes sociales?
J1: Tengo Snapchat, tengo Facebook, tengo Messenger, Instagram, tick –tock.

I: Uaaaa.
J1: ¡Soy famosa he!

I: ¡No me digas!
J1: ¡Si, si soy famosa!

I: A mí me interesa… Conociendo los usos que tenéis, mi idea es aprovechar, crear un programa para avanzar hacia lo laboral, por ejemplo.
J1: Tengo también "youknow" …

I: ¿Qué red más te gusta?
J1: La verdad Instagram, y WhatsApp, que mi madre no tiene Instagram. y Tik-tok.

I: ¿Y cómo la usas? ¿Para qué lo usas?
J1: Para mirar cosas nuevas, que yo no miro la televisión… que, si no tengo el móvil, no puedo saber nada de cosas de aquí… por eso siempre tengo el móvil, y me entran cosas

de Insta, y miras cosas por hacer, que pasa en Barcelona, o algo más lejos… por ejemplo estamos ahora en COVID, y podemos ir buscando…

I: Última pregunta: usas esta red social más que nada para infórmate por lo que cuentas… pero: ¿fotos, videos subes? ¿O solo miras?
J1: Claro, tengo en Tik-Tok subo videos míos, Instagram también, historias, claro.

I: ¿Y qué haces en los videos? ¿cómo son?
J1: En los videos hay música, bailo, y canto…

I: ¡Ok, seguimos el lunes!
J1: No tengo ningún problema, nos vemos el lunes.

I: El lunes a las 11 hrs… ¡Un saludo!

Entrevista J1
Mujer- 19 años, residente en un CRAE Hospi desde hace 2 años
En línea
26/10/20
I: Investigador
E: Entrevistado

I: Hola, ¿Cómo vas?

J1: ¡bien!

I: me alegro, ¿te acuerdas del consentimiento informado?

J1: si si, de la semana pasada.

I: Te vuelvo a indicar: Utilizaré lo que hablamos en el apartado del análisis. Lo que se hablar ahora en esta entrevista, hoy, es para la tesis exclusivamente. ¿Me das la autorización para el uso de los datos recogidos a través de la entrevista de hoy?

J1: ¡si!

I: Bien, vamos a ir directamente a lo pendiente: ¿Qué redes sociales usas?

J1: Facebook, Instagram, Messenger, WhatsApp, Instagram, tik tok.

¿Desde donde las usas?

J1: Desde mi móvil.

I: ¿Son importantes para ti las redes sociales?

J1: Instagram…

I: ¿Por qué?

J1: Porque me gusta, tengo más amigos que en WhatsApp. Me gusta más que todo, pero intento cambiar, intentó hacer videos no más… En Tiktok hago vídeos, habló con la gente, Instagram… si, hablo, con mis amigos.

I: ¿con tus amigos del CRAE o de fuera?

J1: No, fuera… aquí son niños (se ríe).

I: ¿Con tus amigos de España o Marruecos?
J1: No, aquí, no tengo mucho… de Marruecos, no mucho, muy poco. Bueno, viven en Marruecos, pero se vinieron de chicos a España, Bélgica, en Holanda, en Francia… bueno… Alemania. Tengo un montón de amigos que viven muy lejos.

I: ¿Dónde los conociste?
J1: Por ejemplo, un chico, fue por Instagram, haciendo un *like* o así… bueno un *like* público, y cuando me contesta, le mando mi insta, mi número y mi ubicación.

I: ¿Conoces gente en la gente entonces?
J1: Por ejemplo, tengo un amigo, cuando estoy con este chico, el chico pone mi nombre en su historia, o algo así, porque por ejemplo me puede ver con un amigo suyo. Pone mi nombre, pongo mi ubicación y nos podemos conocer.

I: ¿Y allí por donde hablas con ellos?
J1: por Instagram

I: ¿Son importantes para ti las RSD?
J1: Twitter no, TikTok si solo video, no conozco la gente WhatsApp, tengo mi familia, mis mejores amigos, el grupo de cole, de vecinos.

I: ¿Cuánto tiempo por día usas las redes sociales?
J1: ¿No sé la verdad… WhatsApp? en general las redes sociales bueno entro cada media hora, cada 20 minutos en todas…

I: ¿En todas?
J1: todo el día no, pero como no tengo nada que hacer ahora en casa, estoy haciendo tascas, luego cojo el móvil y miro las historias de WhatsApp de insta de Facebook

I: ¿Si tuvieras que quedarte con tres RSD con cuáles te quedarías?
J1: WhatsApp porque mi mamá no tenía otras, solo WhatsApp por mi madre… después Instagram, TikTok a veces, no siempre. Una semana o dos semanas haciendo un video, y ya está. no se habla con la gente en TikTok en Instagram más.

I: es importante para ti hablar en las redes …
J1: sí.

I: ¿En qué Instagram que haces?
J1: me gusta cuando salgo con mi amiga haciendo un *story*, cuando comemos también y ver dónde está la gente. Por ejemplo, si no hablo con un amigo veo lo que hace.

I: ¿Como haces un *story*?
J1: por ejemplo, hago un video, para ver dónde está. Lo hago, para cantar a la gente donde estoy. Estás en la piscina, haces un video, estás en la playa, haces un video no se.

I: ¿Y por qué crees que los jóvenes tienen sienten que tienen que hacer?
J1: porque me gusta, a ver, antes me gustaba mucho Facebook. Ahora me gusta más Instagram, porque no hay gente sucia. Hay gente que mira tú story… por ejemplo veo una persona que está en un restaurante, me gusta y le voy a preguntar a esta persona dónde está. y después lo sabré. Otra cosa, estoy en una feria, público y la gente me va a preguntar dónde estaba, y les voy a decir, porque hay un montón de gente que vive en Barcelona pero que no saben dónde está…

I: ¿para mostrar los buenos lugares, no para ti, ¿no?
J1: no, para la gente… estamos en Barcelona, pero no sabemos nada ya lo mejor tus amigas que están en Instagram ven el video que publicas y quieren ir…

I: ¿Tienes muchos seguidores?
J1: si, tengo más de 1000.

I: ¿Uaa, y es importante para ti?
J1: no me importa tanto. no tanto, lo más importante son mis amigos de siempre…

I: ¿Tus amigos de siempre?
J1: Si mis amigos que me responden, que consultan lo que hago, mi familia también. Con los que hablo, por insta.

I: ¿y qué haces como video en TikTok?
J1: por ejemplo, hago videos sobre una canción, te gusta la canción, cantas con ella, bailas con ella, lo hago porque me gusta.

I: ¿Por qué lo haces?
J1: Voy a decirte una cosa, el primer día una amiga tenía un TikTok. yo no sabía entrar ni hacer videos… ella me dice, "porque no haces videos en TikTok? te gusta cantar, te gusta bailar". yo decía, "no voy a poder", "no sé" ... y ella" si, lo tienes que hacer": Cuando hago mi primer video, lleva más de 500 personas para verlo … que raro digo, hay un montón de gente viendo el video. y desde entonces haciendo video, una vez, dos veces por semana.

I: ¿Qué opinas de los youtuberos, de esta gente?
J1: no me gusta eso, me gusta ver videos de la gente, pero ser youtubero… yo no puedo, no tengo tiempo.

I: ¿Qué piensas del uso de las RSD en general con los jóvenes, por ejemplo, entre amigas usáis? ¿Quedas con ellas, usáis las RSD?
J1: A todas mis amigas les gusta un montón. Por ejemplo, si es algo importante que estamos hablando, no vamos a dejar el móvil… estoy hablando contigo, pero el móvil suma, no vamos a dejar el móvil.

I: ¿las RSD te permiten conectar con temas que te gustan?

J1: si, sola… cuando quiero hacer un video lo hago sola, miro videos de música en las RSD de música de marruecos. muchos, de aquí no tanto, a veces…
en general miro más música.

I: ¿Buscas trabajo por RSD u otros usos?
J1: no, solo para disfrutar. Para trabajar en TikTok, cuando tienes 25k de gente (: :) te pagan en TikTok, hay gente que trabaja en TikTok, otros en YouTube, en insta. A mí no me gusta eso, no quiero trabajar allí, solo para aprovechar…

I: ¿Te permiten conocer gente?
J1: hay un montón de gente que quiere hablar conmigo en TikTok, porque en TikTok… Había una persona que me enviaba mensajes, pero no lo podía ver, solo enviaba mensajes para seguir y hablar contigo. Pero cuando entrabas en su FrontPage, no tenía ni foto ni video. no puedo hablar con él- hay un montón de gente que no tiene TikTok te envía una invitación… no me gusta. tengo 200 contactos, y tengo casi 10k de seguidores…

I:¿es mucho no?
J1: ya, pero no es gente que habla contigo, es gente normal, hay un niño de 12 años, que te gusta un video y te envía un *like*. Y como escribo a gente de TikTok, solo cuando miran, me envían un seguidor… no habla con ellos.

I: ¿Y qué sientes cuando ves tanta gente?…
a mi no me importa, porque no voy a trabajar en TikTok.

(interrupción de la directora que la reprime pensando que está hablando por el móvil).

I: ¿Conociste gente gracias a Instagram o TikTok?
J1: En Instagram si, conocí a un montón de gente. ellos me enviaron un mensaje. yo no puedo.

I: ¿Por qué no?

J1: Por ejemplo, un día un chico me envió un mensaje, y no le he contestado, no sé, no puedo.

I: ¿No entiendo por qué…
J1: Porque no me gusta enviar mensajes (se ríe)

I: ¿Nunca envías mensajes…
J1: A mis amigas, los mejores amigos sí. pero un chico que no sé quién es

I: ¿Pero si te escribe, le respondes?
J1: Si, si me escribe y entró en su perfil y es guapo y es más grande que un niño si (se ríe)

I: ¿Lo usas para ligar entonces? después de eso te encontraste alguna vez físicamente?
J1: Si si, cuando tenía vacaciones el chico me envió un mensaje y me dijo que iba estar por Barcelona. Cuando vino, yo estuve con él, salimos a tomar algo.

I: ¿Tuviste novios por Instagram?
J1: si, un montón, tuve muchas relaciones (se ríe)

I: ¿Uno de los usos que le das entonces es conocer gente, y tener relaciones amorosas… no?
J1: no es lo primero, pero luego cuando te escriben y empezamos, eso sí.

I: ¿Una vez conocida la gente sigues en contacto por RSD, por insta o ya integra esta gente otra RSD?
J1: si, por Instagram, sí.

I: ¿Por qué me decías que por ejemplo WhatsApp era para gente más cercana…
J1: WhatsApp es para mi madre, hay gente… mis amigos no hablamos por chat, siempre hablamos por llamadas directas. hacemos un directo en Instagram, hacemos videollamadas.

I: ¿Crees que utilizas las RSD igual que los demás?
J1: Más que los demás… hay gente que le gusta mucho Instagram, no puede vivir sin Instagram, conozco gente así.

I: ¿Te ayuda a tener relaciones?... claro ¿pero crees que te permiten conocerte a vos misma?
J1: A mi no, a mi normal. que la gente me conozca más y ya está.
no uso nada más, un día me robaron el móvil, ni sabía ni mis contraseñas, ni Facebook, ni Instagram, no tengo ni Gmail, me parece normal. Estuve sin Instagram durante un tiempo… pero sin móvil no. no puedo estar sin el móvil (se ríe). un día me robaron el móvil, y por la mañana ya compré uno. no puedo estar sin móvil…

I: ¿Por qué?
J1: No sé porque, pienso que mi madre va a llamar y mis hermanos, y mis amigos.

I: ¿Imagínate no tienes… ¿Cómo sería?
J1: no puedo salir a la calle, porque no tengo el móvil… porque hablo en la calle con el móvil. hablo siempre, miro historias, hago directos, o hablo con mi madre fuera…

I: ¿Qué es esto de los directos?
J1: Con tus amigos en directo por Instagram con tus amigos, por ejemplo, casas que no sabías, de lo que dice la gente, bailamos o cantamos.

I: ¿A qué te ayuda? ¿a qué tus amigos disfruten, que estar con ellos?
J1: a mí, gente que me conoce, o quieres hacerte fotos, puedes subir el directo en tu perfil, pero en modo público…

I: última pregunta: ¿Crees que los chicos que viven en un CRAE usan más las RSD?
J1: ¿aquí?

I: ¿Fuera de tu centro?
J1: aquí no se puede, a las 10h30 no puedes estar más con el móvil. para un chico de aquí es importante, no puedes estar con móvil…los chicos en general están todo el día con el móvil, por ejemplo, creo que tiene un canal de YouTube…

I: ¿Es joven?
J1: tiene 18 años, vive en el CRAE también.

Entrevista J2
Mujer- 18 años, residente en un CRAE Hospi desde hace 2 años
Entrevista en el patio del CRAE
21/10/20
I: Investigador
E: Entrevistado

I: ¿Qué hago? Son para. Bueno, esto es para una investigación. Entonces solo uso esto para la investigación. Vale. Y vamos a empezar si quieres. Yo calculo que 45 minutos más o menos. Vamos a hablar. Vale. Cualquier cosa, me dices. Bien, entonces hay dos bloques del trabajo. El primer bloque es más como llegaste hasta aquí, qué es lo que quieres hacer… Un poco de esto. Y el segundo es. ¿Qué es lo que haces con las redes sociales? ¿tienes Instagram? ¿Facebook? Esas cuestiones.
J2. Vale.

I: Te informo de que voy a transcribir lo que estamos hablando y utilizaré lo que hablamos en el apartado del análisis. Todo lo que hablemos hoy es para la tesis. ¿Me das la autorización para el uso de los datos recogidos ?
J2: Si

I: Vale, entonces primero. Bueno. ¿Qué estás haciendo aquí? ¿Cómo llegaste hasta aquí?
J2: En patera, desde el año 2020, casi dos años.

I: ¿Cómo hiciste para venir?
J2: Hay personas que venían conmigo, personas mayores…. Me fui porque mi familia, mi padre no trabajaba, está enfermo. Mi madre no trabaja, porque en mi pueblo las mujeres no trabajan. Mi madre no trabaja porque tiene un problema en la espalda, mi padre está enfermo.

I: ¿Sí?
J2: Si, solo trabaja mi hermano, y allí en mi pueblo hay días que hay trabajo, y hay días que no. En pueblos grandes, sí que hay trabajo, pero en mi pueblo… no puedo trabajar en mi pueblo porque no tenía 18 años, ahora si tengo. Y ya está, y estaba sola en casa.

(nos interrumpen).

J2: Y ya está, estoy aquí, hubo muchos problemas para llegar hasta aquí. Quiero ayudar a mi familia, aquí puedo estudiar, puedo…

I: ¿Tienes hermanos?
J2: Si, tengo una hermana pequeña, está en Marruecos. Mi hermano, mayor, está también.

I: ¿Y tus hermanos se fueron también o están ahí?
J2: No, están en Marruecos. ¿Mi hermano mayor está mayor? No, pero mayor de mí. Mayor que más grande. ¿O sí? Y ya está. Y aquí puedo… estudiar. Aquí en el Centro. Pueden ayudar. Sabes, en un pueblo, en mi pueblo. No hay ayuda, nada. Cada uno en su casa. No hay nadie. ¿Nadie puede ayudarte, sabes? Y ya está. Por eso estoy aquí.

I: ¿Y cómo tomaste la decisión de cruzar ahí? ¿Por el mar? ¿No había otra posibilidad de venir? ¿Porque por el mar? ¿Porque cruzaste en patera?
J2: Porque si quieres vienes en avión. Pero tienen que alguien desde aquí, pagarte y hacer papeles. Y claro, eso es muy caro. Pero yo no tengo dinero para venir aquí por avión o así. Pues eso, el mar.

I: ¿Y cómo fue cuando llegaste a España? ¿Dónde llegaste? ¿En qué lugar?
J2: En Andalucía.

I: ¿En qué ciudad, te acuerdas?
J2: No, no, yo no sé el nombre. Cuando estamos en el mar, está ahí, como si. En un barco cogen chicos del mar. ¿Sabes? Como si…No sé cómo se llama... Pues si íbamos a Andalucía a allí y tres días sin comunicación... En comisaría, después al centro.

I: Y de ahí en Andalucía te llevaron a un centro de menores, digamos, ¿no? O ¿sí?
J2: Y después estuve en Barcelona porque allí en Andalucía es muy mal allí.

I: ¿Y cómo viniste aquí? Ellos te mandaron a Barcelona o...
J2: Si

I: … o te dijeron…. ¿Te Fugaste?
J2: sí.

I: ¡Ah! ¿Y cómo llegaste aquí entonces?
J2: Aquí pues hay chicas. Conocen a chicos porque las chicas tienen familia. Que yo no. Yo no tengo. Pues si ayudan para ir aquí. Para llegar aquí. Por eso yo no tengo familia aquí.

I: ¿Y cuándo llegaste aquí?
J2: ¿Cómo fue cuando llegué aquí? Ya están cada una a un lado. Yo, Yo sola. A un lado. A comisaría. Yo entré. La policía ya estaba aquí, me mandaron a un centro, fuera de Barcelona. ¿Estás dentro solo? Pues. Pues a otro centro de acogida.

I: Centro de acogida…
J2: ¿Allí para buscar un centro, Sabes? Y después a un centro. Esta se llama "C". Sí, sí, sí, sí.

I: Sí, sí. Lo conozco.
J2: Allí siete meses y después aquí.

I: Y de ahí te llevaron aquí Y aquí estás. ¿Hace cuánto? Hace poco.
J2: ¿Aquí? Siete a ocho meses.

I: ¿Y estás contenta?
J2: Bueno, un poco. No sé. Es muy difícil porque no tengo amigas. Y mis amigos están en Gerona. Aquí no tengo ninguna amiga. Por eso es muy difícil.

I: ¿Y empezaste a estudiar o hiciste?
J2: Sí, estoy estudiando. Desde cuando estoy en un centro de cuidados, de estética.

I: ¿entraste al instituto?
J2: No entraron. Se llama *Happy*. ¿Conoces *Happy*? Yo estudio allí hace casi un año. Jardinería, Cocina. Ah, sí. Deporte audiovisual. Muchas cosas. Y castellano, catalán. Allí yo aprendí mucho.

I: Ah, ¿sí? ¿Y qué? ¿Y qué encontraste ahí? ¿Qué te gustó más? ¿Qué estás estudiando?
J2: Ahí hay. Eso cocina.

I: ¿Pero hay algo más que te gusta de todo esto?
J2: Me gusta más el castellano y catalán porque es muy importante el idioma. Claro, claro. Y después cocina también la cocina.

I: ¿Te gusta?
J2: Sí, y el Deporte. Lo que no me gusta… Audiovisual. Sí, sí.

I: ¿Y deporte? Que te gusta.
J2: Todo, Básquet, fútbol, cosas, deportes. Todo. Me gusta. Todo.

I: ¿Tienes que jugar y estás jugando en algún lado?
J2: Sí, hay veces que jugamos fútbol.

I: Está bueno.
J2: Sí.

I: Yo soy jugador de rugby. Aquí en Hospitalet hay para mujeres también. Es fuerte.
J2: Sí, sí.

I: Bueno. Y entonces tus amigos están fuera del CRAE está. Decías en Girona. ¿No tienes más amigos?
J2: Sí, tengo amigos. Están también en centros.

I: Y amigos de Marruecos. Sigues teniendo.
J2: Sí, sí, sí.

I: También dejaste claro. Te fuiste, supongo. ¿Dejaste algunos amigos ahí?
J2: Sí. Sí. Yo conozco desde Marruecos.
Ah, yo estoy ya en... En otro pueblo más grande. Un poco, porque en mi pueblo, sola. Y pude estudiar solo cinco años, sin escuela, solo hay una escuela pequeña. Después puedes ir a... Tienes que ir a otro pueblo más grande para estudiar más. ¿Sabes? Sí. Y yo estudio allí, lejos de mi familia. Allí también en Marruecos. Pero el sábado, domingo, siempre. Yo voy a ayudar a mi madre y ayudar un poco en casa. Allí conocí a amigos en otro pueblo.

I: Ah, mira, en otro pueblo. ¿Y dónde está el pueblo? ¿En qué parte de Marruecos?
J2: Y yo soy de un pueblo. Se llama Marbella.

I: ¿Y a cuantos kilómetros?
J2: Yo vivo en un pueblo grande se llama así…. Vinimos allí, compramos cosas, íbamos siempre cuando yo vivía allí. Una hora más o menos el uno del otro.

I: Y más hacia la costa. O más hacia el Mediterráneo.
J2: Más en el sur…

I: Sí, en el sur de Marruecos. Ah, sí, claro, claro.
J2: Ya está.

I: Qué ganas de conocer Marruecos. No conozco bien. No, no fui nunca.
J2: Bueno, hay veces bien. Bueno, hay veces que no.

I: Sí. No me imagino para allí.
J2: Si no pueden ayudar a comer. Si tienes hambre. Sí. Por ejemplo, si vas de aquí a Marruecos y no conoces nadie y no sabes idioma, pueden ayudarte. ¿Sabes? Pero en otra manera. Mal está…. En Marruecos.

I: ¿Hay muchos jóvenes en la calle?.
J2: Aquí hay centros donde cogen chicos que están en la calle. Pueden... Allí no hay centros. Son duros. Antes yo estaba en Pueblo y en Pueblo Grande. Y estaba en ciudades, y había centros. Pero no es un centro como aquí. Allí ropa desde tu casa. Allí dejan solo comida, no dejan ni dinero ni nada. Solo comes y duermes. Eso y no me gusta.

I: Entonces estar acá está bien. ¿Qué piensas hacer en el futuro? ¿Quedarte aquí o regresar?
J2: Sí que quiero aquí para trabajar y estudiar también. Y ya está.

I: ¿Y vas a mandar dinero?
J2: Sí. Quiero ayudar a mi familia porque ya tienen solo yo y mi hermano mayor. Y mi hermano mayor no puede trabajar, no puede comprar todos cosas o hacer todos cosas porque allí trabajan.

I: ¿Cómo fue tu llegada aquí o en el CRAE? ¿Digamos que son las cosas que te gustaron? ¿Qué cosas te parecieron raras? Hay cosas que cuando llegaste dijiste. ¿Wow, qué raro?
J2: No. Cuando entro, cuando entró, había chicos marroquíes No me gustó el primer día. No me gustó. Aquí estaba llorando, yo sola en el baño. Así no me gustaba. Cuando entro en una cosa nueva no me gusta. Pero ahora está bien porque ya conozco. O sea...

I: ¿Porque no te gustaba?

J2: Porque yo he encontrado aquí chicos. Sabes, que hablan mal de ti. Y es sólo marroquíes... Pero ahora ya está.

I: ¿Está bien que haya muchos chicos de Marruecos?
J2: Están aquí. Están aquí. 3 o 4 malos. Pero un chico está aquí, está arriba. Es muy bueno. Está chico, pero los demás no. Tres chicos eran malos, pero se van ahora. Cada uno en centro cerrado. No sé dónde está estos centros cerrados.

I: Sí, claro. No sé…
J2: Por ahora estoy bien, sino hay niños... Hay veces que te dejan nerviosa, pero son niños.

I: ¿Son niñas? Hola.
J2: ¿Qué tal? Hay uno aquí (nos interrumpen).

I: Sí...
J2: Cuando hablas, cuando están, están escuchando. (se rie) Un poco…Y cuando hablas como tranquilo. ¿Sabes? te escuchan.

I: *¿y* Te gusta? ¿Entonces tú planeas esto, de ser monitora? eso quieres? ¿Quieres trabajar como monitora? ¿Te gusta?
J2: sí, me gusta. Monitora.

I: Bueno, me tienes que decir, porque yo tengo muchas cosas para que tú trabajes y puedas leer. Bueno, para aprender a ser monitora…
J2: Ser monitora, pero es muy difícil. Para idioma tengo que saber catalán. Catalán.

I: Pero estás mejorando cada vez más. El castellano lo hablas bien.
J2: Sí, pero catalán nada.

I: Pero eso viene sólo por el trabajo.
J2: Es que saber catalán es importante.

I: Bueno, poco a poco.
J2: Poco a poco. Ya tengo ahora cursos el martes y jueves catalán. .

I: SI tú eres capaz, por ejemplo... Te doy un ejemplo. El monitor es si, por ejemplo, sabes dibujar, te gusta dibujar y eres capaz de hacer cosas dibujando y actividades con los niños de dibujo, por ejemplo, ya es un buen punto para empezar.
J2: Sí me gusta jugar con niños, jugar.

I: Organizar juegos.
J2: ¿Si al año pasado esto, pero es esto gratis? Yo no pagar nada bueno, aprender poco a poco, solo aprender y…

I: Entonces, en relación con las redes sociales, ¿tú usas redes sociales? Facebook? La verdad.
J2: Sí, tengo Facebook, Instagram.

I: ¿Facebook, Instagram, no más?.
J2: Sobre todo esos dos y no tenía TikTok, pero yo me hice TikTok. Yo suelo ver vídeos de los demás en TikTok. Tengo TikTok, pero yo no hago textos, yo solo veo los videos de los demás porque…

I: ¿Y por qué.?
J2: No me gusta, me gusta solo ver videos.

