

Redes sociales en los Centros Residenciales de Acción Educativa (CRAE): usos e impactos sobre la construcción de la subjetividad de los y las adolescentes.

Social networks in Residential Centers for Educative Action (CRAE): uses and impacts on the construction of teenagers subjectivity.

381

Thomas André Prola, Universidad de Barcelona

Resumen

La irrupción de las tecnologías digitales en los Centros Residenciales de Acción Educativa (CRAE) y su uso cotidiano por parte de los y de las adolescentes residentes parece constituir un intersticio para nuevas prácticas en la construcción de sí, a través de las redes sociales. Esta investigación, tiene como objetivo indagar acerca de los usos de las redes sociales por parte de los y las adolescentes residentes en CRAE y su impacto en la construcción subjetiva. Optando por un enfoque fenomenológico, la investigación es cualitativa y de tipo exploratorio, centrada en el análisis de las descripciones y las narrativas ofrecidas por los educadores y las educadoras sociales acerca del uso de las redes sociales por parte de los adolescentes. Más allá de sus tipos de uso y de la peligrosidad que conlleva la exposición de los y las adolescentes en las redes sociales, se demuestra la presencia cotidiana de las Tecnologías digitales en los centros. Los usos se asocian con las estrategias de construcción del yo online, como territorio propio, necesario, y relacionado con la socialización con pares, un elemento que podría ser determinante para los procesos ligados a la inclusión social y la autonomía fuera del sistema de protección de la infancia y de la adolescencia.

Palabras clave: Redes Sociales, Centros Residenciales, Adolescentes, Subjetividad.

Abstract

The irruption of digital technologies in children's social care houses in Cataluña (CRAE) and their daily use by the adolescent residents seems to constitute a gap for new practices in the construction of oneself, through social networks. This research aims to inquire about the uses of social networks by adolescents residing in CRAE and its impact on subjective construction. Opting for a phenomenological approach, the research is qualitative and exploratory, focused on the analysis of the descriptions and narratives offered by social educators about the use of social networks by adolescents. Beyond its types of use and the dangerousness that the exposure of adolescents in social networks entails, the daily presence of digital technologies in schools is demonstrated. The uses are associated with the strategies of construction of the online self, as its own territory, necessary, and related to socialization with peers, an element that could be decisive for the processes linked to social inclusion and autonomy outside the protection system of childhood and adolescence.

Key words: Social Network, Social Care houses, Adolescents, Subjectivity.

Fecha de recepción: 02/12/2020

Fecha de aceptación: 08/02/2021



Introducción

Esta investigación pretende contribuir en el conocimiento de los usos de las redes sociales por parte de adolescentes residentes de Centros Residenciales de Acción Educativa (CRAE) en Barcelona, con el objetivo de explorar el impacto de estas redes en la construcción de la subjetividad.

Se trata de una investigación de tipo exploratorio, ya que el tema de estudio es poco conocido en el contexto español.

Las Tecnologías Digitales Emergentes (en adelante: tecnologías digitales) han posibilitado la aparición de un nuevo espacio de socialización de los y las adolescentes: las redes sociales. Su uso no se circunscribe al uso del ordenador, sino que las conexiones se establecen cada vez más desde dispositivos móviles, en lugares y tiempos indefinidos. Es particularmente significativa la participación de los y las adolescentes en las redes sociales: un 91% valora positivamente participar en una de ellas (Ruiz Corbella y De Juanas Oliva, 2013).

Esta participación se materializa en la creación, por parte de los y las adolescentes, de identidades virtuales con consecuencias directas en la construcción de la subjetividad individual.

En el caso de los y las adolescentes residentes en CRAE, y sujetos a una medida de protección por parte del estado, el tipo y las razones del uso de las redes sociales son en gran parte desconocidos.

Las redes sociales parecen irrumpir en el orden institucional, y sus usos desarrollarse fuera de la mirada del educador, con consecuencias inexploradas en la transición de estos y estas jóvenes hacia la edad adulta.

Estigmatizados como “jóvenes problemáticos” o “delincuentes” (Masreal, 9/05/2011), a veces calificados de “inadaptados” (Elvira, 22/12/2017), los y las adolescentes que viven en CRAE, emprenden en la adolescencia el camino hacia la vida autónoma, acompañados cotidianamente por los educadores y las educadoras del centro en el que residen.