I: ¿Pero ves videos de quién? ¿Amigos tuyos?
J2: De todo el mundo. Todo el mundo, Todo el mundo está en TikTok. Así Yo no, yo no me gusta hacer videos, me gusta solo así.

I: Y entonces, eh. ¿Cómo usas el… ¿Cómo entras en las redes sociales? ¿Con el móvil, con el ordenador?

J2: Solo móvil.

I: ¿Con el móvil? ¿El móvil lo tuviste aquí o lo tenías?
J2: Ya lo tengo de antes un móvil, pero estaba roto y mi amiga dejó esto solo en poco tiempo, pero ya la voy a dejar ahí ya, porque ya que en esos móviles voy a hacer sin móvil.

I: ¿Y cómo vas a hacer?
J2: No sé.

I: ¿Y usas mucho el móvil?J2: Muchas horas, no puedo sin el móvil. Sin móvil no puedes. No puedo.

I: ¿Pero muchas horas?
J2: No muchas horas, no sé, pero no puedo estar todo el día sin móvil o toda la noche sin móvil.

I: ¿Y cuándo y cuánto tiempo por día? Por ejemplo, miras las redes sociales, TikTok. ¿Qué más miras?
J2: Cuando no tengo ninguna cosa para hacer, por ejemplo, estudiar… si no tengo deberes y si estoy sentada así.

I: ¿Y eso cuánto tiempo por día? Ahora no sé.
J2: Por la tarde más, yo cojo el móvil más por la mañana y antes tengo cursos desde las nueve menos cuarto hasta la una. Y ahora tengo. Tengo vacaciones.

I: ¿Y ahora? ¿Entonces estás mirando más?
J2: No, Ahora tienes que levantarte a las nueve, hacer tareas, hacer cosas. Y yo siempre me levanto y ayudo a la Cocinera. Y tengo… Me gustan estas cosas más que el móvil. ¡Pero me gusta también el móvil ! (se ríe)

I: ¿Y qué es lo que te gusta? El móvil. ¿Qué es lo que te gusta?
J2: ¿Para hablar con amigos o novio si tengo ? Sí tengo, pero no tengo ahora (se rie). ¿Y para hablar con mi familia? Sí, sí.

I: Y para hablar, por ejemplo, con tu, con tu novio o con tu familia. ¿Usas el mismo, la misma red? ¿O son redes diferentes? Red social.
J2: Misma red…

I: ¿Qué programa utilizas? Facebook para hablar con tu familia?
J2: No con mi familia, WhatsApp.

I: ¿WhatsApp?
J2: Si, Amigos tengo mis mismos amigos, tengo en WhatsApp, en Instagram, en Facebook, y siempre envío este mensaje de tres de WhatsApp de Instagram…

I: ¿Los tres usas? por qué?
J2: *Si,* pero con mi familia WhatsApp… para pasar tiempo solo esto.

I: ¿Como para pasar tiempo?
J2: Pasar tiempo. Si estoy aburrida voy a hablar de tres de WhatsApp, Facebook, Instagram.

I: Sí. ¿Y qué? ¿Qué compartes por las redes sociales? Fotos, vídeos.
J2: En Instagram. Tengo fotos sí.

I*:* Está bien. Y. Y qué te permite en las redes sociales? Entonces decías. Bueno, Comunicarte, Hablar con tu familia. ¿Qué más? ¿Qué más te permite, por ejemplo, conocer nueva gente?
J2: Sí, claro. En Instagram conozco más gente diferente. Sí, gente nueva.

I: Y tú crees que serías capaz de no utilizar Facebook, ni WhatsApp, ¿ni Instagram? Imagínate que de repente. No, No puedes usar las… Podría sobrevivir.
J2: No, porque tú conoces más gente nueva. ¿Sabes? Pues conoces más gente.

I: Sí, Sí.
J2: Puedes tener. Puedes. Tienes más amigos.

I: Y por qué son. ¿Son tan importantes los amigos?
J2: Porque si estoy en España, no tengo familia. Estoy en un centro… Necesito amigos para salir. Si salgo solo yo solo cinco minutos y vuelvo a centro. Pero si sales con amigos y es diferente.

I: Te. Y eso te sirve de... te pasa eso de conocer gente, por ejemplo, por Instagram y de decir bueno, nos vamos a conocer y después los conoces. ¿Te ha pasado eso? Sí, así.
J2: Mucho. Sí, sí.

I: ¿Y cómo es esto? A ver, dame un ejemplo.
J2: Si alguien me envía un mensaje. "Hola". Digo "hola". Y me dice... Pues nos pudimos conocer. Digo, Vale. Y hasta estamos...

I: Y sales de ahí y ya está. ¿Y los conoces?
J2: ¿Salgo con él? No, solo hablamos mucho tiempo… Y después, si estamos amigos, salimos ahí.

I: ¿Los conoces? Sí. ¿Y qué pasa ahí? Está bien. ¿O a veces te sorprende y te quedas?
J2: No. Salimos y tomamos algo o hablamos más tiempo y eso. Lo que pasa. Eso.

I: ¿Y no te pasó? A veces de decir "Me parecía buena persona todo eso y. Y lo veo y..."
J2: No, no, no. Sí está bien, esta persona es muy buena y hasta ahí. Cuando hay que dar con ella es igual.

(interrupción de un educador).

I: ¿Y crees que usas más las redes sociales? ¿Tú o alguien más aquí? Usa las redes. ¿Cómo es?
J2: No sé. Yo no conozco a gente de aquí.

I: ¿No la ves que chicas del CRAE usan mucho las RSD?
J2: No, no. No puedo mirar el móvil de alguien... no voy a ver el móvil. No sé.

I: ¿Pero no hablan ustedes de las redes sociales y tal? Entre jóvenes.
J2: No.

I: ¿Cada uno tiene su red?
J2: si… en CO2 antes era diferente, en mi centro, aquí no. Hablamos más con chicas y hablamos más tiempo, pero aquí cada uno. Allí tenía.... Yo hablaba más con las chicas…

I: ¿Y en el CO2 los jóvenes utilizaban más las redes sociales? ¿mucho'?
J2: SI, ellas como y… para hablar con gente, para novios. En CO2 solo teníamos 2 horas por la tarde, aquí todo el tiempo…. Las chicas pedían ordenador para hablar por Facebook o Instagram

I: Las redes sociales las usas más para conocer gente, conectar con tu familia, con novios
J2: Las tres cosas... Lo más, la familia, después para conocer gente, y ultimo… novios (se ríe)

I: ¿Te permiten las redes sociales conectar con cosas que te gustan?
J2: Si, videos, de música, de series, de cosas de Marruecos.

I: ¿Qué es lo que te gusta fuera de aquí hacer? ¿Me decías el deporte…?
J2: Si, gimnasia.

I: ¿Y miras cosas de gimnasia?
J2: No, sólo gimnasio, fuera de las redes sociales.

I: ¿Las RSD te ayudan a tener relaciones, esta gente ya conocida ya es tu amiga o solo una vez y ya está?
J2: Hay gente que conocí y después dejamos de vernos, pero también me permiten ver a la gente más tiempo, la gente que me gusta.

I: ¿Cambio tu manera de usar las RSD desde que estás en España?
E2: sí, porque allí no tenía ni Instagram, ni Facebook ni nada, no tenía móvil en Marruecos, aquí si lo tengo.

I:¿Tú crees que la gente que te ve en internet… ¿Eres tú o la gente no te reconoce…eres auténtica en las RSD?
J2: Si me reconocen, creo que sí, soy autentica.

I: ¿Te pones ropas especiales te maquillas para una foto?
J2: Si estoy con una camiseta, voy a hacer foto, sin maquillaje ni nada.

I:¿Porque compartes fotos?
J2: Para conocer gente, mucha gente también envía fotos para saber quién son los demás… Si tú hablas con una persona, y tú no tienes fotos, te van a pedir, es mejor que esta persona entre en tu Instagram y conozca quién eres.

I: ¿La foto la vas preparando o la sacas así no más?
J2: Solo música, cuando quiero hace una foto me pongo música, con la foto… voy a buscar una música que a mis amigos le guste… busco música.
A veces bailo, en Instagram.

I: ¿Crees que en los centros se usan más las RSD?

J2: Igual… todos usan, si claro, cuando estás caminando en la calle, todos están con el móvil, todo el mundo en el metro.

I: ¿Y por qué tanto móvil?
J2: No sé, hay gente que… toda persona quiere conocer más gente . si alguien tiene amigos, está en Instagram o Facebook para buscar más amigos, tiene, yo que se…

I: ¿Qué es lo que encuentras en las RSD o en internet que no encuentras en el mundo real?
J2: Cuando veo videos… Algunos videos lo hacen para ayudar a la gente, la gente se ayuda... una persona mayor, está caída, los demás ayudan, las persona alrededor la levantan, y yo encuentro esto en el móvil , y me gusta. Me da inspiración.

Entrevista J3
Hombre- 18 años, residente en piso asistido PISO Cat desde hace 1 año
Entrevista en el salón del piso
05/11/21
I: Investigador
E: Entrevistado

I: Buenas J3, ya estoy grabando. Te informo de que voy a transcribir lo que estamos hablando luego de la entrevista y, tal como te comenté, en el marco de mi tesis doctoral, para la investigación, utilizaré lo que hablamos en el apartado del análisis, sin tu nombre. Todo lo que hablemos hoy es para la tesis exclusivamente. ¿Me das la autorización para el uso de los datos recogidos ?
J3: Si

I: Ok, entonces empezamos ¿Cómo llegas aquí, al piso?
J3: En un principio llego a Barcelona hace tres años, a un piso de acogida, del centro de acogida a un CRAI, y del CRAI a un piso de mayores.

I: ¿Dónde estuviste, en que CRAE?
J3: CRAE Mar, en Horta.

I: ¿Entraste aquí, tuviste pasar por algún proceso, o entraste directamente?
J3: No claro, desde un CRAE no pues entrar directamente, hay que tener un buen comportamiento… no he hecho ningún proceso, ¿sabes?

I: ¿Cuándo llegaste a España?
J3: Y hace tres años, algo así. Tres años y medio…
Vine debajo de un camión.

I: uff, no me digas… ¿Qué proyectos tienes?
J3: Estoy haciendo un grado medio de carrocería.

¿Están buscando gente no?
J3: Claro, con experiencia, para hacer prácticas también es complicado, estaba buscando para buscar prácticas, hay talleres que ya no quieren, hay talleres que ya tienen chicos de prácticas.

¿Te están ayudando para encontrar práctica?
J3: Si, están buscando poco a poco ya encontraremos.

I: EN lo que te pueda ayudar… desde la universidad… ¿Qué proyectos tienes?
J3: ¿Que tengo que hacer o que quiero hacer?

I: ¿Qué proyectos tienes para tu futuro?
J3: Trabajar.
De momento, tener más estudios, más títulos y cuando tenga una carrera… un trabajo, algo así ya me podría marchar.

I: ¿Hiciste amigos desde que llegaste acá?
J3: Si algunos sí.

I: ¿Fuera del piso, tienes relaciones, en el grado medio, con gente?
J3: Si, en el grado, en el insti, con gente del cole. Quedamos a parte del cole a veces.

I: ¿Utilizas redes sociales?
J3: No tanto, pero si

I: ¿Qué utilizas?
J3: YouTube, Spotify, Facebook.

I: ¿Twitter?
J3: Twitter, Instagram, Snapchat… no me gusta mucho.

I: ¿Tienes un perfil allí?
J3: Si, de insta., y de YouTube también.

I: ¿Y qué te aportan las redes sociales?
J3: De leer, de mirar videos, las canciones, a veces el WhatsApp también, hablar con la familia. La familia en Marruecos… con video cámara, sabes, está bien.

I: Y de Facebook ¿?
J3: Hablo con los chicos del barrio, de Marruecos, porque en Marruecos los chicos tienen Facebook desde pequeñitos. Se usa mucho.

I: ¿Con qué frecuencia?
J3: No todos los días, pero más o menos cada 2-3 días, doy una vuelta por Facebook, miro todo.

I: ¿Actualizas mucho tu perfil, subes fotos?
J3: No, ahora no, antes si. …antes era así.

I: ¿Qué subes?
J3: Fotos más, antes, Ahora ya nada. No tengo tiempo para eso.

I: ¿Y por qué lo hacías?
J3: ¿Antes…? No sé la verdad, poner fotos por ponerlas, para que lo viera la gente, mis amigos de Marruecos.

I: ¿Que tipo de fotos subías?
J3: normales, mías, de algún sitio, de aquí en España, nada más.

I: Entonces, ¿usas todos los días las RSD?
J3: Todos los días no… pero más o menos si.

I: ¿Cuántas horas las usas por día más o menos?
J3: 2 h al día

I: ¿aaa bastante no? ¿Mañana o tarde?
J3: Depende, pero mucho a la tarde, tarde noche.

I: ¿Cómo accedes a las RSD?
J3: Por móvil

I: ¿Facebook, y me decías Instagram, pero no tanto no?
J3: No tanto porque hay que poner muchas historias y nunca tengo tiempo. No me gusta subir lo que hago, mi vida: "Estoy estudiando, lo publico, estoy comiendo lo publico" sabes, No me gusta.

I: ¿Algunos lo hacen?
J3: Todos lo hacen, mis amigos lo hacen.

I: ¿Amigos de Marruecos o de aquí?
J3: De aquí, del cole, sí.

I: ¿Y qué te parece esto?
J3: No sé, cada uno hace lo que quiere. Pero para mí, lo veo fatal. Porque no hace falta decir todo lo que haces. ¿Si estás entrenando, si estas comiendo, si sales a correr, si sales… todo lo publican sabes? (NO SE ENTIENDE: No interesa lo bastante, no es por algo.)

I: Naciste con las RSD sociales, claro. ¿Tú crees que podrías vivir sin las redes sociales virtuales?
J3: Con algunas si, con algunas no. Con WhatsApp sí que podría vivir, pero no vivir como estoy. Estaría preocupado por la familia, de no verlos, echar de menos a mucha gente.

I: ¿Los echas de menos a veces?
J3: Si a veces si, el móvil es la única forma para hablar con ellos.

I: ¿Hablas por mensajes?
J3: Si hablo por mensajes, por camera, por video, a vece están en línea, y así.
Hablamos como están, como voy, de cosa…

I: ¿Ellos están contentos?
J3: Si, cuando hablamos si, se ponen contentos.

I: Porque el trayecto fue largo supongo…
J3: Ahora, ya se está yendo a 4 años, hace ya mucho tiempo

I: ¿Que encuentra en las redes sociales, aparte del tema que comentaste sobre WhatsApp, de poder conectarte con tu familia?
J3: Las redes sociales son… Hay cosas buenas y cosas malas. Si la persona sabe utilizarlas son buenas, si no sabe, no van a salir bien. si sabes utilizarlas, sabes su cosa guay, videos que te van a servir en tu vida, y tal… pero hay también cosas que no te sirven, que están allí también.

I: ¿Y cuáles son los videos que te pueden servir?
J3: Depende de lo que estás estudiando, buscar videos sobre lo que estás estudiando o… como te digo. A veces hay videos sobre carrocería, a veces miras las soldaduras. Muchas cosas voy mirando, miro cosas que me sirven a veces veo videos que no me sirven también.

I: ¿Por dónde las miras?
J3: Por insta o YouTube directamente.

I: ¿Y qué es lo que no te sirve?

J3: No sé, por ejemplo, un video de risa, no sirve para nada.

I: ¿La gente a tu alrededor, como los ves? ¿Les interesan más estos tipos de videos?
J3: Miran cualquier cosa. Ellos van subiendo, y todo lo que sale lo miran. yo también lo hago. Pero en YouTube está bien centrarse en cosas más guays, que son útiles.

I: ¿Estar conectados con ellos en las redes sociales, con la gente del cole?
J3: Si.

I: ¿Los ves durante el día y también estás conectado?
J3: No es lo mismo, hablamos… pero sí que los veo, y a veces cuando salimos nos hablamos por las redes sociales, por WhatsApp, insta.

I: ¿Algo las usas entonces no?
J3: Sí, un poquito.

I: ¿Subes alguna foto?
J3: No, fotos publicadas ninguna. Historia, si subías antes.
Siempre subo fotos, subo videos, Foto con alguien, con mis colegas y tal, foto solo o foto con alguien, o foto que ha publicado un amigo mío etiquetándome.

I: ¿Por qué lo haces?
J3: Porque, si me etiqueta él, para no quedarse mal con el, yo qué sé…para responderle más o menos, sino… si el sube otra foto y no lo etiquetas va a pensar… a lo mejor…

I: ¿Tú crees que en la realidad y en las redes sociales eres la misma persona?
J3: Si, como estoy siempre.

I: ¿Y de los demás? ¿Ellos son los mismos?
J3: Hay algunos que son los mismos, otros que son diferentes. Hacen historias, que hacen de todo, y cuando lo conoces de verdad no hacen nada tampoco. Publican fotos en sitios

donde están o así. … o ponen filtros de foto, salen guapos. Pero de verdad. ¿Lo ves y dices "eres tal" … no lo reconoces, sabes? Filtro de pelo y tal, se cambia mucho la persona.

I: ¿Por qué hacen eso? ¿Lo hablan entre amigos?
J3: Depende del filtro, hay gente que pones buenos filtros, hay filtros de risas, no hablo mucho de eso con mis amigos, de eso nada. no hablamos entre amigos de tal o tal… lo vemos normal, crecimos con esto.

I: ¿Crees que esto tiene un efecto en la vida real de las personas?
J3: Si un poco, el efecto que hoy lo vemos todo por las redes sociales. Siempre una persona tiene unas horas de su vida en las redes sociales... De las 24 horas que pasamos al día, a lo mejor 4 horas las pasamos sobre el móvil, o más. Hay gente que más depende, hay gente que entra, que juega, y que pasa toda su vida allí, y eso no… te saca mucho tiempo. Eso no mola. No lo veo bien, la verdad, llegas a ser una persona que no vas a tener amigo porque no quedas con ellos, no hablas, no haces muchas cosas.

I: ¿Te afecta de verlo?¿Te paso alguna vez de estar en estos grupos?
J3: Si me paso de estar con alguien y no pone atención, está con el móvil. Me pasó aquí y en Marruecos.

I: ¿Ves diferencias en Marruecos en relación con las redes sociales?
J3: Si, allí está… Yo cuando estaba allí, ahora ha cambiado creo, porque ya llevo tres años aquí. Nosotros éramos solo de Facebook, de tirar fotos, y nada más de historias. Pero ahora veo que se ha cambiado también un poco. Tiene la gente Instagram. Antes era solo Facebook, solo para hablar con los chavales que estaban aquí. Por eso usaba Facebook, para hablar con los chicos, o alguien de mi barrio que esta fuera de donde vivo. Eso.

I: ¿Y Tienes muchos amigos en Facebook?
J3: 700 o algo así.

I:700. Uf un montón
J3: de los conozco si, pero creo que tengo más… En Instagram también tengo muchos.

I: ¿A sí? ¿Cuántos?
J3: Mil y algo.

I: ¿Que son? ¿Seguidores no? ¿Son importantes?
J3: Algunos si, otros no.

I: ¿Si tuvieses 20, estarías igual o prefieres tener 700?
J3: Por mi da igual mientras tenga la gente con quien hablo. La gente que conozco y hablo con ellos… porque a lo mejor tengo 700 seguidores y hablo solo con 20.

I: ¿Y te pasa esto?
J3: Si, porque no todo el mundo que sigo hablo con ellos, a lo mejor me siguen y no los conozco. Y está allí, no sé,

I: ¿Y por qué te siguen?
J3: No sé, hay gente que lo se… siguen a otros para que le pongas "seguir" y luego te (lo deja) para que ganen más seguidores. Porque ahora se puso de moda, el que tiene más seguidores. Mirar cuantos seguidores tienes...

I: ¿Y esto se habla entre jóvenes?
J3: Si, sobre todo entre chicas, "mira cuantos seguidores tiene" "Mira, yo tengo más seguidores". Se buscan los seguidores también.

I: ¿Entre chicas?
J3: Entre chicas también, claro…se mira cuánto tiene cada uno, nos reímos, vemos como se hace… como la gente tiene seguidores.

I: ¿Participas en grupos?

J3: Si, tengo grupo con mis hermanas, grupo de familia, otro grupo de mi clase, en WhatsApp. Hay otro entre amigos, hablo con colegas míos.

I: ¿Grupos especializados en una temática?
J3: Grupos de clase, del cole, Grupos donde solo hablamos de carrocería. En WhatsApp.

I: ¿Y si te siguen, tú a quien sigues?
J3: Sigo a mis amigos, a la gente de mi clase, gente que conozco de algo. Si no lo conozco de nada no lo sigo

I: ¿Sigues a gente que conoces físicamente no?
J3: Si, no solo físicamente… Hay algunos que no conozco físicamente y los sigo, pero hemos hablado alguna vez. Hablar con él, llevarte con él, te estás conociendo y lo sigues. Porque hay gente que solo conoces por redes sociales también. De verlo, de que nos vea, de que hablamos algún día.

I: ¿Te comunicas con algunas personas solo por las redes virtuales?
J3: Hablo más físicamente con la gente. Hay gente que si… algunos que están, que no se puede hacer físicamente, pero si se puede hacer físicamente prefiero físicamente. uno del cole, que le quiero decir algo, que a lo mejor no es tan interesante, a lo mejor me espero hasta mañana y se le digo directamente, es otra cosa.

I: ¿Te gusta el futbol no?
J3: Juego a futbol, ahora estoy con un grupo de una fundación, futbol sala.

I: ¿Menos tu familia, las personas que no ves físicamente, cuantas veces te conectas con ellos?
J3: Hay gente con quien conecto más por redes, gente que está lejos. O mis amigos que están aquí, pero yo que sé, no puedo quedar con ellos, estos sis, hablo con ellos por redes sociales…

I: ¿Chicas también?
J3: Si de todo…

I: ¿Que te aportan los contactos con personas online?
J3: Algunos, aprendes de ellos, algunos noes

I: ¿Que aprendes?
J3: A lo mejor alguien te habla, te está vacilando, y aprendes, para la próxima vez. ¿Sabes? En las redes, algunos vacilan, están aburridos, y vacilan a la gente, solo al pasar.

I: ¿Crees que las rede sociales se ve lo que eres tú?
J3: Simplemente un momento en la vida.

I: ¿Viendo tus fotos podemos saber quién eres?
J3: ¿No, puede ser una foto que la tire en la piscina, y salió bien la foto, porque la gente saca foto porque salen bien… puede ser te sacas una foto en la piscina, pero no te gusta nadar sabes? No vas a conocer a la gente por fotos, Hay gente que se hace foto en una montaña, pero no le gusta subirse en la montaña.

I: ¿Por qué lo hacen?
J3: Por qué le ha quedado la foto bien porque se ve bien, la gente solo va porque se ve bien. No es nada más.

I: ¿Crees que las redes sociales en CRAE o pisos tutelados se usan más que en familias?
J3: No, creo que es igual. Si hay diferencias tiene que ser solo por el hecho de llamar a otro país. Porque tiene su familia en otro país. Por el uso de YouTube, Instagram es igual.

I: ¿Crees que te pueden aportar como persona?
J3: Si, si sigues páginas que te sirven en tu vida si… paginas para aprender a cocinar, hay de todo en las redes, buscar trabajo, hay paginas si.

I: ¿Que usarías como red?

J3: Por WhatsApp, en algunos grupos, de tal, si buscas encuentras... Buscar alguien que tiene otro grupo, si se entera de algo. Buscar, entrar, quien tiene un grupo para temas de trabajo y tal…puede ser que conozcan alguien.

Eso es una buena idea… lo ves como un recurso posible para ayudar a los jóvenes

Silo usamos bien si. Educación, trabajo, (suena su teléfono) …

I: Gracias J3.

Entrevista J4
Hombre- 18 años, residente en piso asistido PISO Cat desde hace 1 año
Entrevista en el salón del piso
05/11/21
I: Investigador
E: Entrevistado

I: Te tengo que grabar. Hola, entrevista con J4. ya te leí el consentimiento, ahora te grabo. Te quiero preguntar si me autorizas a usar los datos de la entrevista para la investigación…
J4: Ah, vale, vale. Sí, sí, sí.

I: ¿Cómo llegas al piso tutelado? ¿Cómo llegas?
J4: Pues antes estuve en la acogida con un centro de acogida. Sea un centro de acogida en la avenida P. que se llama CO1.

I: Ah, sí, conozco.
J4: Sí, sí. Pues allá estuve unos 8 meses. Sí, me cambiaron a un CRAE que estaba en el centro M, unos tres años, y como me portaba bien y tal. … estaba en este con él, Con el J3

I: Ah, con el J3¿Estuviste en centro M?
J4: Bueno, unos tres años. Sí. Y pues claro, como comportaba bien y tal…

I: ¿Cuántos años tienes?
J4: ¿Ahora? ¿Ahora? 19.

I: ¿19 años? Sí. ¿Cuándo cumpliste?
J4: El … de abril.