La presencia de las redes sociales parece ser contradictorio con la acción educativa de los educadores y de las educadoras sociales (actores educativos para la protección del adolescente) en los CRAE, por generar situaciones de riesgo para el o la adolescente, por ejemplo, a través de la exposición personal y privada en las redes sociales. Las redes sociales

rompen con la tradicional separación de las esferas individuales (privada/pública) y pueden facilitar la difusión en redes virtuales de la información privada del adolescente, quien, en el momento de ingresar en un CRAE está bajo tutela de la administración pública (en Cataluña: la Generalitat de Cataluña).

El educador y la educadora social en el CRAE, desempeña su profesión a partir de una relación educativa cotidiana con los y las residentes. Este vínculo constituye una base para el trabajo educativo, y tiene consecuencias en la construcción subjetiva de los y las adolescentes.

Redes sociales: origen y usos mayoritarios

En España, el 86% de los internautas entre 16-65 años afirman usar las redes sociales (Estudio Anual de las Redes Sociales 2017). 19,2 millones de personas se conectan a las redes sociales 2 horas y 40 minutos cada día (Elogia IAB, 2017).

Cuando hablamos de redes sociales: ¿A qué tipo de red, y a qué tipo de tejido social hacemos referencia?

Gallego (2010) define red social como conjunto de individuos que se encuentran relacionados entre sí. El autor afirma que,

[...] hace alusión al sitio web que estas personas utilizan para generar su perfil, compartir información, colaborar en la generación de contenidos y participar en movimientos sociales. Las relaciones de los usuarios pueden ser de muy diversa índole, y van desde los negocios hasta la amistad (p.176).

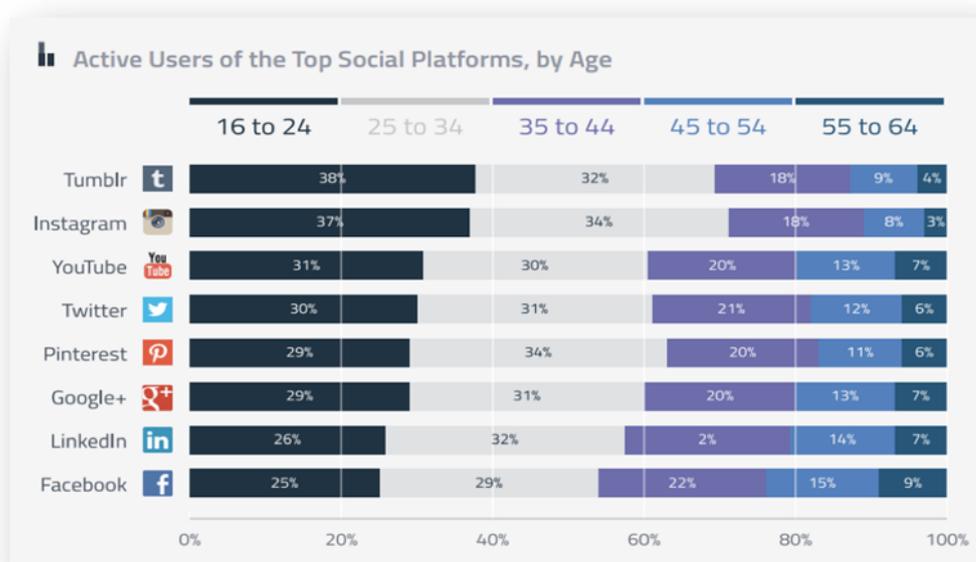
Christakis y Fowler (2010), definen a las Redes Sociales como “*un conjunto organizado de personas formado por dos tipos de elementos: seres humanos y conexiones entre ellos*” (p.27). Los dos autores hacen referencia el concepto de “*difusión hiperdiádica*” (p.36), es decir, la tendencia de los efectos a pasar de persona a persona más allá de los vínculos sociales directos de un individuo.

Esta dinámica que se desarrolla a través de las Redes Sociales (online), posibilita la capacidad de las personas para relacionarse o sentir empatía, más allá de las barreras culturales o sociales que existan.

Se observan, sin embargo, usos diferenciados según las edades (Gráfico 1): mientras los más jóvenes (16-24 años) usan programas como Tumblr, Instagram o YouTube, a partir de los 35 años se usa con más frecuencia Facebook, Twitter o Pinterest.