I: ¿En abril? Sí. Mira, yo soy del 29 de marzo. Ah, mira, mi hermano es del el desde el … de abril.
J4:¿Verdad? Es un buen día.

I: Sí, sí. ¿Y cómo llegas acá a España?
J4: Pues sí. Llegué en la moto de agua.

I: Ah, ¿sí? ¿Cruzaste desde Marruecos?
J4: Sí, desde Marruecos a Algeciras. Y luego me trajeron acá unos conocidos.

I: Con conocidos. ¿Llegaste acá? Sí. ¿Y cuándo llegaste acá?
J4: Pues con acá instalado a una comisaría de *mossos de Esquadra*. Me llevaron a un Centro de acogida.

I: ¿Qué estás haciendo ahora? ¿En este momento?
J4: Ahora estoy haciendo grado medio. Segundo año de carrocería también. Igual que el J3.

I: Igual. ¿Están juntos?
J4: Sí.

I: Ah, mira.
J4: Jajaja.

I: Bueno. Bien, bien, bien, bien. ¿Y qué te gusta hacer? Que aparte. Aparte de eso, Aparte de la escuela…
J4: ¿Parte de eso? Pues. ¿Qué deporte?

I: ¿Qué deporte?
J4: Calistenia.

I: ¿Qué es esto?
J4: Son unos trucos de aire libre… en unas barras, hacer trucos.

I: Ah, ¿sí? Que como de. ¿De gimnasia?
J4: Sí, algo así.

I: Sí.
J4: De calle.

I: De saltar a…
J4: Dar vueltas así.

I: Ah, ya. ¿Ah, Y eso? ¿Entrenas mucho?
J4: Bueno, todos los días no… Cuatro días a la semana. Cuatro días, Cinco.

I: ¿Así que hay un club o no?
J4: ¿Con amigos o entre amigos?

I: Sí. ¿Y hacéis espectáculos después?
J4: ? Sí.

I: ¿Dónde?
J4: En Barceloneta O a veces. esta semana fueron mis amigos a competir en Mallorca.

I: Ah, ¿sí? ¿Hay competencia?
J4: Sí, toda competencia.

I: Mira vos. Yo creo que alguna vez lo vi en el Barceloneta.
J4: O sea, muchas veces vamos.

I: ¿Hace cuánto que lo haces?
J4: Fue hace tiempo ya. Unos tres años así.

I: A lo mejor te vi. A lo mejor no, porque yo vivo. Vivo por ahí. Poble Nou, Barceloneta. Estoy todo el tiempo. Yo juego a rugby.
J4: Claro.

I: Este. ¿Viste la cancha de rugby que hay ahí? En el Poble Nou hay un terreno de deporte.
J4: Ah, ¿sí? Sí. De un campo pequeño.

I: Sí, un campo. Ahí. Ahí estoy. ¿Qué proyectos tienes para el futuro? ¿Qué quieres hacer?
J4: Pues trabajar en un taller o una empresa de carrocería.

I: Ahí trabajando. Sí. ¿Y te quedas acá en España O ir a otro país?
J4: ¿Francia? De momento creo que acá…

I: De momento acá. ¿Hablas francés?
J4: No sé.

I: ¿Fuera del piso y fuera… en la escuela, por ejemplo, tenés red social tienes?
J4: Sí. Que joden un poco. Cómo que joden un poco. Sí.

I: ¿Cómo que joden?
J4: No digo que estoy acostumbrado.

I: Ah, ¿sí? Sí. ¿Tienes red social virtual también? ¿Que usás?
J4: Instagram. WhatsApp. Facebook. TikTok. Ah, mira, veo vídeos nada más.

I: Ah, mira.
J4: Veo algo de deporte. Lo que hago yo.

I: En TikTok suben cosas de deporte. Ah, mira. Sí, y WhatsApp también.
J4: Sí, también.

I: Y entonces cuatro redes sociales.
J4: Y claro, también YouTube también. Está bien.

I: Ahora, en estas redes sociales estás conectado con gente de aquí. De Marruecos. ¿De dónde?
J4: De Marruecos. De aquí.

I: En todas. O tienes algunas para. Para conectarte con amigos en todo. Mezclado.
J4: Mezclado.

I: Bien. Y entonces. ¿Cuáles son los usos que haces? Por ejemplo, Instagram. ¿Lo usas de alguna manera? Facebook? ¿Cómo? ¿Cómo eliges?
J4: ¿Instagram? Lo uso, lo uso bastante.

I: ¿Que cuánto tiempo de uso?
J4: Por unos tres, 02:30 hacia al día.

I: Tres a 02:30 al día. ¿Y Facebook?
J4: Facebook No, no tanto.

J4: Como mucho 20 minutos.
I: 20mn

I: Y me dijiste TikTok, TikTok también lo usas o…
J4: Si lo uso.

I: ¿Y subes videos?
J4: Si esos vídeos de deporte que hago de calistenia…

I: ¿Mira eh? Y WhatsApp y YouTube

J4: O sea, para comunicarme con mi familia que está allá en Marruecos y YouTube para escuchar música y para escuchar.

I: ¿Y qué más? ¿Qué red social te gusta más? O O utilizas más.
J4: ¿Más? Me dicen que utilizo más el Instagram y también que creo que me gusta mucho Instagram.

I: ¿Te gusta? Sí, mira vos, qué interesante. Entonces, ¿qué te aporta? ¿Por ejemplo, si pensamos en Instagram no sé qué te da?
J4: Pues me da motivación. Como subo, subo vídeos de entrenar eso. Mis amigos y la gente desconocida me apoyan.

I: ¿Como te apoyan?
J4: Me apoya, Que siga para adelante.

I: ¿Que te escriben, cómo se apoya?
J4: Por eso pues por unas palabras es suficiente. Así no sé, me motiva eso.

I: Y claro que te ponen como un pulgar.
J4: ¿No? Si así eres grande, algo así.

I: ¿Y tienes muchos comentarios?
J4: Lo máximo. Mucho, mucho (reflexiona). Depende de lo que subes.

I: Bueno, ¿no sé que tipo?
J4: unos 15, así… Me sirve a mí y a mi salud también.

I: ¿Y por qué para tu salud?
J4: Pues para entrenar. Creo que hice algo. Es algo importante para. Para mi salud.

I: ¿Es decir, te motiva para entrenarte?

J4: Sí. Y el público… motiva a los demás también.

I: Claro. Te iba a preguntar porque lo publicas. Claro.
J4: Por eso, para motivarlos y más. Se animan, entrenan.

I: ¿Y tú crees que funciona esto? ¿Te dijeron? Te comentaba. Que motiva a los demás.
J4: No sé eso. No sé, en verdad, pero lo hago. Eso es lo que pienso yo y...

I: ¿Y te sientes bien con la gente que te responde?
J4: Si sientes.

I: ¿Que sientes?
J4: relajado. Contento. Si digo "que grande soy" (se ríe)

I: orgulloso de uno mismo. Está bien. ¿Está bien... Actualizas mucho tu perfil en las redes sociales?
J4: ¿Cómo así?

I: Cosas nuevas. Vas subiendo? Sí. Sí, Claro que todos los días.
J4: No todos los días. No. Tres veces cuatro a la semana. Así.

I: Tienes pensado los momentos cuando vas a actualizar. Mira, por ejemplo. Mira, el martes. Voy a revisar. ¿O no?
J4: no, Porque no lo pienso.

I: Cuatro redes sociales o cinco. Bueno, WhatsApp o YouTube no, pero tres redes sociales es trabajo, ¿no?
J4: Sí, bueno. Facebook, pero no tanto.

I: No tanto. Facebook? ¿Para qué lo usas?
J4: Pues para nada. Para ver, nada más.

I: Lo tienes ahí muerto. Entonces. ¿Más Instagram y TikTok? ¿No? Sí. ¿Y los videos que subes en Instagram? ¿En TikTok son los mismos?
J4: Sí, son los mismos. Ah, ¿sí? Sí. A veces son fotos mías. Y las fotos en Instagram en Instagram no las y no las subo al TikTok

I: ¿Y por qué ahí en Instagram y en TikTok no?
J4: ¿Por qué? Porque en Instagram si que puedes publicar una foto é que puedes publicar una foto y por TikTok. No… tiene que ser video.

I: Tiene que ser video, ¿verdad? Entonces sí, porque sube esa información, los perfiles. Tú me decías es bueno de gimnasia, ¿eh? Para sentirte bien, para que tu familia te vea, no lo sea para que...
J4: Bueno, para mi familia. No.

I: No entra, ¿no?
J4: No, no entra.

I: ¿Y tiene relaciones con ellos por otra red social?
J4: Por WhatsApp, por WhatsApp.

I: ¿Lo tienes ahí diferenciado, ¿No lo tienes, no los tienes en Instagram ni TikTok?
J4: No, no. Bueno, tengo mi hermano grande por por Instagram.

I: Que está allá en.
J4: Marruecos.

I: ¿Está bien, entonces cuántos son? Me dijiste 02:30, como tres horas más o menos.
J4: Ahora Sí, más o menos. Ahora como ahora. Así más o menos. Porque como estoy yo por la mañana, salgo a la una y media, vengo acá, tengo que hacer comida, ¿no? Y para

relajar un rato y entrar al rato al Instagram y pues sí tengo tiempo voy al gym, si no, si tengo otra cosa importante, sí que lo dejo para mañana, digamos.

I: Claro, claro, pero lo tienes presente. ¿Y crees que podrías estar ahora sin redes sociales?
J4: En verdad, es difícil. Sí, sí.

I: Por qué.
J4: Pues si sales ahorita es complicado. No sé cómo le explico, pero si ya es como es como que me encerrado. No sé, es.

I: Como natural, ¿no?
J4: Si, es natural, es difícil no tener.

I: Y, Pero ¿qué harías? Porque puede pasar, Imagínate. Y hay un parón ahí, no hay más redes sociales.
J4: Puedes pasar, No sé. Pues nada.

I: ¿Entrenar más? (se ríe).
J4: Pues sí, bueno, y así entrenar más.

I: Sí. ¿Entonces qué? ¿Qué encuentras en general en las redes sociales? ¿Qué es lo que tú encuentras ahí para ti?
J4: ¿Para mí? Pues…

I: Como en relación con el mundo fuera de las redes sociales, ¿qué es lo que encuentras? ¿Por qué te gusta Redes sociales?
J4: Pues con saber con lo que está pasando en el mundo, por ejemplo, noticias. Como yo, pues para hacer deporte. A ver, unos trucos que yo no sé los pueda aprender de deporte.

I: Deporte para aprender. ¿Y en relación con lo que tú produces, los videos que subes, todo eso qué es lo que te dan las RSD?

J4: Da pues, los comentarios, buenos comentarios, me eso me motiva a mí.

I: Y cuando sales a la Barceloneta o algo recibes comentarios de la gente.
J4: Te Saluda la gente así.

I: Y eso te motiva igual.
J4: O sí, claro. Eso sí, si te sientes y te sientes grande por ti… me siento grande por mí. ¿Me entiendes?

I: Claro, claro. ¿Has pensado hacer algo de circo? ¿Viste que hay escuelas de circo?
J4: Sí, pero.

I: de acrobacia. en las redes sociales estás conectado. ¿Sabes, si tienes muchos seguidores, por ejemplo?
J4: No tanto. Más o menos 1000. en en Instagram

I: ¿Mil es poco?
J4: Si es poco

I: Me parece mucho… Facebook. ¿En cuánto tiene?
J4: Facebook unos 200 mucho.

I: ¿Y es importante tener muchos o pocos seguidores?
J4: *SI* Importante tener mucho.

I: ¿Y cuánto es mucho entonces?
J4: Mucho. Pues a partir de 15 mil.

I: ¿Y conoces gente que tiene 15.000?
J4: Si, mis amigos, más.

I: más de 15.000.
J4: Porque son buenísimos.

I: A sí.
J4: Sí.

I: Entonces cuanto mejor eres más, más seguidores tienes
J4: Hasta 50. Tengo un amigo. El que tiene más. Tiene 51 k

I: ¿Y tiene más porque pone videos?
J4: Porque es bueno. Bueno. Y lucha, tiene un montón de trucos, entrena duro.

I: ¿Si tú crees que en lo en las redes sociales y en la realidad eres la misma persona, o crees que a veces en las redes como que vas construyendo también una imagen?
J4: Yo lo que veo, lo que veo. Hay gente que en redes sociales y su físico luego lo ves en persona y es otra.

I: ¿Sí?
J4: Sí.

I: ¿Y en tu caso tú haces eso un poco?
J4: Pues yo estoy en el medio.

I: ¿Por qué? qué te hace pensar eso? Es decir, eh, cuando tú…
J4: Hay que ser humilde. Que hay que ser humilde.

I: ¿Humilde?
J4: Sí. No, no hace falta, digo yo. ¿No?

I: Bueno, pero este cuando, por ejemplo, cuando tú piensas bueno, en las redes sociales

estoy siendo diferente que, con la realidad, ¿qué es lo que estás poniendo en las redes sociales? No sé si tú no pensando en tus vídeos, por ejemplo, si eres tú, pero bueno, ahí hay una producción, no estás produciendo una imagen de ti mismo, ¿no?
J4: Sí, claro, si no, no lo voy a publicar. Eso sí, claro, del vídeo. ¿Entrenar? Claro que tengo que pensar el video

I: Sí. Y entonces. No, no está mal… Tiene consecuencia. ¿O sientes que todo lo que haces en las redes sociales, en la vida real después tiene una consecuencia o o en tu vida cotidiana de todos los días? ¿Este ves que lo que haces en las redes sociales bueno, te aporta, te da algo Bueno?
J4: De momento nada, pero a lo mejor más adelante, a lo mejor sí que se sabe.

I: Si tienes te da. Por ejemplo, hay gente que te conecta y que conecta contigo cuando ve los vídeos después.
J4: Sí, hay gente que sí.

I: Sí. Sí. ¿Y que para qué?
J4: Pues para mí. ¿Me han hablado así o más? Así. Así para... ¿Cómo se llama? Para trabajar en. ¿En Cómo se llama? De modelo... Pero está lejos.

I: ¿Eso te dijeron así? Sí. Y te. ¿Pero te enviaron un mensaje por redes sociales?
J4: Sí, me mandaron la página web por Instagram.

I: Mira vos. Esto me interesa porque yo tengo una idea de que a lo mejor lo podemos aprovechar. Esto para. Para el trabajo. Para conseguir trabajo. ¿Te gusta entonces Pasar tiempo? ¿A veces revisando tu perfil, Organizando el perfil?
J4: Sí, claro. Sí. Es cuando. Cuando estoy libre. Así como ahorita.

I: ¿Y qué haces?
J4: Que. Pues revisando a ver si puedo cambiar. Quitar algo. Algún video que lleva un montón de tiempo. Y más tiempo. Más, mejoras los trucos. ¿Te mejoras en los trucos?

I: ¿Cuáles son los trucos?
J4: Pues yo lo que entreno.

I: Ah, vale. Sí, sí, sí.
J4: Pues hay que renovar. No.

I: Entonces sacas los viejos y pones. Sí. ¿Y los vídeos que sube? Lo. ¿Hay filtros? Hay cosas así o…
J4: ¿Filtros? Hay algunos que sí que tienen.

I: ¿Y qué tipo de filtro pones?
J4: Pues no sé cómo se llama. Para que se vea la luz bien para que se vea el cielo bien azul, cosas así.

I: ¿Y esto lo con el móvil?
J4: Usas con la cámara.

I: Ah. ¿Tienes cámara?
J4: Sí. Bueno, yo no, pero la tiene un amigo.

I: Ah, vale, vale. Que tiene cámara. Entonces cuando hacéis los trucos. Y hay una persona grabando. ¿Si es Buena la calidad no?
J4: *Si una* Persona está grabando, y los demás, pues motivando.

I: ¿Y entonces que pasa? Cuando termina, pasa los vídeos a los demás y lo suben.
J4: *L*os pasa por DropBox, para que no se, no se, no se pierda la calidad de imagen.

I: ¿Y él lo produce? Ese vídeo. ¿Sabes si hay alguna producción?
J4: Sí, sí, claro. Para para poner música y pone música también.

I: Tienes que mostrarme. Después quiero ver.
J4: ¿Bueno, y estoy aprendiendo también? Un amigo me enseña porque él sabe montar los vídeos.

I: ¿Cuándo tienes que subir una cosa, una foto o un video, te preparas antes?
J4: Sí, claro.

I: Sí. Sí. Y para un video también. Claro.
J4: Bueno, para calentar primero.

I: Ah, para tu deporte.
J4: Claro, claro, claro.

I: Sí, sí. Y exclusivamente. ¿Subes cosas de tu deporte o subes también cosas que no son del deporte?
J4: O sea, a veces yo subo unas fotos. Sí, normales. O a veces sin camiseta. No.

I: Está bien. Sí. ¿Y para eso te pones ahí duro? Sí. Ese es. ¿Preparas? No. SY las chicas? ¿Te mandan algún mensaje? A veces. Claro.
J4: claro Sí, Sí (se ríe)

I: Sí, sí. ¿Fuera de las personas que tú tienes en las redes sociales, son las mismas que tienes después, fuera de las redes sociales, en la realidad o son diferentes?
J4: Bueno, son diferentes.

I: Sí, sí. ¿Es decir, tienes más amigos en las redes sociales o en la realidad?
J4: Bueno, en redes sociales, porque hay Unos, unos 80% son desconocidos.

I: ¿Son desconocidos?
J4: Sí.

I: Y qué... ¿Y cómo los aceptas cuando los aceptas?
J4: Pues para ver mis videos. Como entreno, la acepto. Lo aceptas…

I: Y tienes muchos amigos dentro de las redes sociales hoy. Tienes mucha gente ahí conocida. O la mayoría. Tú dices el 80% no conoces. Sí. Y el otro 20. ¿Quiénes son?
J4: Son mis amigos.

I: Que conoces físicamente
J4: si, Del deporte donde entreno. O hay gente que en la escuela hay chavales que conocí del centro. Seguimos hablando

I: ¿con Instagram o Facebook?
J4: por Instagram.

I: Instagram también. Claro. Les gusta más, ¿no? Sí. Bien, a ver, te tengo unas preguntas más. ¿Tienes algún grupo de, digamos, en Facebook o en Instagram? Digo grupos. Seguís grupos o...
J4: Sí, sí, sí. Por WhatsApp.

I: Ah, también. Sí. ¿Qué grupo son?
J4: Son mis amigos de entrenamiento. Y para ir a entrenar nos avisan Vamos a entrenar o de fiesta… Vamos de fiesta un finde, así como sábado, y lo pasamos bien.

I: ¿Que son grupos entonces del deporte y del instituto o de la escuela?
J4: Sí, tenemos otro de escuelas también para mandar deberes. ¿Bueno, sabéis? "Hoy tenemos algo" "mañana".

I: Con estas personas. ¿En estos grupos te comunicas más con ellos por las redes sociales o por la red?

J4: Ya con las dos, las dos cosas porque sí, ahorita. Oye, como están las cosas, hay que preguntar cómo están los amigos, porque son los amigos de verdad.

I: Claro, estos estos 20% no? son gente que ves todos los días. Sí. ¿Y después también les escribís?
J4: Sí.

I: Ah, ¿sí?
J4: Sí.

I: Es decir, lo puedes ver por la mañana. Algunos y a la tarde.
J4: Sí, Sí relación… Como hermano. Todos los días

I: Qué te aportan los contactos de con el otro 80%? Pues que te que te da buena idea.
J4: Te da felicidad, te da. Te da motivación para seguir adelante. Y eso. Eso es lo que me da.

I: Claro, Eso es lo que dejaste claro. Qué bueno, ya me dijiste. No. ¿Qué efectos tienen los comentarios que te dejan en los perfiles?
J4: Sí, me hacen bien.

I: Autoestima, ¿no? ¿Tú crees que a veces los comentarios te pueden limitar? También te pueden hacer daño o nos importa.
J4: Bueno aquí yo no le tengo que tener importancia, ¿no? Pero a veces. Claro que hace daño.

I: Sí. ¿Te pueden llegar a decir cosas así, duras?
J4: Sí, claro. Como, por ejemplo. ¿te crees el más fuerte? No. Pero no. Pero eso, claro, es gente. Es Gente que no puede llegar a ese nivel. Te quiere bajar. Y no hay que darle mucha atención

I: Entonces a redes sociales en este momento, por ejemplo, te puede limitar, te puede hacer daño o también conoces gente que tuvo ese problema o quieres o que ha sufrido después.
J4: Bueno, sufrido no le dan importancia. El Bueno, los que conozco yo, nadie le da importancia… Esto en el grupo lo hablamos a veces. Mira este, Mira lo que me pone. Le ponemos Risas así, No, pero no, no, nadie le da importancia. Como. Como le he dicho ahorita que este. Usted está en un nivel y quiere que te baje a su nivel.

I: ¿Tú crees que las redes sociales entonces te permiten conocerte más a ti mismo o te ayudan a conocerte más?
J4: no creo.

I: ¿crees que los chicos que están en los pisos tutelados usan más las redes sociales que los chicos que tienen familia?
J4: Sí, yo creo que si es verdad. Donde estaba, en centro M lo usaban mucho para jugar un juego a un juego… *street fighter*. Siempre enganchado así

I: Y crees que los chicos que tienen familia, por ejemplo, que están con familias. No. Que viven con su familia. no usan tanto las redes sociales?
J4: Sí, mis compañeros de clases también. usan…Usan mucho más. O igual.

I: ¿Igual? ¿Estas redes sociales crees que te pueden ayudar a construirte como persona?
J4*:* ¿Yo creo que sí, pero el Tiktok creo que que mejor porque mejor pues porque es más rápido, va más rápido para que suba el vídeo, me entiende?

I: ¿Y ese video que te da cuando tú lo subes?
J4*:* Pues en verdad en TikTok puedes ganar dinero.

I: ¿Para ganar dinero y eso tú lo lo haces a veces para eso?

J4: Sí, es de lo que estoy luchando ahorita para ganar más seguidores, porque aquí hay un límite de seguidores para poder ganar dinero.

I: ¿Y cómo se gana dinero?
J4: Pues tienes que tener bonos o un tipo de. más o menos unos 60 o 50.000 seguidores para poder ganar.

I: ¿y te… publicidades, te pagan?
J4: Te pagan, a lo mejor te paga bien, hasta cinco mínimos, mínimo 2000 euros por mes.

I: Por mes... ¿La red social es un recurso para formar a los jóvenes para, ayudarles a encontrar trabajo? para…
J4: *SI.* porque ahorita, ahorita que hacemos ahorita buscar ALGO por web, le mandas, le mandas el currículum y pues o la carta de presentación, esperas hasta que conteste no? Pues yo creo que es importante en este momento para el futuro.

I: Claro, pero esto estás hablando del email, por ejemplo.
¿Tú crees que se puede buscar trabajo con las redes sociales?
J4: Sí, creo que sí. También.

I: Y, por ejemplo, ¿qué harías?
J4: Es decir, aquí seguro que esa cuenta es verdadera o no para buscar. Si es preguntar, llamar.

I: Y, por ejemplo, en relación con lo que tú estás haciendo en Instagram, tú crees que esto te puede ayudar a encontrar más trabajo, ¿conocer más gente?
J4: ¿Conocer más gente ? A lo mejor si. Eso te puede dar el trabajo. Porque tener conocidos es diferente de Tener desconocidos. Cuanto más conocidos, más posibilidades.

I: Sí, claro. Muy bien. Bueno. Perfecto. Te agradezco mucho. Gracias.

Entrevista J5
Hombre- 18 años, residente en piso asistido PISO Cat desde hace 1 año
Entrevista en el salón del piso.
18/11/22
I: Investigador
E: Entrevistado

I: Grabando. Hola, ¿cómo estás?

J5: Muy bien

I: estamos hoy 18 de noviembre en una entrevista con J5, grabando. Te quiero volver a leer lo que te dije antes, La entrevista son dos bloques, utilizaré lo que hablamos en el apartado del análisis de la tesis. Lo que se hablar ahora en esta entrevista, hoy, es para la tesis exclusivamente. ¿Me das la autorización para el uso de los datos recogidos a través de la entrevista de hoy?

J5: si

I: Bien, gracias, ¿entonces primeramente te quiero preguntar cómo llegaste hasta aquí?

J5: por el mar, he venido, desde Marruecos… y al llegar la policía me puso el Algeciras en un centro. Luego Cataluña, en un centro…

I: ¿En un centro?

J5: Si, en un centro de acogida

I: Y ¿Cómo llegas al piso tutelado?

J5: Pues, antes estaba en un centro de acogida que se llama CO2, estuve unos 8 meses, y me cambiaron a un CRAE. Estuve en el centro unos años, y luego por mi edad salió la posibilidad de venir aquí.

I: ¿cómo valoras tu experiencia de vida en las instituciones?

J5: está bien…

I: ¿Que más?, está bien en qué sentido

J5: Bueno, la verdad, los educadores nos ayudan mucho, yo me siento bien también porque aquí estamos entre jóvenes que las hemos pasado, más o menos historias parecidas.

I: Ok, y ¿Qué estás haciendo ahora?
J5: Ahora, estoy haciendo un grado medio, de carrocería, igual que el J3.