En este sentido, Metton (2006), describe el impacto de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en las relaciones entre adolescentes, quienes pueden seguir relacionándose sin contacto físico ni control del adulto. Con la irrupción de las redes sociales y el desarrollo de los llamados “teléfonos inteligentes” o dispositivos móviles, la imagen de sí, las apariencias, parecen ocupar cada vez más lugar en las relaciones entre adolescentes, en un momento de desarrollo físico y de las relaciones entre los sexos, potenciando estereotipos y masificación cultural (Galland, 2008).

Gráfico 1. Usuarios activos de plataformas sociales, por edad. Fuente: Mediaticlick.es. (2017)



Redes sociales e identidad adolescente

Siguiendo a Megías Quirós y Rodríguez San Julián (2014), existe una influencia de las grandes corporaciones y multinacionales de la tecnología sobre las expectativas en relación a los que debe ofrecer un dispositivo tecnológico. Con consecuencias sobre el imaginario colectivo, los criterios y los valores asociados al espacio virtual: “(...) buena parte de la perspectiva general sobre las cosas que aportan las TIC, vienen marcadas por las grandes compañías y multinacionales del sector” (p. 164).

Los autores muestran cómo la industria tecnológica logró fabricar un imaginario colectivo alrededor de las redes sociales y las tecnologías digitales, imponiendo su criterio sobre lo necesario o lo innecesario, lo viejo o lo nuevo, lo que está de moda o no. El criterio de comodidad, por ejemplo, se modificó, pasando de ser sinónimo de pequeño (la carrera para el

diseño de pequeños móviles) a relacionarse con la idea de multitarea (un móvil cómodo es un móvil que pueda realizar diferentes tareas). Y “si no hay nada fuera de las redes sociales” los que no son activos en las redes quedan marginados por el grupo.

La presencia de las redes sociales, en la vida de los y las adolescentes, crece cada año y, como lo señalan Ruiz Corbella y De Juanas-Oliva (2013): el 91% de ellos valora de forma positiva su participación en una de ellas.

Para los y las adolescentes, el espacio real y virtual se entrelazan irremediabilmente en la socialización cotidiana: encuentros “reales” que se siguen virtualmente, mediante las aplicaciones y conexiones desde el teléfono móvil, verdadera “*prótesis digital de los adolescentes*” (Fumero y Espiritusanto, 2012. p-9. Citado por Ruiz-Corbella y De Juanas-Oliva, 2013, p.99).

Ante el fantasma de la virtualidad, Roxana Morduchowicz (2012) afirma que en ningún caso la vida social de los y las adolescentes en la esfera “real” se ha sustituido por la esfera “virtual”. Se trata de la aparición de nuevos canales para ampliar espacios y tiempos, en el largo camino hacia la adultez.

A partir del estudio de Megías Quirós y Rodríguez San Julián (2014), se muestra que las relaciones entre adolescentes en la red, responden una lógica diferente de los abordajes tradicionales de la identidad en la red: no podemos ya distinguir identidad offline o identidad online, sino acercarse a la identidad adolescente como un resultado híbrido de las actividades online y offline. Los autores afirman que la distinción entre yo online y yo offline, como la diferenciación entre verdad/mentira, o importante/superficial, tiene poco sentido, ya que los propios adolescentes se relacionan como “*híbridos en los que cuerpo y tecnología forman parte de un todo integrado*” (p.162).

Para aproximarnos entonces a las redes sociales, y entender las lógicas en el espacio virtual, es imprescindible volver a definir las categorías presentes en las dinámicas de intercambio entre usuarios y usuarias. Como ejemplo paradigmático, el concepto de “intimidad”: antes sinónimo de “privacidad” en oposición con la esfera de la exposición pública de las personas. La intimidad se aborda como “*intimidad modulada*” (Megías Quirós y Rodríguez San Julián, 2014). Es decir: los usuarios y las usuarias negocian a través de sus intercambios las fronteras de lo público y lo privado. Estas negociaciones se realizan a partir del intercambio

informativo: cuanta más privacidad ofrece el usuario o la usuaria a la red, más privacidad del otro recibirá a cambio. Se trata de una “gestión del yo online”