I: ¿Te gusta? ¿Qué proyectos tienes después ?
J5: me gustaría primero trabajar… saber más del tema porque ahora no tengo experiencia. a lo mejor en el futuro porque no, ser mecánico de verdad,

I: ¿de verdad?
J5: si, quiero decir de tener mi propio negocio.

I: se me ocurre que lo podrías montar con j 3
(se ríe)
I: Y ¿qué te gusta hacer? ¿tienes pasiones, intereses?
J5: A parte de estudiar estoy jugando al fútbol, o sea deporte. Los sábados y a veces el domingo.

I: ¿Tienes amigos fuera de CRAE?
J5: Si claro, de fútbol, por ejemplo.

I: Y a veces hablas con ellos por redes sociales
J5: Si, siempre, una vez termino, por ejemplo, el entrenamiento seguimos hablando. Nos enviamos noticias, nos reímos, cosas de fútbol…

I: ¿de qué hinchada sos?
J5: ¿de qué?

I: ¿Perdón, que club te gusta?

J5: ¿club? a si, Paris

I: ¿Eso me interesa…como que siguen hablando?
J5: Si , a mí me gusta mucho mostrar lo que hago, también para la familia, me gusta sacar fotos, subirlas… y es decir, tampoco es raro, todos lo hacemos, pero igual me permite estar en contacto con mis amigos aquí o en Marruecos, para poder hablar.

I: ¿Por dónde hablas?
J5:Por WhatsApp y a veces por Instagram

I: ¿ Crees que en el piso se usan más las redes sociales?
J5:Para el futuro, trabajar en un taller, en una empresa de carrocería, a veces te ayuda porque encuentras gente que conoce,

I: ¿Utilizas las redes sociales? ¿Dónde tienes perfiles creados?
J5: Instagram, WhatsApp, TikTok , y ya está.

I: y ¿Qué aportan las RSD? ¿Sirven para tu vida?
J5: sí me sirve, si, como te digo, hablamos con los amigos de aquí y de mi país. pero también conozco a gente. con mi familia también… también te hace conocer a los demás.

I: ¿por WhatsApp con tu familia?
J5: sí.

I: ¿y actualizas mucho tu perfil?
J5:no mucho, a veces lo miro, sobre todo por la noche antes de dormir que tengo más tiempo… necesitas tiempo para poder mirar y estoy todo el día haciendo cosas.

I: ¿bien, y Que TIPO DE MATERIAL sueles subir?
J5:subo fotos, videos de cosas que hago, de fútbol también como te dije, cuando tengo tiempo… lo hago por la noche.

I: ¿Qué encuentras en las redes sociales? que te aportan?
J5: me ayuda a… me permite hablar con mis amigos, y WhatsApp para mi familia.

I: ¿Tenes muchos seguidores, ? *followers*?
J5: no mucho tengo … creo 600 en insta.

I: Sí? para mi es mucho…
J5: no te creas, y muchos compran seguidores… se puede comprar, como lo comenta.

I: ¿Tú pones música en los videos?
J5: bueno, siempre le pongo música a los videos…. Es el mensaje de la música que me gusta, lo que me hace sentir.

I: ¿Y porque compartes?
J5: Porque quiero que la gente me conozca, me admire (se ríe), que pueda saber quién soy y como me siento. no sé a veces me gusta, a veces cambio…

I: ¿En la realidad y en las redes sociales eres la misma persona?
J5: Yo digo que sí, pero cuando veo cómo me contestan, me siento como un rey.

(nos interrumpen)

I: bueno, si quieres lo dejamos… ¿Tienes más tiempo?
J5: si, creo que tengo que ir saliendo
I: no te preocupes, seguimos otro día

Entrevista J6
Hombre- 20 años, residente en piso asistido PISO Cat desde hace 1 año
Entrevista en el salón del piso
19/11/22
I: Investigador
E: Entrevistado

I: Bueno, te grabo. Hola, entrevista con J6. Ya te leí el consentimiento, ahora te grabo. Bueno, te explico. Esto es una. Es una entrevista sobre las redes sociales, sobre Twitter, Facebook y cómo los jóvenes utilizan las redes sociales. Yo. Yo estoy en la universidad y estoy haciendo una investigación sobre esto. La idea es ver si en algún momento se podría utilizar para los jóvenes, para buscar trabajo, para encontrar alojamiento, todo eso. Esa es mi idea. ¿No? Entonces estoy haciendo. Ya hice bueno, con dos colegas del piso contigo ahora y con tres chicas más. Entonces. Seis o siete entrevistas. Te quiero preguntar si me autorizas a usar los datos de la entrevista para la investigación…
J6: Vale, perfecto. Si.

I: La edad. ¿Cuántos años tienes?
J6: Tengo 20 años.

I: 20 años. Bueno. Y llegaste hace…
J6: Así casi tres años.

I: ¿Hace tres años? ¿Cómo llegaste aquí?
J6: Vine en el…. Escondido en el barco.

I: ¿En un barco?
J6: Sí.

I: ¿Y cuál? ¿Cuál era tu plan cuando saliste? Cuando te fuiste.
J6: ¿Dónde? ¿de Tánger?

I: ¿De dónde eres tú?
J6: De Marruecos. A Tánger. Había salido en el 60.

I: Vale. Ok. Entonces. Bueno, primero. Cómo. ¿Cómo llegaste? Digamos. ¿Por qué? ¿Por qué viniste a España?
J6: ¿Por qué? Para hacerme fotógrafo y para trabajar para mí. Ayudar a mi familia es importante.

I: ¿Y qué hacías ahí en Marruecos?
J6: Ahí es cuando estaba. estaba estudiando y todo. Pero, no tenía ganas de estudiar ni nada tampoco hay trabajo allí y. Yo pensaba "No hay trabajo, no hay trabajo ni nada". He venido. Pensaba que quería venir. ¿Para qué? Para trabajar, Para hacer mi futuro y todo. Mi familia no tiene ni casa ni nada.

I: ¿Sabes dónde está tu familia?
J6: Está en Marruecos.

I: ¿Pero por qué no tiene casa? ¿Dónde viven?
J6: ¿Ahora? Viven en una casa de otra gente. ¿Sabes? No es. No es de nosotros. Es de otra gente. Pero es muy difícil. ¿Sabes? No tiene ni puertas ni nada. ¿Sabes? Solo. Solo dormir. Y ya tienen miedo por la noche cuando. Cuando hay muchos, muchos animales. ¿Sabes? Animales… Animales que Bueno, sabes, siempre entran. ¿Sabes? No.

I: ¿En qué parte de Marruecos?
J6: En el Sahara. Cerca de. Ah, mira, en el Sur... Un poco abajo, pero cerca de mi casa. ¿Tú conoces Merzouga? Marrakech? es allí.

I: Ah, mira. Y entonces tú estabas ahí, estudiabas. ¿Y tus padres qué hacen?
J6: Sí, mi padre. Alguna semana, un día, una semana. Trabajaba, pero no mucho. Pero mis hermanos. Tengo muchos. ¿No sabes? Mi padre. No puede... No puede ayudar.

¿Nadie puede ayudar mucho, sabes? No. No tiene trabajo ni nada. Por eso yo pensé para venir aquí. ¿Mi padre no puede trabajar, con mucho hermano que tengo Sabes? Somos diez. Él no puede trabajar en nada. Antes yo pensaba. Para salir... En el colegio, para trabajar para todos. ¿Sabes? Pero antes yo pensaba eso ya después me decidí para venir aquí, para hacer mi futuro y todo. Ahora estoy aquí para ahora. Estoy aquí para esperando mis papeles para trabajar y todo bien. Sí, pero es un poco. Un poco también. Un poco. ¿Un poco raro, Sabes? No hay papeles, no hay nada. Solo pienso mucho y es duro,

I: Claro. Estás. Estás sin el papel. No puedes hacer nada aquí.
J6: No puedo hacer nada sin papeles. Si no tienes alguno, si no tiene papeles o no puede trabajar aquí. ¿Sabes?

I: Y entonces estás estudiando. ¿Decías?
J6: Sí. Ahora estoy decidiendo si… estoy haciendo el curso. Pero está bien. Pero cuando acaba de este curso. Tengo que. Tengo que buscar trabajo. ¿Para trabajar? Sí, para ver mejor Si tendré papeles un día, Si tengo que cambiarlo. Sabes, tengo que. Que hay alguien que me contrate que me contratan para trabajar con él o así. Para saber. Sí. Sí, eso es. Sí. No, no pasa nada. Es la vida.

I: Sí. No, no es. Es un momento duro. Después, a los 20 años. Claro. Eres joven. Todavía tienes mucho por delante.
J6: ¿mucho? Sí, tengo mucho aguante.
Pero tengo que trabajar.

I: Sí, Sí.
J6: Es importante para trabajar para mi familia. No, no es solo comer. Claro que hace falta eso. Sabes? Tengo que buscar ahora… que buscar la vida.

I: Sí.
J6: Eso es así. Hace cuatro años que no he visto ni mi padre ni mi madre en mis hermanos. nada.

I: Y te comunicas con ellos?
J6: Sí. Yo hablo. Yo hablo con ellos. Están, están. Están bien. Pero yo algunas. Algunas de ellas. ¿Yo lloro mucho, sabes? Sí, sí, sí, mucho. Y he viajado. Pero yo estoy aquí. Es muy difícil. Un poco, pero. no pasa nada.

I: ¿Y sabes leer? Escribir. ¿Y qué haces aparte de carnicería? ¿Qué es lo que te gusta?
J6: Me gusta. Me gusta solo cortar carne. No me gusta. No me gusta estudiar con ellos. Me gusta cuando hay carne o me gusta mucho. Sabes, yo no pienso. Yo solo trabajo y no pienso y me olvido todo. Claro, cuando yo estaba estudiando… Estaba Muy aburrido todo, ¿no?

I: Y en el mercado te o algún lugar te dan trabajo. Te. Te ayudan.
J6: Aquí o.

I: No sé, Aquí en algún lado.
J6: No, ahora estoy. No estoy buscando. ¿Pero sabes mi problema? Cuando no hay papeles, es. No puedo. No puedo buscar trabajo. Sabes cuando tendré papeles o así, tengo que buscar. Por eso ahora es. Es muy difícil. Los papeles. Claro, claro.

I: Sí, sí, sí. Bueno, yo. Si me entero de algo, te lo diré. Aparte de eso. ¿Qué sabes hacer? ¿Hablas francés?
J6: No? Yo hablo un poco de catalán y castellano. Árabe. Y mi idioma es bereber.

I: Sí. Mira que es interesante. ¿Utilizas redes sociales?
J6: No, no, no. Conozco esas.

I: ¿Internet? ¿Tienes móvil?
J6: Sí, tengo móvil. Esto Sí. Yo conozco todo.

I: Qué tienes? Como como programa. Utilizas WhatsApp?

J6: WhatsApp y Facebook. Instagram.

I: Facebook? Instagram También?
J6: si, esto es así.

I: Y qué más?
J6: Ya, ya está.

I: Esos tres No. Sí, esas tres. ¿Y las utilizas con el móvil?
J6: Sí, En el móvil.

I: Móvil? Bien. Y qué te. ¿Qué te dan las redes sociales? ¿Qué te aporta? ¿Por qué las utilizas?
J6: El WhatsApp. Me importa para hablar con mi familia.

I: Imagino.
J6: Sí, claro. Eso es importante. Y yo estoy. Tengo que. Sabes, tengo para. No, para. No me papel. Por ejemplo, YouTube tengo para.., Sabes, hay algunos vídeos para para hablar castellano más… Para mirar video en español y para mejorar.

I: ¿Aprender castellano?
J6: ¿Para películas, o catalán, Sabes?

I: Sí. ¿Y cómo te te ayuda a aprender el idioma?
J6: Sí, me ayuda mucho. Sí, me ayudan mucho en cuanto a gente hablan, te ayudan mucho, ¿sabes?

I: Y te vas a clases también en castellano.
J6: Sí que lo haces antes, pero ahora ya no... es solo del carné. Pero están ahí. Están hablando castellano y catalán, ¿sabes?

I: Y cómo lo haces entonces? ¿Te vas a cualquier vídeo en catalán o buscas vídeos que te interesan?
J6: Yo busco. No, yo busco, yo escribo. Escribo “película de catalán”. Me salen…

I: Entonces decías WhatsApp para comunicarte con tu familia, para YouTube, para aprender idiomas.
J6: Eso es también hablar con gente. También Insta para hablar con mis amigos o hacen el... Mirar fotos de ellos en Instagram. Y todos.

I: ¿Amigos de aquí o de Marruecos?
J6: de aquí o de Marruecos. ¿Sabes? Hay algunos a los cuales No quieres dejar los números. en el WhatsApp, entonces Mejor en Instagram... Si para ti molesta, ¿sabes? Mejor así.

I: Para no dejar el número de teléfono...
¿Y los amigos que tienes aquí? ¿Son amigos del piso?
J6: Si. No hay amigos del piso… españoles. Por ejemplo, donde estudiaba. ¿Sabes, yo no conozco mucho, sabes? Pero me han dicho. Dame tu número. Bueno, tengo número, pero dejo Instagram para eso.

I: Y esos amigos ¿los conoces todos o algunos? ¿No los conoces?
J6: Algunos no conocía hasta. Hasta cuando tenía el curso de del carné. No conocía. No conocía hace mucho tiempo. ¿No es mucho, sabes? Claro, es. Mejor no. No dejar ni quiere dejar un número.

I: Entonces le dejas como la cuenta de Instagram. No. ¿Que es arrobas? No. ¿Cómo es?
J6: Solo mi nombre.

I: Ah, el nombre. Vale, vale, vale.
J6: No es como Gmail.

I: Ok. Y actualizas mucho tu perfil. Es decir, vas cambiando mucho las fotos que subes en Instagram.
J6: No lo he dejado así... No es una cosa importante. La he dejado. Me es igual.

I: ¿Y para qué lo utilizas entonces? Instagram.
J6: Por ejemplo para ver gente. ¿Sabes?

I: Es decir, tú miras a los demás. Sí.
J6: Yo también. Yo miro algunos. ¿Sabes?

I: ¿Y porque miras a los demás? ¿Qué te interesa?
J6: No, nada. No sé.

I: Pero ¿Por qué lo haces? Nada. No. De alguna. Alguna cosa. ¿Te gusta?
J6: No. Bueno, por. Por ejemplo. Para si entra alguien a mirar mis fotos, para que vea que soy yo... Para ver eso. ¿Sabes? Con un amigo tenía, por ejemplo, eso. Me he movido desde hace un mes o así. Si yo busco, por ejemplo, en Instagram. Estoy mirando mi foto y le digo: ¡a estas aqui estoy yo!. No lo sé. voy a ver. Y mira, la foto es mía. ¿Sabes?

I: Es decir, para ver si eres tú en las fotos.
J6: Para hablar conmigo, si quieres. ¿Sabes?

I: Es decir, que entras en la cuenta del otro para ver si eres tu la foto. Eso es. Ah, vale, vale, vale. Pero hay.
J6: Muchos otros. Solo una o dos.

I: Y Facebook.
J6: Y Facebook. Este Facebook es como igual también todo. Por ejemplo, Te dejaron fotos también.

I: ¿Así también tú subes fotos de Facebook tuyas?
J6: Sí, yo sé, Pero no, no es mucho también. No es tanto.

I: ¿Y entonces miras los Facebook de los de los otros?
J6: si de Todos

I: Cuántas horas por día estás con redes sociales, con WhatsApp, Con. ¿Con WhatsApp? Más o menos.
J6: Por ejemplo, cuatro horas.

I: Cuatro horas por día? Sí. Bien. Y en esas horas. ¿Tú crees? ¿En esas horas… ¿Que haces entonces? ¿Miras fotos?
J6: No mirando al. Por ejemplo, mirando el YouTube. Películas también. Y algunos. Algunos días juego también

I: También juegas.
J6: Juego Para olvidarme, Para mí

I: para olvidarte.
J6: Para mí. Olvido todo. Claro. Sigues jugando. Y hasta estoy mirando también el WhatsApp también. Sí. Me envía mi familia algo, y todo eso.

I: Y entonces Facebook e Instagram? No mucho.
J6: No, Facebook no es mucho. Tampoco Instagram. Un poco más o menos. Instagram. Pero Facebook no.

I: subes fotos. A veces. ¿O no? Sí o cero sí. A veces.
J6: A veces.

I: Y cuando subes fotos que son fotos de lo que estás haciendo.

J6: No fotos, por ejemplo, de de la calle o así. De hecho, por ejemplo, yo me voy a pasear y mejoro, para hacer algunos también que estaba estudiando también para hacer donde trabajo...

I: Y qué muestras en las fotos te muestra a ti mismo… ¿te muestras?
J6: no me gusta, a mí mismo.

I: ¿Así que lo que estás haciendo en el momento?
J6: Lo que estoy haciendo para para mejorar más, sabes, para mejorar. Como cosas que a ti te parecen buenas. Las subes en las en Instagram…

I: ¿Y quién las ve? ¿Esas fotos? Tu familia o…
J6: No, ¡todos! Mi familia no tiene.

I: No tiene…
J6: No, no tienen ni Facebook ni nada, solo WhatsApp y ya está.

I: ¿Entonces para quién lo haces? ¿Esto?
J6: Ah, para mis amigos.

I: Para tus amigos.
J6: De Marruecos.

I: Y de aquí también, ¿no?
J6: de Marruecos.

I: Sobre todo de Marruecos. Claro, claro. Eh. ¿Entonces, crees que podrías vivir sin redes sociales?
J6: Puedo. Pero Instagram y Facebook puede dejarlo, pero WhatsApp no puedo dejar.

I: Claro que facilita…

J6: Para hablar con tu familia y todo. Y también para… También para ayudar mucho también en lo que sea. De idioma y todo eso.

I: A mí me interesa mucho eso. Porque sí, porque pues ahí este. Encontrar cosas. Sí, sí. ¿Cuándo fue cuando empezaste a utilizar las redes sociales?
J6: Así, cuando tenía. Tenía 16 años.

I: Sí. Y qué primera red que te creaste, que fue el que. La primera red social que tiene WhatsApp. WhatsApp primero y después.
J6: No, ese Facebook.

I: Facebook primero.
J6: Primero, después en Marruecos. Sí, Marruecos. Sabes? Hay un Facebook de cero, ¿sabes? Te acuerda de Cero cuando no tenias datos para el móvil. No tienes datos. Siempre en el cero.

I: Tenías eso?
J6: Sí, ha sido cuando tenía 18, tenía en el móvil. Bueno...

I: El móvil en Marruecos o aquí?
J6: No, aquí.

I: Aquí Ya. Sí, claro. ¿Cuando llegaste aquí?
J6: Pero yo cuando quiso venir, tenía uno. Pero no mucho tiempo. Solo un mes así. He venido directamente hasta aquí y lo tuve.

I: Directamente un mes de que?
J6: desde Marruecos.

I: ¿desde Marruecos?
J6: Sí, en Marruecos. Tuve suerte para venir aquí.

I: Mira vos. Es decir, cuando te fuiste de tu pueblo…
J6: … He comprado un móvil.

I: Compraste uno y viniste aquí.
J6: He venido aquí. Lo he dejado ahí, en móvil. Cuando vine aquí, ya estaba esperando un año para comprar otro.

I: Otro y otro. Claro. ¿Entonces llegaste aquí a los 17 años?
J6: Sí, claro, Claro.

I: Sí. Y después de. Entonces, una vez aquí. ¿Que tienes después de WhatsApp?
J6: Sí, tengo WhatsApp y Facebook.

I: entonces, antes Facebook…
J6: Primero Facebook primero, después WhatsApp y después hasta Instagram.

I: Sí. Vale. Perfecto. ¿Entonces qué proyectos tienes?
J6: Trabajo aquí.

I: ¿Y qué quieres hacer?
J6: Ahora estoy estudiando.

I: Pero ¿qué quieres hacer una vez que tengas ya tus estudios?
J6: Cuando tendré papeles o así? Ojalá. Cuando tendré papeles para trabajar directamente. Trabajar es importante para ver a mi familia.

I: ¿Y tienes contactos con gente que te podría dar trabajo?
J6: No, no, no tenía. Pero estoy haciendo.

I: Haciendo contactos.

J6: ¿Contactos?

I: ¿Cómo hacer los contactos?
J6: No. Para hacer contactos. Para ver si estás trabajando bien o no estás trabajando bien. Sabes? Sí. Sí. Por ejemplo, ahora estoy. Estoy estudiando con gente. Sí. Miran, y ven que soy responsable, que estoy tranquilo así…. A lo Mejor. Algún algún día o así. Me ayudarán en las prácticas y todo. También si has hablado también con gente antes… Por ejemplo, yo cuando estaba en el centro estuve haciendo las cosas bien… Y cuando he salido he venido el en el piso. El educador me llamaba, me ha dicho Hay algún trabajo si quieres trabajar un día. Solo un día de cocina. Estoy trabajando un día. Sí, pero me ha dicho. Estás trabajar bien. Estoy trabajando con ellos también. Ahí en el centro y todo. Ayuda. Solo ayuda. ¿Sabes? Sí. Cuando has salido aquí. Me ha dicho que tienes un trabajo para trabajar. Sabes, para tener un poco dinero. ¿Sabes? Me ayuda. También me ayuda con algo. Algunas. Alguna gente estaba trabajando con ellos ahí. Es solo un día. Claro, si tienes coco.

I: ¿Y crees que en esto las redes sociales te pueden ayudar a encontrar contactos?
J6: Sí. también. Sí.

I: ¿Como por ejemplo?
J6: Por ejemplo, el. El WhatsApp, por ejemplo. si te deja su número o hace un día te llamo para para trabajar o no sé.

I: ¿Y por ejemplo Facebook o Instagram?
J6: Facebook, o Instagram, si tú subes fotos de lo que estás hacienda, que estás estudiando, puede dar una buena imagen tambien
Pero no sé si tienes suerte… Claro.

I: Tú crees que la en en las redes sociales y en la realidad eres la misma persona? Lo que se ve en las redes sociales, en Facebook, en Instagram, ¿es lo mismo que eres tú o es

diferente?
J6: Hay algunos diferentes, algunos no.

I: ¿Y en que, por ejemplo, se parece? ¿Y en qué difiere? ¿En qué es diferente y en qué es?
J6: Es diferente? Hay algunos que solo tienen dinero en el Facebook o en el tiktok… si algunos solo quieren mostrar que tienen dinero. Solo en foto no le importa, ¿sabes? Algunos quieren mostrar que tienen dinero.

I: ¿Y por qué lo hacen?
J6: Para tener dinero.

I: Para tener dinero? ¿como?
J6: Sí, con los *likes*. ¿Para tener dinero?

I: Crees que lo que haces en las redes sociales tiene consecuencia en tu vida normal real? Es decir, que hay una conexión con lo que puedes mostrar en Instagram. En Facebook está conectado con tu vida normal, con tu vida de todos los días.
J6: por ejemplo del WhatsApp es normal. Normal, no normal. Me conecta mucho. Claro, pero Yo lo puedo dejarlo. Seis meses. O siete años.

I: Está bien. Está bien. Cuando sacas una foto, Las pocas veces que utilizas Facebook e Instagram, cuando sacas una foto, prepares, tu me decía. Saco una foto porque me interesa mostrar lo que estoy haciendo, ¿No? Si te preparas, ¿preparas la foto o la sacas así?
J6: Da igual. No preparo nada. La foto en sí viene… Bueno, no me importa. Eso si es importante mostrar lo que hago para que vean y a me puedan contactar.

I: Y qué opinas sobre los demás? Es decir, cómo usan las fotos, por ejemplo, en el pie o amigos tuyos. ¿Tú ves que usan mucho las redes sociales?
J6: Sí, hay muchos también.

I: ¿Y qué te parece?
J6: Eso parece... Nada. Están hacienda nada. No se interesan en nada. Porque no saben su camino, y durante mucho, mucho tiempo, siempre ha sido así. No van a buscar trabajo ni nada. Siempre insta, whatsapp.

I: Y por qué lo hacen?
J6: No lo sé.

I: Qué es lo que interesa y que no?
J6: Tampoco? No tengo ni idea de eso.

I: No sabes? ¿Y entre amigos habláis de los de las redes sociales o mostráis un poco los los perfiles? ¿Se muestran fotos o no?
J6: no mucho

I: ¿Sigues a algún grupo en redes sociales, en Facebook o en WhatsApp? Tienes grupos?
J6: Tengo un grupo del WhatsApp. De estudio y también también para ayudar a gente de la calle de "Barcelona actúa". Estoy apuntado y me escriben. Yo estoy. Estoy apuntado para. Para venir a ayudar y todo eso.

I: Para ayudar Gente de la calle?
J6: Si, para la gente, para preparar la comida y todo. Hay un lugar, un comedor donde preparan la comida y todo.

I: Cómo se llama el lugar?
J6: Barcelona actual.

I: Ah, mirá vos. Está bien. Eso es una manera también de conocer gente. ¿No? Y estas personas que tienes ahí en la red. Entonces tú vas mucho a esos lugares. ¿Hablas mucho con ellos?

J6: Sí, hablo con ellos mucho. Y todo está bien. Estoy aprendiendo y todo.

I: Y hablas mucho por WhatsApp o por teléfono. O los ves directamente.
J6: Directamente con ellos. Así directamente. Pero tambien los tengo por el teléfono, algunos de ellos por insta.

I: Bueno, Perfecto. ¿Crees que las redes sociales te pueden ayudar a avanzar en la vida? ¿Hacer cosas nuevas?
J6: Sí, pero hay Algunas sí, Algunas no. Algunas…. Por ejemplo, este grupo de barcelona actual te ayudan, por ejemplo… a mi me hace bien ayudar y me ayudan, estamos conectados. Y hacer fotos, Por ejemplo, hacer videos para hacer dinero… Hay TikTok también, pero no conozco TikTok: No me interesa, ¿sabes? Después yo estoy aprendiendo el idioma, por ejemplo. ¿No? ¿Redes sociales? Sí, sí. Puede ayudar también con eso.

I: que más?
J6: Eso es importante. Pero hay gente que no piensa, y para hacer un video, así, trabajan para después tener muchos *likes* o así.
Sí, tienes que pagar para conseguir *likes*… Tienen mucha pasta.

I: Pero entonces qué paga?
J6: Pagan los *likes*.

I: Compra *likes*?
J6: No… Cuando la gente mira el vídeo y hacen like se gana mucho dinero.

I: Ah, claro. Cuanto más *likes* más dinero.
J6: Eso es. Algunos hacen, algunos no.

I: Y conoces gente que. ¿Que hace esto? ¿Que busca *likes*?
J6: Claro, yo conozco muchos aquí en el Barcelona.

I: ¿Si?
J6: Hacen mucho dinero.

I: Y es. ¿Tú crees que es solo para ganar dinero?
J6: Sí, claro. Solo para ganar dinero. No les importa nada. no importa si están haciendo una cosa mala no les importa… solo dinero.

I: El dinero no.
J6: Es solo dinero. ¿Hasta cuándo, gente? Hasta cuando la gente muere no le importa

I: ¿Tú crees que estas redes sociales pueden ayudar a buscar trabajo? ¿Me dijiste que si no?
J6: si Que te puede ayudar. Bueno.

I: Eso está bien. Bueno. Listo.

Entrevista J8
Hombre- 18 años, residente en piso asistido PISO Cat desde hace 1 año
Entrevista en el salón del piso
20/11/22
I: Investigador
E: Entrevistado

I: Hola, buenas J8, tu puedes hablar ahora ¿no?

(nos interrumpe un educador)

¿Puedes hablar ahora unos minutos? Son unos 30.

J8: si.

I: Bueno, estoy grabando, te quiero informar que se usarán los datos de esta entrevista para el análisis en el marco de la tesis. ¿Me autorizas utilizar los datos para la investigación?

J8: Si.

I: Te quiero preguntar primero sobre tu recorrido, y después sobre las redes sociales, WhatsApp, Facebook, twitter… J8, primero: ¿Cuántos tienes tú? ¿Cuántos años?

J8: 18.

I: 18. Y qué haces ahora? ¿Qué estás haciendo? Como trabajo.

J8: Trabajar, estoy estudiando y trabajando. Estoy trabajando con los caballos, y estudio español. En Valldoreix. Quiero tener un futuro bueno… Una vida tranquila.

I: Esto es bueno, hace poco que estás. ¿Y Cómo llegaste?

J8: ¿De qué país?

I: Si

J8: De Libia y después de Italia. Pero soy de Gambia.

I: J8, ¿usas redes sociales?

J8: no las uso, nos falta tiempo, ¿sabes?

I: ¿Pero no tienes red social? Por ejemplo, Facebook e Instagram.
J8: bueno, un poco en Instagram, en Facebook, veo fotos.

I: ¿Muchas horas las usas?
J8: No tengo mucho tiempo.

I: ¿Crees que podrías estar sin RSD?
J8: si, creo que si… Espera (se va).

(vuelve con cara de preocupación)

I: ¿Quieres que lo dejemos para otro día?
J8: si

Entrevista J7
Trans, 24 años, joven egresada CRAE La Flores.
En línea
31/10/22
I: Investigador
E: Entrevistado

I: La idea es que podamos hablar más o menos media hora. Entonces. Bueno, primero te cuento que todo lo que vamos a hablar lo voy a utilizar como como datos, digamos para para la realización de la tesis doctoral. ¿me autorizas a utilizar los datos?
J7: SI.

I: Y es una investigación básicamente sobre los usos de las redes sociales por parte de los y las jóvenes que pasaron por el sistema de protección de infancia. Entonces. A ver, vamos a hablar hoy de algunas cosas, pero a lo mejor en el momento de transcribir la entrevista, a lo mejor me queda algunas dudas y a lo mejor te vuelvo a contactar y todo eso. Y, por otra parte, me gustaría saber si eventualmente si, si organizo un focus group, si te interesaría participar.
J7: Sobre este tema ¿no?

I: Sí. Sí. Sobre este tema. Es básicamente una. Una actividad con normalmente cinco o seis jóvenes. Y básicamente es una entrevista. Como una entrevista colectiva, digamos.
J7: ¿Por qué no?

I: En la eventualidad, la idea es organizarlo en noviembre. Ya, ya te comentaré. Vale, vale. Entonces tú actualmente. ¿Cuántos años tienes?
J7: 24.

I: 24. Vale. ¿Dónde estás viviendo ahora?
J7: Pues aquí.

I: Estás viviendo con, con amigos, con, con pareja, con pareja. Vale, perfecto. Ok,

contame un poquito tu, digamos tu experiencia a nivel institucional, dónde has vivido un poquito, si has estado en algún CRAE, si has vivido en pisos asistidos.
J7: He entrado primero en el sistema de centro de acogida cuando tenía 11 años. Sí, y estuve pues. Unos años y luego acabé en un CRAE. Y en el CRAE he. Pues de los 18, evidentemente. Entonces diría yo que desde los 11. Hasta los 14 más o menos, o no de los 11 hasta los. Hasta los 15 estuve en un centro de acogida. Es el centro de acogida de DJU o CO2, que es de niñas. Y después de este estuve en el CRAE, que está en Urquinaona, en la calle Junqueras. Hasta los CRAE la L. Hasta los 18.

I: Hasta los 18. Y a los 18 te saliste directamente del CRAE
J7: Si a los 18 me dieron la paga, que eran 600 € hasta los 21.

I: Ok para poder instalarte. ¿Y todo esto? ¿Y cuánto era la paga? Me dijiste.
J7: Si mal no recuerdo, eran 600 y algo. Uf!

I: Si no es tampoco mucho.
J7: No, no es una miseria. Sí.

I: Una miseria. Bueno, entonces. A ver, A mí te. Te pregunto estas cuestiones también para entender tu contexto en relación con este proceso. No. De de autonomía. No de salida del CRAE que me interesa. ¿Y Y cómo? ¿Cómo llegaste al CRAE? ¿Cómo llegaste al Sistema de protección de infancia?
J7: Ah, sí, pero no directamente. Porque yo denuncié a mi madre.

I: ¿Denunciaste? ¿Por malos tratos?
J7: Por. Sí, tal cual. 15 años con dos cojones.

I: ¡Qué fortaleza! ¡Qué fuerza!
J7: Sí. No, pero fui. No fui sola. Fue por una amiga. Porque no pasó. Porque yo era bueno. Me gustan las chicas. Y Bueno, en realidad soy una persona transexual. No. Pero en su momento estaba enamorado de una chica y mi madre no lo veía bien y pues ella lo

gestionaba de una manera o de otra. Y tuve la gran suerte de que tenía una amiga que su madre también era del colectivo LGTBI y me dijo oye, mira, antes que seguir pasando esto, puedes hacer esto. Y me acompañaron, me acompañaron a realizar la denuncia.

I: Bueno, bien. Bueno, uno atrae.
J7: Y….

I: Atrae soluciones, cuando tienes las cosas claras.
J7: Sí, yo creo que sí. Yo creo que, si no hubiese sido por esa señora, igual no lo habría tenido tan claro, ¿No? Pero cuando me dijo Puedes elegir entre esto o lo o lo otro, yo dije No, no, no elijo mi libertad. O sea que. ¿Qué onda?

I: Sí, sí, sí, sí, totalmente. ¿Y cómo valoras tu experiencia de vida en las instituciones en el CRAE? ¿Cómo después de estos años, Cómo? ¿Cómo reflexionas alrededor de esto?
J7: ¡Wow! Pues esto es una respuesta complicada. A ver, que teniendo en cuenta lo que podría haber tenido de vida fuera del sistema institucional, obviamente ha sido una gozada no vivir en un centro de acogida. Sé que muchas personas no tienen ese privilegio. Y al final lo veo como un privilegio. Entonces tiene parte buena, parte mala, la parte buena pues tienes las cosas básicas cubiertas, la parte mala pues hay bastante, hay bastante. Sí, sí, sí. Sobre todo, porque hay mucha desinformación respecto a cómo, por ejemplo, gestionar los papeles de los niños, de los críos. Hay personas que no tienen tarjeta sanitaria. Yo te hablo en general. Sí, sí, sí. A mí, a mí, A mí por suerte se me gestionó todo muy bien. No he tenido ningún problema, ¿eh? A nivel de papeles ni cosas básicas, no para poder residir en esto. Pero claro, a los 18 años, cuando me soltaron, me soltaron con un permiso de residencia, pero sin permiso de trabajo, ¿sabes? Sí. Entonces era. Era como. ¿Y qué hago? No. Y no. ¿Y tú le decías Oye, y qué hago? No. Ay, es que no sé. No podemos hacer nada. No. Eso es algo que ahora, por suerte el año pasado, ha cambiado gracias a que estamos haciendo activismo con los de la UJC. Sí, y entonces es como que a nivel burocrático por, por, por temas de documentaciones y demás, es complicado. A nivel psicológico puede llegar a ser bastante complicado. Depende de dónde caigas o depende de cómo seas, no? Porque al final, creas o no, eh personas que han recibido la

herencia generan violencia. Eso es muy cierto, te lo habrán dicho toda esta violencia, pero también mucho compañerismo. O sea, yo sí que vi en el centro de acogida, vi, viví. O sea, tanto ver y vivir como violencia. Muchísimo. Es decir.

I: Ya, ya, desde ya. Pensar que estuviste tres años en un centro de acogida, Ya, eso ya es una cosa como que no tiene sentido, ¿no? Tres años es mucho.
J7: Sí, sí, sí. Estuve un montonazo. De hecho, era como que incluso en el centro de acogida. Sabes lo que hicieron con las para poder mantenernos allá. Pero. Pero que, por Dios, que tuviésemos una vida tranquila. Hicieron como un ático. Entonces al ático. Nos subieron a las más tranquilas porque teníamos el piso a que había 30 niñas del piso B, otras 30 y había el ático que ahí nos subieron como solo a seis chicas. No subieron, que éramos las que no queríamos follones ni nada. Queríamos estudiar en plan era muy diferente y te encontrabas a niñas con problemas mentales de verdad que decías uy, ¿igual no daba para para meterlas a un centro especial psicológico ¿no?

I: Sí, pero bueno, tenían psicólogos allá ¿no? Esto Supongo que habla de un problema de funcionamiento...
J7: Es es es el. Es como que el dinero no va donde tiene que ir. Y también hay mucho robo por parte de muchas instituciones. Entonces, claro, tampoco se puede decir mucho, pero bueno, en general. O sea, es una respuesta agridulce. Yo te lo dejaría ahí.

I: Sí, sí, sí, sí. Y dentro de la crisis hay amigos y amigas.
J7: Sí, claro. Sobre todo, de…mira en el centro de acogida también, eh?

I: También.
J7: Sí, pero. Sí, pero eso era un poco, más complicado. Era…Si sabías pelear. Sí. Sí, un poco. Como en la cárcel. Yo siempre lo veo. Es como que has vivido de chiquitita en la cárcel y. Y ya está. ¿No? Eh, Pues en el centro de acogida en el que hice amigos. Es verdad. ¿Eh? Aún mantengo contacto, de hecho, con... Mantengo contacto con tres personas. Con 11 años. Así hay más y súper. Sí, Sí. Es decir.

I: Tú mantienes contactos con algunos chicos del CRAE.
J7: Algunas chicas.

I: Algunas chicas del CRAE. Y después tus amigos. Bueno, ¿tienes amigos fuera? Evidentemente. De esta experiencia, no, supongo.
J7: Sí, Pienso que psicológicamente, cuando pasas este proceso una vez sales del centro de acogida, lo más normal es que. Que no quieras saber nada de todo esto. Claro. Entonces yo me alejé, pero no tanto. Porque tengo la suerte de que aparte de. De hacer música y de que me gusta mucho. A lo que me dedico, pues soy bastante sociable. Entonces del mundo del baile, porque me gusta bailar, tengo amigos del mundo de la música, tengo amigos y pero más íntimos del mundo de la música. ¿Y qué haces como música? Soy baterista.

I: Ah, qué bueno que tienes banda.
J7: Sí. Mira, justo este año hemos terminado de hacer conciertos con una banda de. Tocábamos en bodas. Y ahora que hemos ahorrado lo suficiente para pagarnos una buena producción, vamos a hacer nuestra música. Bueno, eh, Metal progresivo.

I: Y tienes. Claro, Eres casi profesional. Entonces.
J7: Bueno, no sé, siempre. Yo creo que pecamos nosotros, los músicos. Entonces, si los músicos o la gente de mi grupo de ser humildes. Pero yo digo que. Bueno, lo intento, pero. Pero no suena mal.

I: ¿Y qué? ¿Y qué haces aparte de eso? ¿Aparte de la música?
J7: Aparte de la música, hago activismo LGTB. No, como se puede esperar, porque no hago drag queen. Me. Me he visto de. Cómo se dice de hombres machistas para burlarse de... Sí, ¿verdad? Entonces es un acto un poco. Existen las drag queens y están los drag queens que nos reímos un poco de todo aquello que nos parece que se tiene que deconstruir.

I: Qué bueno, qué bueno, qué bueno. Bueno, yo también soy músico, así que.

J7: Ah, qué lindo. ¿Qué tocas?

I: Yo soy. Mira, toco la guitarra, el bajo, el saxo multi melódico. Sí, bueno, llevo. Mira, desde luego cumplí 40 y llevo desde los 13 años así, haciendo música.
J7: Así que. Mira, empecé tarde y yo empecé con 18 años. Mira bien, porque mi sueño era tocar la batería. Y cuando me dieron mi dinero del centro dije me voy a comprar la batería, mi educador, pero no tienes dónde meterla y da igual, la tenía ahí en el 4.º.

I: Qué bueno, qué bueno, eso es lo importante. Bueno, tenía justamente una pregunta sobre eso. ¿No? ¿Cuáles eran tus pasiones? Y bueno, creo que ya me contestaste. No? Sí, O al menos la música.
J7: Todo lo que tenga que ver con el ritmo. Eso. Ahí estoy.

I: Qué bueno. Qué bueno.
J7: Y entonces. Tecnología. La tecnología me gusta mucho.

I: La tecnología también. Mira.
J7: Yo soy programadora informática.

I: Ah, mira. ¿Y te dedicas a eso o no?
J7: Sí.

I: Bien, también. Es decir, tu trabajo serio entre comillas. Es eso, ¿no?
J7: Sí, claro, claro. Mi trabajo serio es. Es. Desgraciadamente. O sea, digo desgraciadamente, porque obviamente me tira más la música. No. Y porque ojalá vivir de la música. Pero yo siempre yo lo pienso. Si estuviese siendo músico profesional sería la típica que haría cosas con Ableton y los plugins y todo eso, ¿sabes?

I: Bueno, tengo un montón de preguntas sobre eso. Ahora te voy a hacer a ver sobre tu experiencia institucional. ¿Crees que la educadora o el educador influencian las

trayectorias de los adolescentes y de los jóvenes cuando están en un CRAE?
J7: Claro, eso está claro.

I: ¿En qué sentido?
J7: Porque al final es el receptor y emisor de todas las informaciones y está junto a personas muy vulnerables. Entonces esa vulnerabilidad te hace muy maleable.

I: ¿Maleable?
J7: Sí, sí, sí. En un centro de acogida la gente es muy, muy, muy, muy, muy, muy, muy, muy, muy, muy débil, muy maleable. Todo lo que. Todo lo que puedas decir a un crío, el relleno hasta el fondo. Porque, claro, piensa que el único contacto de de fuera son los educadores.

I: Sí. ¿Y de qué manera influencia positivamente o negativamente? Según tu experiencia, ¿qué es lo que tú viviste o observaste? Claro.
J7: Es que claro, lo que yo viví era muy diferente a lo que vivían igual mis compañeras, ¿no? Digamos que yo tuve. Y a mí desde pequeña siempre me ha gustado estudiar. Entonces, por más que estudiase poco, siempre sacaba muy buenas notas. Y bueno, con el tiempo me di cuenta, no con la psicóloga y tal, altas capacidades y todo eso. ¿Qué pasa? Que yo conmigo siempre vi que pues eso, que me me apoyaban, intentaban, intentaban darme ese extra que no me podían dar, ¿no? Por ejemplo, cuando estás bajo la tutela no puedes manejar bicicleta o montar a caballo y todas estas cosas, ¿no? Entonces si lo sabías. Si te haces daño. A mí me dejaron comprarme una bicicleta para que fuese al instituto. O sea, en ese sentido pues me animaba mucho porque sabían que yo estudiaba mucho y que no. No marcaba ningún problema en la institución. Sí que veía la diferencia con mis compañeras, a la que venía alguna fumada con un porro y tal. Si les pegaban la bronca. Pero no era tan heavy, era como oye, a ver si vienes un poquito mejor otro día, ¿eh? Si no, y alguna vez yo todavía me volvía calladito, Me metí en la habitación y no montaba follón, ¿no? Porque al final todos somos jóvenes y otra cosa es ser adicta.

I: Exactamente. Entonces...

J7: Entonces, en ese sentido te encontrabas a personas más flexibles o menos flexibles. Pero yo creo que a mí me han marcado muy positivamente, sobre todo los educadores del CRAE. O sea, lo recuerdo con muchísimo cariño. De hecho tengo. Por culpa de un educador que se. No me acuerdo de su nombre, pero me dejó su guitarra y empecé a tocar la guitarra a los 14 años. Entonces, claro, estaba yo ahí en la habitación porque él me había dejado su guitarra y luego no sé cómo no me preguntas cómo conseguir una guitarra, ¿sabes? Para empezar porque también toco la guitarra, pero poquísimo. Lo básico para hacer alguna rumba.

I: Claro, claro. Bueno, entonces positivamente. En tu caso no la influencia es muy positiva.
J7: Sí, la influencia era muy positiva, pero yo creo que es que se juntó todo, se juntó que las niñas éramos bastante tranquilas. En el CRAE había muy, muy, muy, muy, muy buen rollo. De hecho, cada domingo nos sentábamos todas juntas a ver una película. Era muy lindo y. Y los educadores también. A ver, mi tutora era un poco de armas tomar. Era una gallega rubia. Sí, bien, bien seria, me acuerdo, pero. Pero cuando me enfadaba con ella, me enfadaba fuerte. Pero eran enfados en los que ella sabía manejar muy bien.

I: Claro, claro. Era una educadora, digamos. ¿De verdad? para decirlo así...
J7: Sí, era una educadora. Y yo creo que hemos tenido muy buenos educadores allá en la en el querer ayudar sin sin violencias. O sea, todo lo que he escuchado luego en la USC, yo. O sea que me quiero morir, ¿sabes? Cuando lo escucho y me cuentan cosas no me lo puedo creer. O sea, claro que me lo creo. No, pero es como que no tendría que ser justo que también en el sistema de protección existan ciertas cosas, ¿no?

I: Sí, sí, sí. No, no, totalmente no debería ser, pero bueno, eso no, para nada. Es a ver, sobre temas de justamente en relación con este proceso de de autonomía, de, digamos, de de salida de bueno, también del sistema de protección, ¿no? Esto se da en un momento donde justamente la tecnología no está impactando un poco las las trayectorias, para decirlo de alguna manera, Sobre el tema de las redes sociales, ¿utilizas alguna red social?
J7: Sí, utilizo bastante.

I: ¿Qué usas?
J7: Facebook e Instagram. Y yo creo que ya está.

I: Perfecto. ¿Y entonces? ¿Con qué dispositivos sueles usarlos? ¿Con móvil? ¿Con móvil y PC?
J7: Y PC también.

I: Y qué te aportan estas redes sociales que aportan para tú, para tu vida cotidiana?
J7: Uy, Aquí piensa que yo soy muy crítica al ser programadora, ¿eh? Sí, por eso.

I: Sí, sí.
J7: a ver las redes sociales yo no soy muy amiga, ¿eh? O sea, también utilizo WhatsApp. Perdona, no te lo he dicho, es una red social. Y hay Telegram y Telegram para el trabajo y estas cosas.

I: Claro como programadora. Telegram?
J7: Sí. A ver, lo que pasa con las redes sociales es que yo creo que es un gran paso, pero es un gran paso a la estupidez. Entonces hay que saber utilizarlo. Hay que tener un máximo de tiempo para no estar ahí, no embobados delante de la pantalla, porque al final cada clic es dinero que le estás dando a alguien, ¿no? Y he trabajado haciendo eso. Entonces, claro, cuanto más sabes, menos te gusta y más cuando sabes que todo el marketing que hay está en base a todo, a todos tus datos, ¿no? Entonces las redes sociales yo utilizo sobre todo eh eh, WhatsApp para para comunicarme con mis compañeras artistas, para lo del grupo de música, para para quedar en grupos masivos, en plan oye, hay este evento de música, ¿quién se viene? Pum, ya está. Pero para comunicarme con la gente es bastante poco. Solo suelo directamente decir oye, quedamos a tal hora, ¿Te apetece? Sí, ¿no? Vale, ok. O sea, no es una comunicación de Hola, ¿cómo estás? ¿Solo por WhatsApp? Eso lo odio. Y de hecho hay mucha gente que se enfada conmigo porque no le respondo. No? Claro. Bueno, los que me conocen no se enfadan, pero si hay alguien que me está conociendo le digo yo no se lo responder. De hecho, igual lo has visto, que

no es que yo no quiera hablar, lo que pasa es que paso mucho del móvil y eso para una persona que no me conoce pues puede parecer no, que no tengo. No, lo que pasa es que vivo mucho mi mi presente con con gente, no con gente que está aquí y me cuesta más en redes sociales.

I: Sí, sí, yo un poquito lo mismo. A veces no contesto porque tardo mucho en mirar el móvil.
J7: Sí, sí, yo también, porque o he quedado o estoy haciendo fútbol o lo que es a mí también es hacer fútbol a fútbol.

I: Mira.
J7: Si estoy en Segunda División.

I: Ah, bien, bien, muy bien. ¿Y en Instagram como lo utilizas?
J7: Claro. Instagram tiene un uso más bien, eh, ¿Cómo te lo diría? Yo lo veo como educacional para la gente, ¿no? Sí, porque sí, porque yo estoy muy, muy, muy metida en el mundo, en el mundo. Entonces me encanta compartir historias, compartir, eh, Todo lo que me parezca injusto lo comparto para que la gente lo vea, ¿no? O sea, yo el uso que le doy no es para decir oh, mira que mira qué bonito este iPhone, sino es más bien oye, mira lo que está pasando en tu barrio. Y ojo, ¿eh? Por ejemplo, hace dos días estuvieron pegando a dos amigas mías que son travestis, casi las matan, ¿entonces que hemos hecho los que somos transformistas? Bueno, en mi caso, que soy drag queen, hemos lanzado un comunicado por Instagram y ayer yo iba vestida de drag queen por la calle. No es bueno, ¿pegas a mis compañeras? Pues vas a ver a más, ¿no? Pero la calle muy bien. Es un poco para activismo Instagram, para tanto queer como para activismo de tutelados. Con las colaboraciones que hago con el Consejo de Juventud también he compartido un estudio estadístico que hicieron y verdad que también alguna cosita mía comparto de cosas que me interesan, sobre todo publicaciones de Black Paper o así sea. Es más un tema informativo o cosas de ciencia, no?

I: Sí, sí. Y tu perfil es, eh, Es público, Es privado. ¿Cómo es?

J7: Ah, es público. No tengo ningún o. No, no, no, espera, espera. Creo que es privado. ¿Sí? Sí. ¿Sabes qué pasa? Que me acosaban un montón cuando empecé a tocar la batería. Recibía mucho acoso por parte de mucha gente, mensajes súper sexistas. Entonces lo. Lo decidí cerrar.

I: Por eso no me interesaría mucho ver un poco lo a ver, sobre todo en relación con ver un poco lo que lo que publicáis, todo eso por si, si, si te mando un mensaje o algo, si me puedes dar el acceso sería genial.
J7: Sí, claro, agrégame y así me sigues. Igual te vas enterando un poco de todo.

I: Cómo es tu nombre
J7:bTe lo escribo para que no. A ver, a ver. Momento. Mensajes de la llamada.