Dicho de otro modo, los y las adolescentes, están en “*un juego de ver y dejarse ver*” (p.66). A cambio de poder ver la intimidad de los demás, reciben la certeza de que serán mirados por los demás. Sobre esta base, y que “*todo el mundo está*” en las redes sociales, las estrategias relacionales de los y las adolescentes emergen acompañadas por el imperativo de “*estar a la moda*” (p.67). Más allá de tener dispositivos tecnológicos recientes, significa estar conectado permanentemente para estar al tanto de lo que sucede en la red, de no perderse nada de la actualidad de los demás. Estar conectado o conectada, en permanencia, como recuerdan Megías Quirós y Rodríguez San Julián (2014) “*por si acaso*”: por si sucede en algún intercambio algo excepcional, diferente, inusual, inesperado y que podrá aumentar la popularidad del usuario o de la usuaria. De la misma manera, acumular los contactos (cuya gran mayoría nunca se utilizan directamente) responde a la misma lógica: la búsqueda de la excepcionalidad para aumentar la popularidad en las redes sociales.

De la misma manera, otros autores como Ruiz-Corbella y De Juanas-Oliva (2013) o Fluckiger (2010), insisten en el impacto de las redes sociales sobre la construcción identitaria en la adolescencia.

La adolescencia aparece en un momento de transformación física,

[...] como una etapa compleja en la que la persona debe construir y definir su yo e iniciar su camino como adulto en la pluralidad de mundos en los que está creciendo, y en los que busca participar con los otros en la sociedad. (Ruiz Corbella y De Juanas Oliva, 2013, p. 101).

Los y las adolescentes entran en un proceso socializador determinante en la consolidación de la identidad individual. En este proceso, aparecen las tecnologías digitales y las redes sociales, y la tecnología se transformó en un nuevo “*elemento mediador de las actividades cotidianas*” (Ruiz Corbella y De Juanas Oliva, 2013, p104).

Fluckiger (2010) argumenta que, en relación con las redes sociales y los blogs, existen 5 funciones en la construcción identitaria de los y de las adolescentes: (1) la incorporación (de las normas y culturas juveniles); (2) la comunicación (la dimensión fática: comunicación con los amigos, manifestación de la amistad); (3) la objetivación del capital relacional (número de amigos, por ejemplo); (4) la evaluación (de sí mismo, de su personalidad propia); y (5) la afirmación identitaria.

El autor francés insiste en que estas funciones principales se desarrollan en un contexto virtual donde la frontera de lo íntimo se desdibuja, al mismo tiempo que se afirman identidades múltiples (imaginadas, experimentadas, o proyectadas). La lógica inherente a las redes sociales (exposición de sí a los otros en el espacio público virtual) hace que la construcción y producción identitaria sea la responsabilidad del propio adolescente, con consecuencias que deben ser sometidas análisis. Tal grado de responsabilidad individual en la construcción subjetiva del propio ser tiene, como lo recuerda Fluckiger (2010), pocos precedentes históricos.

La construcción de la adolescencia en las redes sociales se realiza desde la propia voluntad del adolescente. Existe un mandato silencioso que responde a la afirmación que se difunde por las redes: “lo que no está en la red no existe”.

En este sentido, Cardon (2008) argumenta que cada adolescente está ahora frente a sí mismo, con la obligación de incorporarse a las redes sociales y construirse un perfil si quiere existir socialmente. Según este autor, se trata de la “*exclusión de los inmóviles*” (Cardon, 2008).

Cada adolescente, frente a su pantalla tiene la responsabilidad de la construcción de su identidad propia en las redes sociales (Fluckiger, 2010). Las redes sociales transforman en objetivo lo que podría ser subjetivo, mediante la permanencia de las fotografías, comentarios, etc. en los muros, como indica Fluckiger (2010): “*vuelven permanente una identidad que es sobre todo cambiante... ¿con qué consecuencias?*” (p. 43).

Asistimos a un esfuerzo considerable, sostenido y cotidiano, para la “construcción de sí”, revelador de cambios en los modos de socialización, así como de los modos de transmisión cultural:

En esta era de paradojas e incertidumbre, nos preguntamos cuáles son los polos de apoyo que se ponen en marcha, tanto los adultos para transmitir el mundo que ya está allí (Arendt, 1972), como adolescentes para darle significado y para hacerse un lugar en este mundo” (Soulière, 2013, p. 110)

Pero más allá de una concepción crítica sobre los usos de las redes sociales, y sus potenciales peligros en las individualidades, Megías Quirós y Rodríguez San Julián, (2014) presentan en las conclusiones de su informe sobre los adolescentes y las redes sociales en España, la figura de un yo híbrido, creación del complemento del yo offline y del yo online, y resultado de las relaciones sociales de los jóvenes en las redes sociales y fuera de ellas,

[...] no es que los y las jóvenes se relacionan menos por pasar más tiempo en las redes sociales, sino que relacionan de otra manera, o procuran relaciones de otros tipo en base a la forma en que interactúan sus presencias en la Red y fuera de ella (p.162).