I: A ver..
J7: Ya…

I: Perfecto.
J7: Sí, de hecho, es que yo no tengo ningún problema en tenerlo en público. Pero para que la gente me escriba mierdas, prefiero tenerlo privado. Y añado aquí.

I: Tienes toda la razón. Vale, perfecto. Sí, te tengo ahí. En mi 13. Perfecto. Bueno, ya te mandaré un mensaje. Vale, entonces. ¿Actualizas mucho tu perfil en las redes sociales?
J7: Sí, bastante.

I: Sí. ¿Y por qué lo haces?
J7: Eh? Te refieres a historias reales o…

I: Sí. Historias. Bueno, lo que entiendas tú por actualizar el perfil.
J7: Sí. Porque constantemente por las mañanas, normalmente busco un hueco para. Para mirar cosas. Porque como me gusta mucho asistir a eventos y demás, siempre acabo compartiendo algo.

I: Claro, acabas compartiendo. ¿no?
J7: Y si

I: ¿Y qué tipo de material suele subir entonces? Informaciones. Me decías en Instagram, por ejemplo.
J7: Sí, sobre todo información. Y, para terminar, te lo voy a decir porque subí cosas el otro día a ver qué hacía en vivo y directo un segundo. ¿Sabes? Ayer publiqué lo de un evento, también un evento de una reguetonero que iba a ir a bailar con ella y con dos bailarinas más.

I: Esto es muy interesante, ¿no? Esa dimensión de cómo que Instagram también te permite o te ayuda a ser activista, ¿no? Es decir, no es que es solo Instagram, no, no eres activista solo en Instagram, pero como que añade una capa más a tu. Sí.
J7: Mucha gente me escribe que me acaba de conocer y me dicen Oye chica, gracias a tu perfil estoy viendo cosas que que ni idea, ¿no? Y yo pues me alegro. No, no sé, está lindo, ¿no? Porque claro, mucha gente no sabe lo que es, por ejemplo, una persona no binaria. Yo soy una persona no binaria. Toda mi vida me había pasado que no tenía ni puta idea. Entonces, claro, voy publicando cosas. Hay mucha gente que no está entendida y dicen hala, ¿qué guay, no? Que se pueda explorar desde esta dimensión, ¿no? Al final le estás dando información que le puede ser útil a alguien o no, no, pero que bueno que ya ya sabes lo que hay, no? Sí, sí, sí.

I: ¿Y cuántas horas le dedicas por día? Más o menos.
J7: Que no mucho. A ver, tú ponle tú ponle, que como máximo me puedo. Me puedo poner a mirar por la mañana una media hora y luego antes de dormir o en el bus otra media hora y ya está.

I: Si no tanto no y Pero bueno, me parece que tienes un cerebro bastante bien hecho y y rápido para esas cuestiones. ¿Y crees que podrías estar hoy en día sin redes sociales virtuales?

J7: Sí, porque crearía algo. A ver, me refiero. O sea, yo Estoy segura de que ahora mismo, si nos quitan esto. Y si encontrará la manera de hacer otra cosa. No.

I: Sí.

J7: Entonces, antes de las redes sociales ya existían los foros. Se podría estar sin las redes sociales. De hecho, lo. Lo inteligente sería que hiciesen unas redes sociales que que no sean tan fáciles de llevar, o sea, como era antes, en los foros y desde un ordenador, porque la gente que igual no estaría tan tan anhelada.

I: Tan qué tan enganchada quiere decir.

J7: Si tan anhelada.

I: Anhelada. ¿Y en qué sentido? ¿Crees que es demasiado fácil?

J7: No, lo que lo que pasa es que creo que la gente es demasiado vulnerable. Lo que te digo desde el centro de acogida. O sea, es una opinión general. Lo que pasa es que en el centro de acogida es más vulnerable aún. Pero creo que en general las sociedades son muy maleables. Y todo esto, y con toda la información que hay, eh, es muy fácil manipular a la gente. Mira, la única cosa de la que me alegro es de Netflix, porque están poniendo cosas muy interesantes.

I: Sí.

J7: Sí, pero de lo demás. O sea, si yo creo que podría vivir porque sé dónde viven mis amigos. ¿Y si no hay manera? O sea, tienes un rol que se puede hacer. Pero igual sería un drama principio. No voy a hacer esto, pero bueno, se queda. ¿Y si tiene compromiso ya?

I: Sí, sí, sí, sí. Y justamente me decías no, no sé si recuerdas o alguna vez tienes algún impacto de esto de, digamos, en la memoria de de cómo se podían utilizar las redes sociales virtuales en el CRAE o en el centro de acogida.

J7: Que tengo recuerdo. Sí, sí.

I: ¿Y qué me puedes decir sobre esto?

J7: Mira, yo me acuerdo que en el centro de acogida. No, en el. En el centro de acogida. Yo, eh, pedíamos todas las chicas de actividad que nos llevasen al cyber y nos llevaban al ciber. Conectarnos, para actualizar nuestro perfil, para contactar con amigos que eso no estaba permitido. Pero lo hacían porque sabían que necesitábamos. Pues. Pues pues sentirnos un poco normales, ¿no? Porque piensa que nunca no te dejan con un ordenador e internet. Tienes un ordenador, pero no tienes internet, no? Entonces era un poco complicado gestionar lo que yo me ponía a hacer las cosas con Movie Maker o al final me ponía y esperar a ver que había en el ordenador porque me aburría como como una mazorca, no? Entonces estaba esa parte, eh, de mal uso, no sé yo. Yo simplemente lo miraba para quedar en plan un poco como hago ahora, porque cada viernes en Plaza Catalunya hacíamos quedadas LGTBIQ y pues quedamos con gente. Es decir, viernes era el momento…

I: Es decir, el uso, el hecho que te lleven a un cyber era como normalizar un poco la situación
J7: Sí.

I: Claro. ¿Y eso por qué?
J7: Claro, es que tú vives en otro planeta, ¿no? Piensa que no tienes ni el móvil ahí. Es decir, me acuerdo que me decían oye, ¿quieres quedar? Y yo me quedaba con cara de es que no voy a poder saber si les decía no puedo o no, gracias, ¿sabes? ¿Y por qué? Para no explicar.

I: Y por qué prohibían las O Porque no había ordenadores en esa época. ¿O prohibían las redes sociales?
J7: ¿A qué ahora dejan?

I: Sí, ahora sí.
J7: No me lo puedo creer. ¡Hijos de puta!

I: Sí, sí. Bueno….

J7: Vale. Sí, sí, sí que lo sé. Lo que pasa, a ver, es que tengo muy buena memoria para esto. El tema es que los primeros tres meses.

I: no te dejaban ir al ciber ni nada? Para que no contactes con tu familia y y no te puedan hacer daño. Era un poco por esto los primeros tres meses de Protección, no?
J7: Sí, exacto, pero después de los tres meses seguía así. Yo me aburría como una ostra, de hecho. Mira, te voy a contar una situación que igual te va a parecer increíble, pero un día estábamos súper hartos porque nos castigaron sin ciber. No me acuerdo porque estuvimos dos semanas sin ir al ciber y me acuerdo de que nos ideamos una manera para robarle el teléfono a la educadora y llamando a nuestro bueno, a quien queríamos, no? Al final encerramos a la educadora con sus propias llaves. Teníamos el teléfono a un lado. Sí, sí, sí. Al final se convertía un poco en Oye, pues no me dejas utilizar las redes sociales. No pasa nada. Yo te robo el teléfono, te encierro y voy a llamar. Hasta que llegó la otra educadora de la noche y se encontró la otra cerrada. Luego nos quedamos sin paga.

I: ¡Qué fuerte! Sí, sí, sí. Bueno. Pero bueno, ese anhelo de como decías, de de normalización no, que también es es es muy fuerte, ¿no? Sí, sí. Ahora se a ver. Evidentemente con el desarrollo tecnológico, los educadores y las educadoras no empezaron a a, digamos, incluir un poco eso, ¿no? Pero yo soy de esa época también. Yo fui educador muchos años en Argentina sobre todo, y recuerdo estos momentos cuando íbamos al ciber acompañando a los chicos y las chicas que necesitaban conectar, no?
J7: Sí, sí, sí.

I: Lo recuerdo con cariño. También era otra época.
J7: Es que no sabía que les dejaba lo de las redes sociales. Claro, claro. Así es mejor.

I: A ver, justamente tú crees que. Que esto es decir las redes sociales para las chicas y los chicos que están en un centro, que aportan fundamentalmente. ¿O qué te aportaron en su momento?
J7: A mí. A mí me aportaron muchísimo. Porque. Piensa que en el centro. A mí me hacían bullying por ser lesbiana, ¿no? Entonces, al final la gente con la que yo me

relacionaba fuera del centro de acogida era la gente del colectivo LGTBQ. Entonces, claro, era como Vale, tengo que aprender a pelear para encajar aquí, porque si no peleo. Hasta que no le rompí la nariz a una. ¿Ay Verdad? Así es. Así.

I: Sí, Sí.
J7: Y luego todas. Todas se hicieron bisexuales de golpe. Qué gracia, no? Entonces la cuestión es que, eh. A mí me aportaron mucho porque era como mi. Mi, mi única manera de de ser libre. Yo pensaba que al salir de casa de mi madre iba a ser libre y ahí pues también me costó, ¿no? Al menos no tenía a una loca en mi vida, pero sí que tenía otras loquitas que igual no lo eran tanto como mi madre. Entonces es como que aporta muchas cosas, pero también a mi me aportó cosas muy buenas. Pero yo sí que he visto que había chicas que se prostituían mediante redes sociales. Entonces, claro está, depende de la vulnerabilidad de la persona y. Y yo me acuerdo de tener una compañera de habitación, eso se llama Celia, que me decía ay, estoy con la BlackBerry, no, porque metías el móvil a escondidas. Yo nunca lo hice porque nunca tuve la necesidad. Y ahí hablaban y tal. Y luego llegaba tarde y ella me contaba que iba ahorrando para cuando se fuese tener dinero. A mí me parecía bien. Sabes que al final te agarras a lo que hay, ¿no?

I: Es decir, ella se prostituía. Perdón que no entendí.
J7: Sí, sí, Se prostituía. Sí, Sí. Ah, bueno. Sí, sí, sí. Era lo que se tenía que hacer. ¿Se hace? No sé. O sea, yo no tengo nada en contra del abuelo. Está bien, porque al final es verdad que si no tienes nada.

I: Hola. ¡Ay, Ay! Perdón. Se cortó. Disculpa.
J7: Sin problema. Dale.

I: Ahí está. Ver qué pasa. Disculpa. Vale, entonces. Ay, perdón.
J7: Sin problema. hablamos otro día si puedes.

Entrevista J7
Trans, 24 años, joven egresada CRAE La Flores.
En línea
25/05/23
I: Investigador
E: Entrevistado

I: Te agradezco mucho, volvemos a hablar. bueno, me alegro que nos podamos conectar un ratito más. Bueno, te cuento, hoy la idea es retomar un poco y poder terminar básicamente sobre temas de redes sociales, hablar un poquito más sobre esto. Tal como te leí del consentimiento informado, ¿me autorizas a usar los datos de la entrevista para el análisis?
J7: si

I: Entonces me decías que bueno que las redes sociales tienen como un impacto bastante positivo aparentemente en tu en tu en tu vida diaria, no por tus pasiones, por, por, por lo que haces, ¿no? Entonces. Entonces. Bueno, básicamente. Primera pregunta. ¿Crees que que digamos que estas redes sociales te ayudan a crecer como persona? Es decir, me refiero a también tomando en cuenta tu trayectoria, ¿no? Y un poco, un poco. Lo que sería mi hipótesis de trabajo… De que los jóvenes, cuando están en el sistema de infancia a veces les falta redes y que las redes sociales podrían ser no exclusivamente, evidentemente, pero podrían ser una una ayuda para crecer. En este sentido, ¿crees que te ayudan a crecer como persona? ¿O cómo lo ves? Ese punto.
J7: Relativo claro, es que depende. Depende de lo que veas, lo que sigas con interrelaciones, ¿no? Sí, pero yo creo que en general, sí.

I: En relación con tu. ¿A tu trayectoria?
J7: Sí, a mi. A mi trayectoria. Sí. O sea. Para mí todo positivo.

I: Es decir, fíjate que a mí lo que me sorprendió mucho es la propia historia de la mujer, ¿no? De cómo habéis empezado, no conectando por redes también.
J7: Tal cual, ¿eh? Por redes, la mayoría de todos por redes.

I: ¿Esto fue te acuerdas por qué redes os habéis encontrado?
J7: Diría que por Instagram.

I: Ok. Bueno. Bien, bien. Eso es bueno. Eso a mí me interesa también. ¿Crees que en la realidad y en la virtualidad eres la misma persona? En relación con lo que publica. Sí.
J7: Yo Sí, Yo Sí, por descontado. Hay gente que. Obvio que no, pero yo sí. Si eres así, tengo que mandar a la porra a alguien, la mando y en redes sociales igual salgo con cara desaliñada, con cara arreglada. Un poco de todo.

I: Sí, sí. Y para tu activismo es una cosa, digamos, el uso de las redes sociales importante.
J7: Sí, claro, porque la gente, si se entera, se difunde. El tema de los eventos y tal.

I: Esta mañana estuviste arreglando tu perfil o organizándolo, ¿publicando cosas o que?
J7: No, la verdad es que no, estaba más bien escribiéndome con una persona, pero sí mediante WhatsApp.

I: Y cuando sacas una foto, por ejemplo, ¿quieres publicar una foto? La preparas esta foto o publicas como bien tú decías, de desaliñada, aunque a veces salías.
J7: Sí. A ver un poco. Depende del tiempo que tenga. Normalmente no la edito, pero si me apetece editarlo y demás, pues lo hago, pero normalmente no lo edito las cosas.

I: Y en relación con lo que viviste cuando estabas en el CRAE todo esto, tú recuerdas que algunos compañeros compañeras del CRAE hacían este este ejercicio de arreglarse de o no, o para nada.
J7: De arreglarse para el cyber.

I: Sí, bueno, para sacarse una foto. Para publicar cosas. Ya. Sí, sí.
J7: Sí, sí. Totalmente. Sí, Sí.

I: ¿Y eso por qué? Qué es lo que. ¿Por qué pasaba? ¿Por qué hacían eso?

J7: Bueno, para darle la imagen.

I: ¿la imagen de que?
J7: O sea, es como. Tu otra cara de la cara de las redes sociales.

I: Es decir, que vender otra imagen.
J7: Hombre. Sí, claro. Pero yo creo que es un escape a otra. Otra vida, no más en esas situaciones tan complicadas.

I: ¿Otra vida posible? No?
J7: Sí, sí, sí.

I: Tienes muchos amigos en las redes sociales. Es decir, gente que no ves en la realidad, digamos no virtual.
J7: No, qué va.

I: No, no.
J7: No. Y soy 100% orgánico, si no, si no, si no puedo ver o si ya ni a mis amigos, amigos, amigos de verdad no los puedo ver mucho, pero el tema de de que hago mil cosas imagínate. O sea, si que conozco gente que me pueden caer súper bien y que por temas de activismo o lo que sea, pero no diría amigos, No, para nada.

I: ¿Entonces tú crees que las redes sociales participan en determinar quién eres en el día a día o qué piensas?
J7: Sí, claro, porque si ves algo que te influye mucho, al final eso te te te produce un cambio interno o te da un añadido claro.

I: Y en eso te refieres a también a tu tarea como activista, no?
J7: Sí, sí, sí, sí.

I: Bueno, eso es muy importante. La verdad es que. Que bueno. Que sí, que este trabajo

que estás haciendo más que necesario, no? Hay mucha. Bueno, sobre todo en tema LGTBI. Es como muy muy invisibilizado. A veces algunas alguna bueno, por ejemplo el transformismo, este tipo de.
J7: Y más y más y más. Si vienes de un centro de acogida que ahí es verdad, la La mayor crítica que tendría es que claro, los educadores vienen con sus historias, no tienen ni papa de de de idea de cómo poder acompañar ciertas disidencias.

I: Claro, y en eso podría ser un recurso las redes sociales.
J7: Total, para mucha gente es un es un recurso. Si, si, en estos temas así y también también en temas de. ¿Yendo más allá no? Educación sexual que al menos yo comparto muchas cosas sobre educación sexual y no sé, me mola mucho compartirlo porque hay gente que no sabe ciertas cosas. No digo pues mira, vamos a publicar cosas.

I: Claro, súper interesante. Y mirá, mirá vos, esto me interesa porque yo tengo ahora estoy dando una clase de bueno, me voy un poco de la entrevista, pero no estoy dando una clase sobre en la UB, sobre acción en centros educativos, acción socioeducativa y una de las temáticas que tengo tiene que ver con con el cuidado de los cuidadores y tiene que ver también con la la educación sexual dentro de los centros.
J7: Pero eh, ya te digo, lo intentan, lo intentan con el típico video y y cómo se pone un condón, pero nada más. O sea. Sí que es verdad que tampoco creo que quieran llegar a conversaciones más íntimas porque igual les parece demasiado personal y no quieren traspasar el límite del tutelado para que no se encariñe ni nada. Pero. Si no sé, un libro o un folleto o algo.

I: Mmm. Y cuando estás en las redes que. Qué efecto tienen, por ejemplo, los comentarios que otros te pueden hacer sobre lo que publicas, ¿sobre tus perfiles? ¿Qué efectos tiene eso?
J7: Mira, normalmente los veo una semana después de que los han publicado. Así que sí, que sí, que me causa alegría, pero tampoco es que viva. Yo sé que hay gente que es como que quiero ver que me han puesto para nada. O sea, yo lo dejo ahí, publico una foto

y si alguien le gusta y a nadie le gusta también, o sea, bien. Pero sí que si me hacen algún comentario es que como que me hace un poquito de ilusión.

I: Claro, y si son negativos que te provocan, que te provoca.
J7: No suelo recibir comentarios negativos y sí, y si los recibo, que algunas veces bueno, es que yo más que recibir yo, lo que pasa es que donde donde me peleo mucho con la gente es en Facebook porque hay mucho facha. Entonces si hubiera alguna cosa muy rara, pues intento dar el punto de vista porque por ejemplo se publica una noticia y una noticia que no no le gusta a cierto colectivo, Entonces yo ahí sí que respondo, digo oye, mira, esto pasa porque tal tal, no con con todos los puntos sobre las íes y con todo muy explicado. Y ahí la gente sí que te insulta, pero es como que me da risa, no digo joder, que gente tan cerrada no me no me causa efecto negativo a mí como persona, pero sí que me da un poco de penica que la gente no sea inteligente.

I: Claro. Sí, sí, bueno, es un desgaste también tener que estar pendiente de lo que dice la gente, lo que no dice.
J7: Sí, no, no, O sea. No es un drama. Y como tengo amigos que siempre nos salimos a defender unos a otros, al final les acabamos ganando por la B, por la inteligencia. Claro, no puede ser. No puedes tener el cerebro tan cerrado con cosas tan importantes, no?

I: Sí, sí. ¿Las redes sociales te permiten conocerte más a ti misma?.
J7: No, no creo.

I: En el sentido de que. De que tu. Tú. Si publicas sobre lo que te gusta, sobre tus pasiones, que no sé. La gente reacciona como que a lo mejor te ubica en un lugar de música de activista. No lo sé. En este sentido lo preguntaba.
J7: Entiendo un poco la pregunta. ¿Puedes ponerme un ejemplo?

I: Bueno, por ejemplo, el hecho de que publiques. Me imagino temas sobre tu activismo, por ejemplo, como que refuerza tu postura como activista. Si la gente reacciona positivamente, te da energía para seguir o no lo sé. En este sentido, es decir, si no estuviese

en las redes sociales, a lo mejor por momentos a lo mejor te sentirías a lo mejor más sola o no lo sé, no lo sé.

J7: A ver. Sí, pero. Yo, por ejemplo, es verdad que tengo mi activismo, pero también si hay cosas que comparto, son cosas que que a la gente no le gusta escuchar, ¿no? Entonces por ese lado también me gusta hacerlo, porque son cosas que la gente pues viven en su planeta y no piensan en cosas que pueden ser muy graves y que están pasando al lado de sus narices. Entonces, si no es para reforzar mi postura, sino también para concienciar que hay cosas malas y que la gente no lo puede ignorar. No sé, no sé cómo explicarte esto.

I: ¿Y tú crees que funciona eso?

J7: No sé si funciona. No les he preguntado, pero. Alguna vez sí que me han escrito y me han dicho guau, esto es muy fuerte. A mi prima le ha pasado tal o. O cosas así. ¿Puede, puede servir? Sí, hombre, gracias a esto sí que se ha hecho una red muy, muy guapa, muy interesante entre las músicas de Barcelona de aquí. Ahora que lo pienso, una red de que es como una anti anti acosadores y anti tíos asquerosos. O sea que es que del mundo del metal es bastante machista. Entonces nos hemos hecho como una red charcha para cuidarnos, porque hay tíos que están muy mal de la cabeza. Entonces, gracias a un poco de compartir estas noticias nació ese movimiento con una compi. Y bueno, y con más… Somos un montón que somos todas, todas artistas.

I: ¿Y tú no tienes ninguna actividad en la escuela? ¿O nunca pensaste hacer talleres?

J7: Mmm mmm. Podría hacerlo sin problema. No, no lo he pensado nunca por qué. No sé. Es la primera vez que lo pienso, ahora.

I: No, no sé. Me parece que. En fin, como estás haciendo cosas. Podría ser interesante, como desde tu experiencia, también poder transmitir cosas a profesionales. También estoy pensando, porque son temas que no son evidentes. No sé si es difícil. Por ejemplo, no sé hablar de esa temática. Maestros o maestras del tema de de la educación sexual. Tienes un enfoque que me parece que es interesante para ellos porque lo viviste también.

J7: Sí, sí, sí, que total, todo, todo, todo, todo lo que vengo reivindicando son cosas que

he vivido y son cosas con las que he ido aprendiendo y que en mi entorno ha aprendido muchísimo de eso. Por ejemplo, la reivindicación también de la de la sexualidad. Conozco a muchas personas que son asexuales y ahora hay una gran artista que es trans y es asexual y no, y es como que los los fachas no saben qué hacer, porque claro, teóricamente la quieres llamar puta, pero no puedes, no? Entonces es como muy, muy guay. Entonces todo, todo este movimiento de la educación sexual y tal. Yo creo que más está muy arraigado en la en la gente queer que estamos muy concienciados con todo y demás, y no sé si algún día quieres que participe en algo. Y obvio me añado.

I: Sí, estoy pensando en el segundo semestre tengo tengo un seminario con maestros y maestras que es de educación, la diversidad, digamos, ¿no? Y en este sentido trabajamos muchísimas temáticas y una de ellas tiene que ver con la educación sexual. También me baso mucho en el trabajo que se hizo en Argentina, que hay un trabajo excelente sobre sobre ese tema. De hecho hay una serie que no sé si escuchaste hablar Sex education. Bueno, Sex education es una de ellas...
J7: No me suena.

I: es medio limitada. Hay una que es mucho mejor que es Argentina y la hicieron, creo que fue el año pasado. La sacaron, se llama Metro y medio.
J7: Metro y medio. No, no la conozco.

I: No, No sé lo que es. Es bueno. Te voy a pasar por WhatsApp. Te voy a pasar el link. Esta. Hay una. Tengo que mirar si todavía está. Está. No sé si conoce arte tb es una. Es un canal franco alemán que esta es publico, que esta se transmite de hecho en Francia y en Alemania en el canal público y ellos están haciendo cosas muy buenas y una de ellas fue la producción de esta serie que es Argentina, que son mini. Aparte es súper interesante porque son realmente episodios muy cortos de diez o 15 minutos y es la historia de una chica que que está en silla de ruedas y está en la escuela secundaria en Argentina y justo en el momento bueno en Argentina ya sabes que es un país en relación con la educación sexual, como hay muchísima reivindicación, ¿no? Y entonces está viviendo eso desde la escuela secundaria, ¿no? Y ahí se cruza un montón de temáticas y la mayor temática es

la educación sexual y el derecho a la diferencia y al no género, no, no género binario. Y bueno, te lo voy a pasar. Te puede interesar a ver qué te pasa.
J7: Sí, sí, sí, sí, súper.

I: Y después, en relación con el segundo semestre, te contactaré cuando cuando tenga alguna fecha más clara y si te apetece venir y tener una hora. Una hora y media para para hablar. Bueno, te ayudo a montar la clase. Todo eso te ayuda. No cuentas conmigo. Pero sí me interesaría.
J7: Hombre, a mí me encantaría poder hablar sobre no solo la disidencia y la desconexión entre el género y la sexualidad, sino también entre existen existen más cosas, no? Y que la gente sepa decir que no, yo creo que eso es lo más importante.

I: Y aparte te voy a decir una cosa tu público, si vienes, son básicamente un aula de 50 jóvenes de 23, 24 años que tienen el 95% son chicas, porque bueno, ya sabes, estamos en una sociedad donde, eh, hay mucha discriminación y está determinado.
J7: Cómo con esto que digo que yo me muero porque a veces escucho conversaciones en en transporte público, en el metro y me quiero pegar un tiro cuando escucho ciertas cosas. Por eso, ¿que sean tantas chicas no?