De la misma manera, la sospecha de la mentira y del engaño de los perfiles en las redes sociales, debe de ser relativizado según Megías Quirós y Rodríguez San Julián (2014). A partir de las entrevistas llevadas a cabo, demuestran que la participación de los y las adolescentes en las redes sociales, supone que aceptan las normas y reglas del espacio virtual: *“aceptando que mostrar una parte “aumentada” no supone mentir sino amplificar tu yo”* (p.86).

Las relaciones entre usuarios o usuarias, están entonces marcadas por la gestión del yo y de los yoes (aquellas imágenes del yo que, por la difusión informativa, deja de estar bajo control del usuario o de la usuaria). Ya no se asume la posibilidad de estar afuera de las redes sociales: *“algo que sería considerado fuera de lo “normal” en base a la manera en que actualmente se conciben las relaciones y la comunicación”* (p.162).

Tecnologías digitales en los CRAE

La adolescencia en los CRAE, se entiende como una serie de transiciones de la infancia a la adultez, entre las condiciones de vida institucional y la independencia habitacional (egreso institucional a los 18 años). De la dependencia a la independencia, de ser alumno o alumna a ser estudiante o trabajador, de ser atendido o atendida, a valerse por sí mismo. El proyecto de egreso está siempre a la vista, ocupa y preocupa tanto al equipo educativo como a los y las adolescentes.

Cada individuo construye la propia biografía de su transición, sin perder de vista la relación entre esta trayectoria, la acción institucional y la estructura social en su conjunto.

Los procesos de egreso institucional se trabajan desde los CRAE, y se centran en la construcción de la autonomía del adolescente, y su proyecto personal de vida.

Investigaciones sobre el egreso institucional de los y las jóvenes de CRAE muestran que la falta de preparación a la vida autónoma puede desembocar en la vuelta al núcleo familiar, trabajos informales o vida en calle (Villa, 2015).

Las instituciones residenciales del campo de la protección de la infancia y adolescencia participan en la construcción de una identidad para el o la adolescente residente, a través de su intervención educativa. Se fundamentan en un discurso pedagógico y el paradigma

universalista de la protección integral de la infancia y de la adolescencia, el o la adolescente siendo objeto de una acción educativa normalizadora que lo considera como portador de una identidad de “carencias” (Llobet, 2008).

La irrupción de las tecnologías digitales en el CRAE y su uso cotidiano por parte de los y de las adolescentes residentes parece constituir un intersticio para nuevas prácticas en la construcción de sí, a través de las redes sociales. Entre identidad de resistencia e identidad de proyecto, más allá de la intervención educativa del CRAE, las redes virtuales y la identidad virtual tienen un impacto en la subjetividad del adolescente, en un momento de transición del residente hacia la edad adulta y el egreso institucional.

Aproximarse a la construcción de la subjetividad adolescente se puede hacer desde la “construcción identitaria”, que otorga a los actores sociales una capacidad de acción relacionada con la resiliencia.

Es difícil entender los procesos de construcción de las identidades sin tomar en cuenta la capacidad de agencia (Giddens, 1986) de los actores sociales.

Desde la sociología de la vida cotidiana y la antropología de la educación, autores como Heller (1987) y Rockwell (2006), nos muestran 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*” (Heller, 1987, p.7).

En la vida institucional existen intersticios en el espacio y el tiempo que pueden ser abordados a partir de los conceptos de resistencia, apropiación, subversión y resiliencia, para enseñarnos los contenidos del aprendizaje adolescente y la construcción subjetiva: ¿Esta construcción podría estar relacionada con una identidad de resistencia o de proyecto?

Rockwell define la resistencia como “*una fuerza que se opone a la que se considera la fuerza activa*” (2006, p.11); la vida cotidiana en el CRAE nos puede dar algunas pistas: “*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, 2009, p.13).

La producción de subjetividad en las instituciones residenciales del sistema de protección de la infancia y adolescencia.