I: Y me interesa también que las puedas sacudir en el buen sentido de la palabra. Como que decirles cosas que ellas que alucinan un poquito porque necesitamos.
J7: Eso, Hay tela para cortar.

I: necesitamos eso y después dejarles con con material para que puedan seguir investigando. Pero yo lo que me preocupa mucho es que pasado mañana van a estar en el aula y se van a presentar esas temáticas y no van a saber resolverlas o la van a resolver como siempre, digamos, con una mirada más machista.
J7: Sí, sí, sí, sí. Así que qué bueno, ¡qué bueno! Si me das esta oportunidad, yo estaré súper feliz de desmontarlo. Te haré una propuesta y tú la la gestionas a lo que veas que sea concreto.

I: Sí, sí, sí. Bueno, te digo, esto es una cita segura. Es decir, yo voy a dar esa materia segura entre. Seguro, entre febrero y abril, más o menos. Entonces, en estos meses yo creo que a partir de enero te mando un mensaje y quedamos y te vienes y sería genial. La verdad que me interesa mucho. Me quedé pensando en eso la última vez que hablamos.
J7: Dale, dale, no, Pues esto se dio cuenta conmigo porque normalmente tengo flexibilidad en el trabajo, así que perfecto.

I: Si son horarios de mañana tenemos clase. Si no me equivoco a las 10:30 de 10:30, 12:30. Perfecto. Los viernes, Los viernes.
J7: Perfecto.

I: Vale. Bueno, te agradezco. Ya, ya, ya está. Te voy a a ver un poco lo que hablamos, hacer la transcripción de todo eso. Y después, como te decía, si hay alguna duda, bueno, te te mando un mensaje y después me gustaría que en el caso que organicemos un focus group si puedes venir sería genial. Te veo un poco como la como la madre de la madre de los chicos que que realmente estoy entrevistando, porque tú tienes esa mirada también de de haber salido, de de estar en un proceso bueno, que ya en fin, más que avanzado de autonomía y sobre todo tienes esa, ese espíritu claro y y reivindicativo y guerrera, que.
J7: Eso por descontado, a mucha gente no le gusta, te lo aseguro.

I: ¿No? Bueno, mira, sí, sí, bueno, pero entre guerreros nos entendemos.
J7: Sí, perfecto. Dale. Pues sí, añade. Me añade a todo lo que puedo ir haciendo porque piensa que también todas estas cosas. Y yo con con yo tengo un futuro proyecto que ya te contaré en persona y me interesaría incluir un apartado de personas que han hecho estudios o cosas relacionadas con temas tutelados y unirlo todo en un apartado para este colgado.

J7: Bueno, en lo que necesites. Entonces que vaya súper y mucha suerte. Cualquier cosa me contactas.

I: Sí, sí, sí, sí. Cualquier cosa te digo. En estas próximas semanas espero poder cerrar este apartado de entrevistas y esto sería lo máximo para. Para fines de noviembre tengo que tener cerrado los focus group que me gustaría hacer dos focus group y ya está. Y con eso ya tengo para para nada, para analizar.
J7: Perfecto, pues que vaya súper el estudio.

I: Un abrazo y muchas gracias.
J7: Hasta luego. Chao.

Grupo focal
- J3: Hombre, 20 años, residente en el Piso CAT, desde hace 1 año.
- J10: Hombre, 18 años, residente en el Piso CAT, desde hace 1 año.
- J11: Hombre, 19 años, residente en el Piso CAT, desde hace 1 año.
- J12: Hombre, 18 años, residente en el Piso CAT, desde hace 1 año.
- J9: Hombre, 20 años, residente en el Piso CAT, desde hace 1 año.
- J8: Hombre, 19 años, residente en el Piso CAT, desde hace 1 año.

Fecha: 26/11/2022
En el salón del piso CAT, en el momento del desayuno.
I: Investigador
J: Entrevistado

I: ¡Hola chicos.! Entonces… grabamos. Soy Thomas, estamos en el grupo focal del entonces, chicos, repito lo que todo lo que se usa para el estudio se guarda para el estudio y nada más que para el estudio. ¿Vale, tengo vuestro consentimiento de lo que haga para el estudio?

J12 : si

J10 : si

J11 : si

J9 : si

J8: si

I: Vale, perfecto. Entonces. Como esto. Si tenéis hambre. Os levantáis recién. O si no. Listo. Entonces. Presentación de cada uno.

Entonces tengo J10 Repetí la edad que tienes.

J12: 18.

I: 18. Y qué haces?

J12: Trabajar.

I: J11. ¿Trabajas?

J11: Estudiando.

I: Estudiando también. ¿Qué estudias?

J11: Grado medio de carnicería.

I: ¿Qué es… (interrupción) Hola? ¿Qué tal? También te conozco. ¿Qué tal si te vi alguna vez? Muy bien. Siéntate si quieres. Número se suma. Vámonos. Se levantó tarde.
J12: No.

I: Entonces. Carnicería, que es un…
J11: Uno en vez de u

I: Sí que es de profesional. Un profesional. ¿Pero cómo se llama? PFI?
J11: Sí. Formación profesional.
J3: 18 años. Sí.

I: ¿Y qué haces ahora?
J3: Ahora a trabajar. El 28 comienzo.

I: ¿El 28 en qué?
J3: Pues en una empresa que no es exactamente obras, pero más o menos así.

I: De obras. Sí. Ok, J12, 18. Y tú qué haces?
J12: Un horario de medio de grado medio.

I: ¿Era eso lo que hacía el grado medio?
J12: Más o menos.

I: Más o menos. ¿De mecánica? Sí. Segundo año a segundo año. ¿Y J9?
J9: 20 trabajando.

I: ¿Qué haces?
J9: En un almacén. No más.

I: J8. ¿Cuántos tienes tú? ¿Cuántos años?
J8: 18.

I: 18. Y qué haces ahora? ¿Qué estás haciendo? Como trabajo.
J8: Trabajar e incluso trabajar. Está estudiando y está trabajando.
J12: Como un caballo (se ríe)
J12: No está trabajando lo del caballo. Y estudia historia. También cuidando los caballos.

I: ¿Cuida los caballos?
J3: Trabaja en eso.

I: Bueno, mi primo en Argentina hace eso también. Es su trabajo. Vale, chicos.
J12: Sí, sí, sí.

I: El objetivo del estudio es conocer un poco como se usan las redes sociales en los jóvenes, como usan. Para ver en qué nos pueden ayudar a construirnos como. Como personas. Entonces hay tres bloques. Primero, algo sobre la institución. Lo que estáis haciendo aquí, por ejemplo, los educadores, todo eso. ¿ Qué tipo de redes usa todo eso? Y después qué es lo que. ¿Cómo funcionan las redes? Y subís fotos y las usa Eso vale. Entonces vamos a empezar con el primer bloque. Entonces. En general, ¿qué? ¿Cómo se llevan con los educadores? ¿Cómo va con los educadores? ¿Cómo funciona? ¿Habéis tenido algún conflicto en los últimos tiempos?
J11: Bueno, más o menos. Es que hay educadoras que son buenos, que hay unos, bueno, unos de 10% por ahí, son malos

I: ¿Más o menos?
J11: Sí, pues sí, para mí yo lo veo que son malos. Malos para mí, pero no todos. Pero son 10%, 10% son buenos y los demás son buenos. Sí, claro. ¿Y el mundo? Hay gente buena y gente mala. Bueno, eso es lo que me gustaría decir.

J12: Sí. Los educadores…. Supongo que habrán estudiado carreras y tal para ser educadores sociales. Y hay gente que lo hace porque le gusta cuidar a los niños, cuidar a la gente, ayudar, estar. Y hay gente que se la ha hecho. No sé por qué la ha hecho, pero no hace su trabajo y hágase el educador, pues ya no hace su trabajo porque ya no le importa…

I: ¿No le importa?
J12: No le importa nada. Hay de todo eso porque hemos pasado muchos centros, desde menores de edad y pasando ahí de los pueblos que te cuidan y te cuidan, te cuidan a parte de la DGAIA, te dan dinero de su bolsillo, ¿sabes lo que te quiero decir? Hay otros que no…

I: ¿Cómo habéis llegado aquí en general? Si queréis, individualmente. J10, Cómo llegaste.
J10: ¿Aquí? ¿A España?

I: Sí.
J12: Bueno, llegué en patera.

I: En patera. Cuando. Hace cuánto.
J12: ¿Hace? En 2018.

I: 2018. ¿Y pasaste por algún centro antes de estar aquí? Sí. ¿Qué hiciste? ¿Qué centro de acogida tanto?
J12: Bueno, sí. Me llevaron al centro de Ojeda. Quedé ahí como diez meses y ya después me cambiaron para un CREI.

I: Ok. ¿Y viniste aquí a Barcelona ?. Sí.
J12: Sí.

I: ¿Y cuál fue? ¿Cuál es la razón de tu viaje aquí? ¿En general? Porque vienen aquí.
J12: Para ayudar a mi familia.

I: Sí, Sí. ¿Y los demás?
J12: Cada uno y como cada uno.

I: Cada uno Su razón no. ¿Pero en general?
J8: Sí, para tener un futuro bueno y para tener una vida tranquila. ¿Sabes?

I: ¿Todos son de Marruecos o no? ¿De dónde eres?
J12: Bélgica (se ríe)

I: ¿Naciste en Bélgica?
J11: Argelia.

I: ¿Argelia? Bueno, los argelinos son mejores que los marroquíes. ¿No, dicen no?
J11: Sí.

I: ¿Y vos de dónde viniste?
J8: De Italia.

I: ¿De qué país?
J8: Libia. De Libia. De Libia.

I: ¿Y los demás?
J11: En general, nos vinimos para ayudar a la familia. Para tener…
J9: Para tener un futuro bueno.

I: Porque en Argelia. ¿Complicada la cosa?
J11: Sí hay, bueno, no hay trabajo. Y aparte de eso, toda África y Europa hay mucha diferencia de 100 años así, más o menos eso que te quiero decir, pues cada uno busca un lugar mejor. Dónde ahí está seguro, ¿Ahí no estás muy seguro, sabes? No estás ni seguro de llegar a tu casa. La tienda no está, seguro que alguien viene y te mata.

I: Bueno, fíjate que Sudamérica es igual a Argentina, está fatal. Aquí está lleno de argentinos porque por lo mismo este. Así que. ¿Y entonces? J12, porque y cómo llegaste acá? Sí.
J12: Bueno, llegué en pateras. Almería. Y me fui a un centro de menores. Está en Manresa. Y luego pasé por el CRAE de M.

I: Y famoso duro…
J10: No es que aún no digo que ahora el centro está tranquilo ahí, si no, pero antes era peor. Pero ahora está muy bien, la verdad.

I: ¿Y J3, recuerda cómo llegaste vos?
J3: ¿Yo? Pues yo vine hace mucho tiempo. Vine abajo, de camión a costal. He puesto lo mismo de todos los chicos y hasta Almería para un centro de distintas escapadas para llegar a donde quieras. Yo quería ir a Madrid, pero mi familia me dijo de venir acá a Barcelona porque estar aquí pues mejor, ¿sabes? Pues aquí estamos. Sí, sí, Y AQUÍ ESTAMOS

I: ¿tu familia? ¿Como ese so, tú viniste para ellos? ¿O tienes gente aquí?
J3: Si, si vine para que puedan vivir mejor, yo y ellos, para que podamos construir una casa más grande, pero aquí tengo un primero que me dijo de venir.

I: ok, Y J12, ¿cómo llegaste vos?
J12: ¿Acá? En una patera.

I: ¿También? Sí.
J12: Bueno, llegado no me acuerdo el nombre. Es Cádiz o algo así. Y ahí me llevaban a un centro que era de emergencia y de ahí me han cambiado a otro que estaba un poco dentro de una ciudad. Y de ahí me he escapado.

I: Del centro. Y viniste. Viniste acá, ¿Tenías conocidos?

J12: No, no, es que me han hablado de esa ciudad y eso… me han dicho que mejor ahí. Mejor que mejor que Andalucía.

I: Sí, Es más trabajo, también más grande. ¿Y J8? ¿Cómo llegaste? ¿Te cruzaste? Te cruzaste de Libia a Marruecos. ¿A Italia? Es verdad. ¿Y patera? No. Sí. Ok. ¿Y llegaste a Italia y viniste a Barcelona?
J12: De Autobús en bus. Ok.

I: Y entonces está la vida que tienes ahora en el centro. ¿Que? ¿Cómo? Cómo lo estáis llevando.
J12: ¿Ahora mismo? ¿Aquí? Sí.
J11: Bien. Ahora. Bien. Muy bien.

I: ¿Está el piso? ¿Está bien?
J12: Está bastante bien. Mejor que algunos conocidos por ahí.
Siempre vamos bien. En verdad. Porque cada vez que llegas a recordar el momento, cuando estás llegado a Barcelona y ves ahora con mucha diferencia, ahora ya tienes muchas cosas de idioma. Tienes un lugar. Pues gracias a Dios. ¿Sabes?

I: ¿Les gusta Barcelona? Claro, Sí, sí. ¿Hacéis algún deporte o algo?
J12: Sí, sí. Gimnasio.

I: ¿Y qué más? Fútbol. Juegas donde tienes equipo de fútbol.
J12: Fútbol sala.

I: Ahora a fútbol sala. ¿Y tú juegas?
J12: Sí. También jugamos fútbol. Sí.

I: ¿Y tú haces algo?
J12: Sí.
J10: Fútbol también.

I: También fútbol. Tenéis que jugar a rugby. Eso está bueno. Yo soy de rugby. Sí, yo juego rugby. Bueno, mi hijo también. Toda mi familia.
J8: Yo estoy en Valldoreix… Suelo trabajar con los caballos. Claro, estás. Y hay muchos caballos ahí.

I: ¿Sí que los cuidas o qué haces?
J8: No limpiar su mierda. Trabajar… son trabajos duros. Sí, bueno. Interesante es saber estar con los caballos. Ya luego por la tarde ya parte de caballo.

I: muy bien, ¿y cambiar los hierros? herrero?
J12: ¿Es que le cambian eso de la pierna? No.

I: ¿Sí, se gana mucho dinero con eso? Sí. Pues sí. Entonces. ¿usan las redes sociales?
J12: pues sí, todos!

I: ¿Y tú qué usas? (a J11)
J11: Snapchat. Instagram.

I: Sí. ¿Y tienes tres perfiles entonces diferentes?
J11: de verdad son uno. Pero uno en cada cuenta.

I: En cada cuenta. Sí. Sí. ¿Y tú J10?
J12: Eso no está.

I: ¿Cómo está? Ahí está. ¿Y tú?
J10: Bueno, Facebook. Hasta ahora. TikTok y WhatsApp?

I: TikTok también. Sí. Y tú J8, ¿usas redes sociales? Claro. Yo recuerdo. Él no usaba.
J8: ¿Nos falta tiempo, sabes?

I: Nada, nada. No tienes tiempo. ¿Y si trabaja todo el día? Pobre hombre. Sí. Y. Y cómo estás conectado con la gente? ¿Con quién estás conectado? ¿En general? Con amigos. Con gente fuera del centro. Con gente de aquí.
J3: Todo. ¿Hay gente que conozco ya? Sí, mucho. Hay gente que los conociste solo en Instagram o en las redes sociales. Mismo. Hay gente que. Sí, sí,
J11: un poco de todo. Sí, un poco de famosos también. ¿Le sigues?

I: Hacen. ¿Siguen algunos famosos?
J12: Sí, Sí.

I: Sí, sí. ¿Y quién más sigue a los famosos?
J10: Bueno, todos.
J12: Sigo un poco. Ah.

I: Tú sigues aquí. Muchos.
J12: Muchos jugadores de fútbol. Muchos cantantes.
J9: Bueno, casi todos, creo yo. Sigamos los famosos.

I: Y estás conectado con jóvenes de aquí. ¿También tenéis amigos? ¿De dónde los conocéis? A esos chicos.
J9: Porque estamos haciendo cursos. Pues por conocerlos de algún curso, alguno en la calle, alguna en el gimnasio o en la piscina, ¿eh? También hacíamos muchas salidas y tal. Pues.

I: ¿Y qué le pedís en la red social?
J9: Si eres un poco tal, si eres un te viene a hablar, hablar. A veces tú lo pides, a veces te lo piden ellos, a veces uno lo pide y está ya más adelante. A veces vas por internet, ya te sale la foto de tal.
J12: Y lo conoces o algo, pues le sigues.

I: ¿Y de tener los contactos con estos jóvenes os ayudan también a conocer más cosas de aquí?
J9: Y aprender el idioma.

I: Y todo para aprender el idioma. Sí, sí y a través de las redes sociales habéis quedado con chicos fuera del centro, ¿con gente?
J11: chicas. También funciona bien con las chicas.
J12: Con todo el mundo funciona bien. Sí, claro.

I: Sí, sí.
J10: Como sin saludar. Pues he llegado yo. Me iba a quedar con mucha gente. No, no, solo chicas. Chicos, amigos con mis mejores amigos de España, los he conocido en internet en insta.

I: me estás diciendo que Fuera de las redes sociales. El contacto te permite después quedar. No. Sí, eso está bien. Sí. ¿Y en fiestas todo eso o no?
J12: En fiestas poco, no tanto, pero sí.

I: Porque hacen fiesta. No. Con las redes sociales se conecta. Sí. Bueno, y. Y entonces aquí en el centro. ¿Cómo se llevan entre ustedes?
J12: ¿Por el centro?

I: ¿Perdón? En el piso. En el piso. ¿Cómo se recibe?
J12: Bueno, la verdad. Qué bien. ¿No?

I: Sí. No hay peleas.
J12: Son un montón, pero bueno.

I: ¿Cuántos sois?
J12: Ocho. ¿Ocho? ¿Siete?.

I: Ah, bueno. ¿Estáis todos? Casi hace falta uno que esté trabajando. No puede ser.
J12: No, no. Somos siete. Pero. Pero. No, no está. Ha salido. No ha salido.

I: Sí, sí. Y entonces tenéis. Habéis hecho amigos fuera del piso.
J10: Sí amigos.

I: ¿Es decir, no estáis juntos todo el tiempo?
J11: No, no no, Cada uno tiene su vida..

I: ¿Y os veis a la noche? A la mañana.
J11: 2: depende de que ahora están.

I: Os cruzáis, digamos.
J12: No. Sí. Sí.

I: Vale, vale, vale. ¿Tenéis conexiones en las redes sociales entre ustedes? Claro.
J12: Sí.
J10: Sí.

I: Pero todas las cuentas de todos. O conocéis todas las redes. Tú conoces las redes sociales de J3: , por ejemplo. Sí. ¿Lo sigues? Sí.
J12: Sí, sí. En todos. ¿En verdad? Sí, Sí. Yo tengo a todos la verdad.

I: Y habláis entre ustedes de temas de no sé, del piso o no sé. Eso ya.
J122: Depende. Yo hago momentos que yo sé, Por ejemplo. Pues le llamo para ver si no tengo la llave en casa, a ver si está bien por la zona para que me abra cosas así hay algo de comida distinta. Mucho. Pues vamos a ver quién está al lado de casa para que venga o algo así.

I: ¿Cómo se organiza la comida? Uno cocina para todos.

J12: No, en verdad la norma es que cada uno cocina el mismo, pero si llegas a estar uno cerca viene otro y cocinamos con dos. Pues porque no sabes.

I: Si, si las compras se hacen semanales, ¿no? Si esto que los.
J12: Manuales hacen.

I: Las compras mensuales si.
J12: A veces ni comprar. Es comprar a veces.

I: ¿Que entonces no tenéis para comer?
J12: Sí tenemos. Pero siempre falta algo. Si te falta algo, menos te falta.

I: pero se os da un dinero todos los meses…
J12: No, no, no. No estoy comprando nada.

I: Tienes el piso, te compran la comida y ya está.
J12: En todo esto.
J11: 3:si tu trabajas, pagas cada mes.
J12: Bueno, si tú tienes ayuda, tú pagas una parte. Pero si tú trabajas también tienes que pagar una parte.

I: Sí. ¿Cuánto pagáis?
J10: 260.

I: como un alquiler.
J10: Digamos que cobran más de 1200. Este tío tiene que pagar 270 dólares. Claro.

I: Los que trabajan. Claro.
J9 : Pero les han cobrado más de, no sé, 700 por ahí. Ya pago solo 30.

I: ¿Y la ayuda de la DGAIA cuanto son?

J9: 773 euros.

I: Vale. Y de ahí también das una parte. ¿Una parte? Ok. ¿Entonces qué hacen cuando entran en las redes sociales? Es decir, tomemos, por ejemplo, ¿Instagram o algo? ¿Qué os dan las redes sociales? ¿Qué os interesa? ¿Qué os parece? Por qué usáis las redes sociales para ver.
J9: No sé, fotos, vídeos.
J12: No, para hablar.

I: ¿para hablar de que?
J12: Hablar con amigos o lo que sea… que pasa si tú no los puedes ver en la realidad?
J11: ¿Hay algunos que no puedes ver y están lejos de aquí?
No es igual en Internet. Yo puedo entrar y hablar con mis amigos quitando distancia… si lo quiero ver en la vida real, pues tengo que ir por ejemplo hasta el Hospitalet. Desde luego están para verlo.

I: ¿Y las fotos como es esto? ¿Seguís? ¿Miráis fotos de la gente en la red? Como es la.
J3: si es pública claro que la veo, si me gusta. Le pongo un *like* si está bien la foto.

I: ¿Y por qué pones *likes* si te gusta?
J3: (se ríe) pues no sé, es una cosa que está en el mundo, que ahora ya está. Puede ser que un joven o dos no pueden cambiar nada igualmente… que no lo usen también, pero no cambió nada.

I: ¿Podríais vivir sin redes sociales?
J3: No, o dame algo a cambio qué porque también las redes sociales son para mucha gente. Muchas veces yo lo utilizo porque no tengo una ocasión clara de ver a otra gente, y no tengo nada que hacer. Si Me das algo a cambio pues vale, claro, puede ser que viva sin una red social.
J10: Pero no hay datos en internet. Claro, para estas cosas Internet está muy bien

I: Sí y, pero tú tenías TikTok, ¿no?
J10: Bueno, tengo todo esto ahora.

I: ¿Y TikTok quién tiene? Tú tienes también. ¿Y TikTok que Instagram? ¿Hay cosas diferentes? ¿Se usa diferentemente?
J12: Si solo es para video

I: Para vídeos, entonces ¿por qué usas cuando usas TikTok y cuando usas Instagram?
J12: Yo utilizo Instagram para hablar con los amigos y también porque el Instagram ponemos la historia tal de que donde está a veces poniendo hogares pone tal y tal. El TikTok. Pues en verdad yo sigo solo cuentas de gente graciosa que hace reír. Y eso, eso para eso, ¿verdad?

I: ¿Y tú haces vídeos también o no? No, no.
J12: Me han dicho que el TikTok es de gays. Pues no sé de gays. Eso que he escuchado por ahí. Sí, sí, yo no sé de esta gente que dice estas cosas, pero sé que mucha gente lo dice.

I: ¿Gays? No lo sé. Y entonces solo es para mirar vídeos de risa o algo. O algo. ¿Aprendéis cosas con las redes sociales?
J12: Si sale algo de aprender o algo así.

I: Pero ¿qué, por ejemplo?
J12: Un otro idioma.

I: El inglés.
J12: Me salía mucho hablar así.

I: Pero por ejemplo lo aprendemos.

J12: Yo qué sé, una palabra extraña que me dicen, pues yo si no la llego a entender, por ejemplo, si yo la busco en internet, pues si pregunto a mi lado significa que donde.

I: ¿Preguntas en qué red?
J12: Pues el traductor.

I: Ah, pero eso en internet. Vale, ¿pero en redes sociales?
J12: Si llegas a estar al lado mío, te pregunto, el Castellano y tal. ¿Pues que te voy a preguntar, si no estás? Pero te digo, cuando no tienes la posibilidad, es la manera…

I: ¿Entonces qué? ¿Qué puedes aprender en las redes sociales aparte de ver fotos de famosos?
J12: ¿Yo me puedo aprender? O sea. Pues. ¿Cómo aprender? ¿Cómo puedo hablar con la gente? ¿A la distancia? Hay mucha gente que no sabe hablar. Si no está el tipo hablando cerca y tú puedes hablar en la red… es la manera de aprender . Ahora ya estamos acostumbrados a hablar de distancias, o yo busco informaciones también: porque en TikTok, en Instagram, en cualquier sitio, si sabes utilizarlo, te sacas muchísima información. Hay famosos que solo escriben cosas así para ayudar. Hay profesores, hay de todo en todas las redes.

I: Y a ver concretamente: ¿habéis aprendido castellano con las redes sociales? ¿Os ha ayudado?
J10: si un poco, con vídeos, con eso… y hablando con los amigos también hablas.
J12: son palabras.

I: ¿cómo palabras?
J10: Si son palabras que tú no las sabes y ya vas aprendiendo poco a poco.

I: ¿Pero esto es lo que harías? No sé, ¿en Facebook preguntarías?
J3: En Instagram.

I: ¿Instagram?
J3: Hablaba yo… Yo he llegado a ver, he vuelto a mis mensajes de hace mucho tiempo, pues encontraba yo que escribía verbos sin cambiar el verbo, como que yo y vosotros era igual, no cambiaba el verbo. No entendía, ¿sabes? Y ahora está bien.

I: Sí, sí. Es decir, el hecho de escribir, escribir te hace aprender. Claro, claro, claro.
J3 : Escribes más, y aprendes. Si hoy la escribes mal y te la recojan. Pues ya la tienes en la cabeza y tal va la vida.

I: Claro, claro. Y así la tu la los aprendizajes. Ah, perdón. Ya si discúlpame. Discúlpame J12, Si, para los aprendizajes de la lengua… ¿Todo eso te ayudó?
J12: Mucho para la lengua… muchas cosas. Así, si quieres algo bueno, por ejemplo, del curso, así ha sido casi en YouTube o algo así en Google. Yo uso mucho el móvil en mi clase sabes que hay unidad, fechas y yo no sé cómo lo hago y a veces me salen. Bueno, en Google.

I: Buscas, pero ¿qué buscas?
J12: Es que me dan fichas y yo no sé mucho de catalán, sabes? Claro.

I: Por eso te ayuda. ¿Cuántas horas por día se usa?
J12: Lo que depende. Si no estás, no estás haciendo nada, lo usas más

I: ¿Lo vas a buscar todo el día?
J12: No, no, no, no. Bueno, bueno. A mí me va bien por la noche antes de dormir

I: ¿Y con qué dispositivos se conectan ? con móvil?
Todos: si

I: ¿Siempre? ¿O también ordenador?
J12: Solo con el móvil. Ya está. Sí.

I: ¿Y en vuestras redes sociales? Os sacáis fotos. ¿Hacéis fotos de vosotros mismos o en qué red social? Por ejemplo,
J8: en Instagram, en Facebook.

I: ¿Y por qué se publica esta foto? ¿Por qué publicar fotos?
J10: porque te gusta la foto…
J12: Bueno, si haces una foto de un bueno, te gusta o has comprado algo y te gusta, quieres publicarlo.

I: Y lo que tú públicas, ¿qué estás buscando cuando lo publicas? ¿Que te digan *likes* o no te importa?
J11: Pues está muy bien.

I: ¿Si no?
J12: Bueno es que te parece que a uno también le gustan esas fotos.

I: Entonces si publicamos fotos y no recibo un *likes*, seguimos publicando, ¿buscamos otra foto o no pasa nada?
J9: Bueno para mí, sigo publicando porque busco publicar para recibir *likes*.
J3: Me da pena, me la pela.

I: Y entonces la foto publicada. ¿Eh? Los *likes* que recibe uno. ¿Se siente bien o se siente mal?
J3: Sí, más o menos.

I: Bueno, en tu caso, a ti no te importa tanto, pero en el caso de J12 y J11 si, un poquito más.
J12: Bueno, por qué ponen ahí *likes*.. Es que para darle *like* nada más.

I: Pero si públicas, J3, por ejemplo una foto buena y la gente te dice que le gusta y que si te ponen *likes?*
J3: a mi foto sí, pues sí. Y si no llegan a ponerlo, pues la quito la foto porque por qué no les ha gustado…

I: ¿Ves? Ahí está. Y cuando se sacan una foto, se producen, se peinan, ¿se visten bien o no importa?
J12: Si depende de las redes sociales. Hay que saber bien cómo funcionan, pero si hay que quedar bien.

I: Y la y las. Y en tu caso ¿no? A ti te da igual. Si. ¿Y J10? ¿En tu caso?
J10: A mí también me gusta que me den *like*. Si no me dan *likes* es porque a nadie le gusta.

I: ¿Y te peinas? ¿Te pones ahí con buena ropa? ¿Sacáis fotos con coches?
J3: : Ya no es lo mío. Todas las cosas… Si no son mías, pues no saco ninguna foto conmigo.

I: ¿Y la gente en vuestros países, cuando os ven, qué os dicen cuando te ven de Marruecos? ¿O en tu caso, en Argelia? ¿Te dicen algo, te dicen que te va bien?
J3: Claro…

I: ¿os interesa también dar una buena imagen por eso no?
J11: La verdad es que no, no nos dicen nada porque eso ya lo tenemos en nuestro país de de toda la vida. Sabes que, por ejemplo, si yo tenía 14 años, pues los chavales de 16 17 años en esta época ya estaban también en España. Yo lo sabía, y es una cosa que no para… cierre está mi gente yendo a España. Sé que es una cosa normal. Tampoco yo hablo con chavales de mi barrio, de Marruecos. Es normal, hablamos normal… como si fuera yo al lado de ellos. Si, si solo estoy a distancia… lo demás es normal.

I: ¿Y los chicos de Marruecos? ¿Algunos quieren venir porque ven vuestras fotos?

J12: Sí, porque ahí está muy peor. Digo muchísimo.

I: Pero tienen móvil. Ahí tienen para ver. Menos mal. Sí no.
J12: Tienen móvil tienen todo.

I: Internet. Un poco.
J3: Es un país tan, tan viajado... Pero sí que tienen todo. Hay de todo. Hay partes de las ciudades buenísimas, ¿sabes? Pero también hay unos lugares… de mucha diferencia… Marruecos no es como aquí en España, por ejemplo, que encontramos pobres, pobrecitos, pobres. Son pocos los ricos, son pocos millonarios, en Marruecos hay millonarios y pobres. En Medio no hay nadie.

I: No hay nadie, claro. Bueno, Argentina es así. Si tenés gente que vive en barrios cerrados, que no salen del barrio. ¿Y entonces qué tipo de material subís? ¿Fotos? ¿Me habéis dicho vídeos o no?
J11: Vídeos No, solo fotos.
J12: Fotografías no, textos.

I: ¿Tomáis cosas de otros perfiles y las ponéis en vuestro perfil?
J3: Frases Sí, cojo y me las guardo en mi perfil, para quedar bien.
J12: Frases también.

I: ¿Y actualizar mucho el perfil?
J12: Si.

I: ¿Cada día subís cosas?
J3: ¿No? Pero bueno. Depende… más o menos cada dos días o a veces todos los días, ¿sabes? Pero tampoco hay gente que lo haga. Pero nosotros no somos de eso. Que haya gente que publica cualquier momento, publica cuando despierta o que dicen lo que ha comido, qué va… Nosotros no somos así.

I: No, no, no, aquí no hay influencer. ¿No? No, qué va, tío. Y entonces pasáis tiempo a la noche, por ejemplo, mirando vuestros perfiles. Si están bien. ¿Reorganizando?
J9: no tanto

I: Alguno seguro que sí. Pero no quiere decir sí…
J12 (J12 se ríe) Ah, bueno, es que sí, me gusta así. Me gusta ver mis fotos.

I: ¿Y qué pensáis de la gente que dice en las redes sociales lo que tú eres en las redes sociales eres lo que eres de verdad crees que es verdad o no?
J3: No, porque mucha gente miente a él mismo, ¿Sabes? Por eso te he dicho antes. No voy a hacer fotos con algo que no es mío. Hay mucha gente que hace fotos con coches alquilados , o con chicas que no conocen de nada, o con barcos… ¿Sabes? Publica fotos para escribir cosas que no hay. Pues si te estás mintiendo a ti mismo… yo lo veo, esto no lo puedo creer, pero no estoy viviendo tu vida, solo me da pena.

I: Entonces no eres tú en las redes sociales, ¿no? ¿Y en vuestros casos tampoco?
J12: En mi caso puede ser que sí, que veas la foto. Soy el mismo, claro, cabrón, soy tal, pero tampoco en mis fotos, sino algo que puede decir quién soy. Tal vez no puedas decir que esta es buena persona, esta es mala porque en cada foto como sale… a ver, conozco a un chaval que publicaba muchas fotos con mucha gente y este chaval es la enfermedad esa que tenía… Por eso publicaba muchas fotos, publica muchas fotos. Por ejemplo, hoy hacemos fotos, ponía por debajo “buenos momentos” o “un día con mis amigos” ya cuando lo conoces más, descubres que el chaval que te encuentra por la calle solo le hablas dos minutos y ya te hace fotos contigo, la pública… Es como que ha estado contigo todo el día y eso está mintiendo porque no tiene amigos… quiere tener amigos, pero se está mintiendo a él mismo, porque por el móvil se te ve mucha gente, que tienes mucha otra gente ya no va a ser tu amigo.

I: ¿Y os ha pasado alguna vez de hacerlo? Eso de publicar una foto. Incluso cuando habéis llegado a España, ¿por ejemplo?

J10: cuando llegue a España no había móvil… en el centro y tal, no se podía

I: ¿Cómo habéis tenido el primer móvil?
J10: Pues depende. Ahorrando la paga que te mandan desde Marruecos o algún amigo tuyo que ya lleva aquí mucho tiempo…

I: ¿Desde Marruecos te mandaba una paga?
J10: Depende, Cada uno cómo puede, alguno se lo manda su familia o se lo da algún amigo. Sus familiares o el mismo guarda su paga así ahorra para comprar.

I: Y entonces la gente, la gente que cree que es él mismo. En las redes sociales se miente a sí mismo, ¿no? ¿Básicamente? ¿Es así?
J12:si

I: ¿son buenas las redes sociales para vuestras vidas?
J3: Depende de cómo la utiliza.

I: A ver, explícame eso.
J11: Para tu vida, porque hay gente que está enganchada pues siempre está con las redes y está mal eso para mirar y todo eso. Y también está mal cuando, por ejemplo, si la gente que no me sigue porque yo fuese narcotraficante y estas cosas así pues si sabes siguiera cosas que no te sirven para nada.

I: ¿Pues y son buenas entonces para ustedes digo… sin pensar en la gente, solo en vuestros casos? ¿Os ha ayudado las redes sociales en algo o es bueno? ¿Lo hago porque todos lo hacen? Si qué bueno.
J12: A veces ayuda encontrar un trabajo si no sabes.

I: ¿te ha pasado? ¿Os ha pasado eso?
J12: ¿Bueno, a mí no, pero a él sí?

I: ¿Cómo te pasó eso?
J10: Yo he encontrado trabajo por. Bueno, por. Por Facebook. Entré ahí. Lo vi en la oferta. Entré ahí.

I: ¿Pero entraste en una página especial?
J10: No de Facebook.

I: ¿Pero qué página? ¿Cómo encontraste?
J10: ¿Ahí? Hay una opción de ofertas de empleos. Entras ahí, clickeas ahí y ahí me sale funcionado.

I: ¿Y hay otras redes para encontrar trabajo? Si es Infojobs, bueno, bueno, sí, ok.
J12: Pero no, Si.

I: ¿Si, si, y Twitter o algo?
J12: ¿No es tan fácil?

I: Bueno. ¿Y qué han aprendido? ¿Qué aprendéis en las redes sociales?
J10: Bueno, consejos no sé, unas palabras.
J12: Si llegas a mirarlo, pues.

I: Me dices el idioma, seguro. ¿Escribir todo eso? ¿Qué más?
J9: Buenos consejos también.

I: ¿También consejos de qué?
J9: No sé la vida. No sé si.
J8: Te hace pensar sí.
J3: Saber la informática sí. porque desde el móvil puedes hacer o un pdf que si escribes tal… pues ya aprendes, porque si sabes muy bien usar el móvil, no vas a tener problema, claro, aunque no tengas ordenador ya sabes algo, no vas a tener problema.

I: J12 en tu caso. ¿Qué has aprendido con las redes sociales?
J12: Bueno, buscar información así es que me ayuda mucho de eso.

I: ¿Para buscar información de Sobre qué?
J12: Sobre él sobre mi curso, sobre todas las cosas… recetas de cocina, por ejemplo. Sí. En Youtube.

I: ¿Y en tu caso, (a J11) qué has aprendido?
J11: Bueno, sigo cocinando…

Todos: Sí, sí, sí.
I: ¿Qué cocinas? Contarme…
J11: No, sigo un paisano mío que cocina. Si no es un cocinero directamente, es un restaurante. Pero sacan cuando están cocinando. Pues llegó a ella cuando tengo tiempo también, y ellos ponen vídeos de YouTube cocinando. Pues yo me pongo a copiar, pongo yo los videos en la cocina.

I: YouTube, claro.
J11: Y sale más o menos igual que él….

I: Vale, algunas preguntas más y ya estamos con el paso del tiempo. Es decir. ¿Desde que habéis empezado a tener redes sociales en España estáis conectados con las mismas personas?
Varios: No, no, no.

I: Hay gente que no tenéis más conexiones.
J11: Eso va cambiando.

I: Por favor, si.
J11: Hablas con uno una semana, ya está. Ya lo dejas de hablar.

J3: En las redes te sacas enemigos… amigos y enemigos.

I: ¿Sí? os peleáis en las redes?
J3: no peleamos, pero veo que sí… que hay mucha gente que tiene enemigos por el internet. Envidia de la gente.

I: ¿Envidia?
J3: Sí, mucha gente envidia.

I: ¿Y qué es lo que crea envidia en las redes? ¿Qué es lo que te crea envidia?
J3: No sé. Nunca le tengo envidia.

I: ¿Bueno, pero de la gente que?
J3: Yo qué sé, tío, a lo mejor de mis fotos… porque es alguien… o porque no le caigo bien. Hay gente que está enferma mental.

I: Y que a ti te pasó que alguien diga te tenga envidia a ti.
J3: Sí, sí

I: Pero ¿qué te ha pasado?
J3: Pues yo publiqué una foto con unas amigas mías. Pues recibió el vídeo el chaval suyo… porque, eh, pensaba que yo que sé, que estaba conmigo. La foto estaba conmigo la novia suya, y pensó que me había robado la novia. Pero qué va, es una foto normal.

I: ¿Si estáis saliendo con chicas, tenéis novias o no?
J12: ¿Cómo qué no?

I: No sé. No sé, No sé. Yo a los 18 era guapo (se ríe).
J12: No hay que…

I: No, no, pero en mi época no había redes sociales.
J3: Ya, pero una cosa cómo tío, seguro que tú has tenido muchas novias. La novia que tienes también tiene mucho novio, seguro.

I: Vale. He terminado el último bloque. Os preguntaba eso: ¿Pensáis que entonces en las redes sociales y en la realidad sois las mismas personas o no?
Todos: sí sí.

I: ¿sois los mismos?
Todos: Sí, sí, sí, sí.

I: ¿de crear un perfil en las redes sociales os permite conoceros más? ¿Ser más conocido? ¿Eres lo qué publicas?
J11: Sí. Sí. Recuerdos así. A veces lo haces porque quieres recordar de dónde vienes…

I: Claro. Y entonces volvéis a mirar las historias. ¿Cada cuanto?
J12: es bueno.

I: ¿Y qué os hace eso? O sea, os da nostalgia.
J3: Nos da energía para ir más adelante. ¿Antes estabas peor y ahora estás bien? Pues el cambio más Adelante va ser… va a venir lo mejor.

I: ¿Estáis todos mejor? No. Con el tiempo.
Todos: si

I: Muy bien, chicos. Muy bien. Me gusta eso. Os ayudan a tomar decisiones en las redes sociales. De lo que ves. Dices Voy por ahí. ¿Voy con él o no?
J12: Sí.

I: Sí. ¿En qué caso?

J10: No sé. Los caminos. Eso. Claro. Sí. Un camino, Así que no lo paró en la otra carrera y sigo así.
J12: Sí.

I: ¿Y en tu caso? En tu caso. Dijiste que sí. Que no, Que no te ayuda a tomar decisiones.
J12: Claro, porque si yo quise. Si yo quiero estudiar las redes sociales, no me van a ayudar. Que si estudio o no…

I: Bueno, pero a lo mejor te dice estudia eso o estudia eso.
J12: O no, no te deja el ejercicio porque las redes tampoco saben quién eres para que… lo que te gusta o lo que no te gusta. Bueno, pero eso que te sale que escribas en internet. ¿Cuál es el curso más mejor de dos? ¿Pues sale un curso y te encuentras el curso, que es algo que no te gusta, sabes? Por eso a mí no me ayudan para tomar decisiones y yo lo cojo a mí mismo. ¿Verdad?

I: Ok, y vale, Cuando les comentan algo sobre fotos o sobre lo que escribís, os gusta leerlo. ¿A veces no os gusta a veces reaccionar?
J12: ¿los comentarios?

I: si.
J12: Pues sí, tienes que verlos.

I: ¿Porque los tenéis que ver?
J11: Ver qué opine de ti la gente… Si no está mal tu perfil también.

I: ¿A ver cómo quedas?
J11: si claro, ver que dice la gente. Tenemos que pensar que es como el teatro, allí nos mostramos. Yo creo que está bien porque uno puede ser después famoso o ganar dinero (se rie)
J3: solo piensa en el dinero (se ríe)

I: Y los contactos más importantes que tenéis en vuestros perfiles. ¿Cuáles son? ¿Qué tipos de personas? Amigos.
J10: Familiares.

I: ¿Familiares? ¿Y amigos de dónde? De aquí. De. Del país.
Todos: De. De aquí. De allí.

I: ¿Son gente que veis fuera de las redes sociales?
J12: Sí. A veces hay algunos. Sí.

I: En la realidad, digamos.
J12: Sí.

I: ¿Cuántos? ¿Cuántas? Más o menos. ¿Cuánta gente tenéis en las redes sociales de amigos? No hay caso a caso. ¿Por ejemplo, J10 cuando tienes en tus perfiles más o menos?
J10: 300 400.

I: ¿En qué? En qué redes.
J10: Instagram

I: y en tu caso también J3
J12: Por ahí de 400 a 500.

I: ¿En qué?
J12: En Instagram.

I: ¿Y esto es mucho o poco?
J12: normal… Luego, porque yo puedo tener mucho si yo sigo a gente que no conozco y eso. Pero no eso es lo que conozco.

I: A algunos le gusta entrar en esto de tener más seguidores.
J12: Si
J3: Es que tiene fans (mostrando a J9)

I: ¿Tú tienes fans? Si.
J3: Tiene cuenta normal en cuentas de fans.
J9: No, no era gran cosa.

I: ¿A ver, a ver cuántos tienes?
J10: Es un famoso tío.
J11: solo Un poco no tanto, pero sí.
J8: Tiene 1300.
J3: Porque tiene unos cuantos.

I: ¿Y por qué eres famoso?
J9: La Verdad que no soy famoso. Bueno, pero. Porque te tengo dos cuentas. Una, una normal principal y otra privada. Y ya está.

I: ¿porque te funcionan bien en las redes?
J3: Porque hace fotos de Drip. No sé si sabes lo que es.
J9: Fotos de De Drip sí.
J3: 2: Es una cosa nueva que salió, que está haciendo fotos muy guapas. Está. Está bien, en verdad me gusta.

I: Y entonces la gente te sigue por qué.
J3: Le gusta el flow, como lleva vestido y tal.

I: Porque te vistes así, especial. A ver, me muestras yo para entender, para entender. ¿Y tienes cuántos seguidores?
J9: No tengo mucho. Tengo 800, 900 y algo.

J3: mil y algo.

I: ¿Ah, y te siguen por la ropa?
J9: sí. Normal.

I: ¿de modelo?
J9 (se ríe) ¿Casi no, pero bueno, de ropa así, sabes?

I: Bueno. ¿Y por qué bajas la cabeza así?
J9: Oye, yo que se. que si está así. ¿Está bueno? Bueno, hay algunos que no bajan la cabeza.

I: ¿Y Tú J11 tienes también Cuántos seguidores? ¿Yo?
J10: 1200.

I: 1200! ¿Y en qué red?
J11: En Instagram. Y también con esos seguidores.

I: ¿y Porque te siguen?
J10: Por nada.

I: ¿por el deporte? ¿Por algo que haces? ¿Porque a ti o a otro, no lo sé?
J11: No sé qué son amigos. Sí.

I: Y los seguidores son importantes. El número de seguidores no, Por lo menos.
J11: si, son importante porque muestra que vales algo.

I: ¿y Cuando decidís borrar un contacto?
J10: Cuando una persona te cae mal y porque sí.

I: Que te dice algo malo. ¿Eso cómo empieza? ¿Por qué? ¿Por qué borras un contacto?

J12: Porque es muy pesado o pesado… si una de las dos o me manda muchos mensajes y me llama o al revés, no me contesta. Es una de las dos.

I: Ah, ya. Y allí lo borras…
J12: Si tan fácil.

I: Y en tu caso también. ¿Sí?
J8: Así que, si no me responde, no te hablo.

I: Bueno, vale, entonces dos preguntas más. Grupos que seguís. ¿Tenéis grupos ahí? ¿Seguís personas especiales?
J11: Pues solo tengo solo de la escuela y ya está.

I: De la escuela. Ya está. Y tenéis algunas personas especiales que seguís. Me dijisteis jugadores de fútbol. Messi?
J9: Así que esos famosos de tu país. Los jugadores famosos que hacen no sé, la historia de la Liga. Cantantes también.

I: ¿Cantantes?
J8: Un influencer o así.

I: Vale. ¿Pensáis que los los contactos que tenéis en las redes sociales os ayudan a encontrar oportunidades nuevas de trabajo?
J11: Sí, sí. A mi sí.

I: ¿Qué oportunidades concretas?
J11: Tú quieres. Mira, si tú quieres buscar un trabajo, estás a tope. Te vas a conseguir contacto en las redes. Buscas cada día. Y Así lo consigues. Pero si tú no buscas, claro que no vas a conseguir.

I: ¿Y en qué? ¿En qué sentido lo buscas? Es decir, tú lo buscas a la noche, cuando buscas.

J10: Cada hora que usas un móvil, entras en una página. Hay un montón. Entras ahí, que lo puedes encontrar. Sobre todo, en facebook, pero insta también,

I: Vale. ¿Y entonces, en el caso J12, el se produce un poco?
J12: si, hay que vestirse bien. La mayoría que viste bien aparte de la foto.

I: Claro. Y tenéis. ¿Es público el perfil que tenéis o es privado? Es privado. ¿Privado?
J12: Sí. ¿No sé, de esa gente que no lo conoces, pero tú tienes como un grupo de fans? No, no es fan. Es de una cuenta normal y una privada.

I: Privada a una cuenta normal. ¿Que la normal es pública?
J12: ¿No? Los dos son privados.

I: Los dos son privados.
J12: Bueno, el privada es más privada. Tengo una poca gente.

I: Bueno, perfecto. Os pregunto. ¿Os molestaría añadirme como contacto? Y así veo lo como lo tenéis los perfiles organizados. Todo esto no es obligatorio.
J12: Si, sí.

I: Quieres después me borráis. No, no, pero por una semana o nada. Hasta. Hasta hasta diciembre, digamos. Sí, sí. ¿Me podéis? Entonces ponedme tú. El la el nombre que sean Insta. No. Sí. Usted envía un mensaje. Yo tengo uno, pero no lo uso mucho. Y ponemos el suyo. Os envío un mensaje a la tarde y me añadís. Es nada. Una semana. Es más que nada a ver cómo organizas el perfil y de ahí sacar este. Para qué.
J12: ¿para qué sirve eso?

I: Sirve porque lo que quiero hacer es desarrollar un programa para los jóvenes que están en pisos para hacer utilizar las redes sociales, para crear imagen de ti mismo, para que te den trabajo, para conocer más gente, para tener oportunidades de trabajo, para todo eso.

Esa es la idea. Y entonces yo creo que las redes sociales se pueden usar muy bien y creo que las que mejor las usan son ustedes. Por eso os pregunto cosas.
J12: Bueno, hay gente que lo usa más que nosotros, de que trabaja desde el móvil y todo eso…

I: Bueno, pero esa es la diferencia, que tú vas mejorando y vienes de haber pasado mucho y tienes esto ahora. Entonces esto te puede ayudar también.
J12: Vas mejorando. porque los españoles que nacieron aquí lo usan para mostrar, para su belleza, para no para trabajar. No, no les interesa eso. Bueno, entonces hay que ser más inteligentes. vale, eso…
J11: Nada. Si. Ya está ¿No?

I: Si, ya está. Chicos, Gracias.
J10: No, gracias. Gracias a usted.

I: ¿Cuánto metimos? 45. Sí, Bueno, más o menos. Te digo 52.

ANEXO 3: CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA EL ESTUDIO

Título del Proyecto: *El uso de las redes sociales digitales por jóvenes en centros residenciales de acción educativa y pisos asistidos: cómo afecta la construcción de la subjetividad de los y las jóvenes*
Investigador Principal: Thomas Prola

Yo, Thomas André Prola, investigador principal de la investigación doctoral, detallo a continuación el uso que se hará de los datos recogidos de la entrevista /grupo focal/observación del perfil en redes sociales:

- Los datos de los participantes serán anonimizados para poder ser analizados.
- Se utilizarán los datos recogidos a través del estudio, exclusivamente para esta investigación doctoral.
- En cualquier momento los participantes pueden revocar su consentimiento y solicitar la eliminación de mis datos personales, contactando con el investigador.