La pregunta sobre el lugar de la infancia en nuestras sociedades nos remite a la cuestión epistemológica de la relación entre individuo y sociedad.

Cada sociedad construye modelos sociales y morales de regularidad, patrones para la definición y el control de la vida en sociedad.

De este modo, las sociedades definieron a la familia, (una construcción socio-histórica y temporal, es decir un modelo cambiante) como una “unidad-base” para la formación de los individuos a la vida en comunidad. Al mismo tiempo que construyeron a la familia como institución privilegiada para el crecimiento, algunos niños y niñas, por cuestiones sociales, económicas, estructurales y temporarias, no cuentan con una familia. Son los niños y niñas en situación de “riesgo” social (Bottini, 2012). 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.

Ante la situación de algunos niños y niñas, bajo la conducción de un organismo jurídico, el estado respondió con la estructuración progresiva de sistemas de protección, constituidos por un conjunto de instituciones encargadas del acompañamiento y la formación del niño hasta su mayoría de edad.

En España, el despertar de un sentimiento hacia la infancia funciona de forma paralela a la edificación de instituciones especializadas en el tratamiento de la infancia, y su escritura jurídica. Estas instituciones, como lo señala Varela (2013), participan en la construcción de un sujeto. Para este autor, la política de la infancia “*se convierte en politeia del otro, en política institucional*” (p.169). Y tiene por objeto la producción de un sujeto definido, es decir la producción de subjetividades:

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 producir subjetividad. En el fondo, toda institución tiene por objeto la producción de un sujeto (p.170).

Por otra parte, el sistema de protección de la infancia y la adolescencia desarrolla un imaginario sobre el niño y la niña, a través de sus instituciones residenciales, sus prácticas legales y educativas. En este sentido, con el interés de explorar acerca de los sistemas de protección, Llobet se pregunta: “¿cómo, en qué instituciones, se producen niños/as?”

(Llobet, 2006, p. 133, en Carli, 2006). La autora argentina muestra que las instituciones actúan a partir de una representación sobre el niño, al mismo tiempo que contribuyen en la fabricación de representaciones sobre la infancia, por parte de la sociedad. Estas representaciones históricas sobre la infancia, varían según la época, como lo recuerda Sánchez-Valverde (2016): *“El espacio social, conceptual y simbólico que la infancia ha ocupado y ocupa en el imaginario colectivo no ha sido siempre el mismo”* (p.56).

Los últimos avances legales en la protección de la infancia en España, se deben a la aprobación de la ley Orgánica 8/2015, del 22 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia (complementada por la ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia).

Este desarrollo normativo se realiza con la ambición de adecuarse a la Convención sobre los Derechos del Niño y de la Niña (CDN, 1989), y se inscribe en la línea de las reformas sobre la legislación y la protección del niño emprendidas desde la ley 1/1996 (de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor), tras declararse inconstitucionales las leyes sobre la infancia heredadas de la época franquista (Ley de los Tribunales Tutelares de Menores, declarada inconstitucional por sentencia del Tribunal Constitucional 36/1991, el 14 de febrero del 1991).

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.

Método

Esta investigación es de alcance exploratorio.

El desarrollo de nuestra metodología, siguiendo a Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2014), se guía por la experiencia de campo, que permite modular la estructura metodológica: *“los significados provienen de ésta (la experiencia de campo) y nos señala cómo debe evolucionar el estudio”* (p.483).

En un contexto donde existe poca información sobre el uso que hacen los y las adolescentes en CRAE de las redes sociales, el estudio exploratorio se plantea como primer avance. Nos

interesa determinar, algunas tendencias emergentes, áreas principales, situaciones de estudio, o categorías principales de análisis (Hernández Sampieri y otros, 2014), para establecer posteriormente el diseño general de una investigación más ambiciosa.

La pregunta principal de la investigación es la siguiente:

- ¿Cuáles son las representaciones de los educadores y de las educadoras sociales en Centros Residenciales de Acción Educativa acerca de los usos que hacen los y las adolescentes residentes de las redes sociales?

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 por parte de los y de las adolescentes residentes?
- (2) ¿Cuál es el discurso de los educadores y las educadoras en Centros Residenciales de Acción Educativa sobre su práctica educativa en relación con el uso de las redes sociales por parte de los y de las adolescentes?
- (3) ¿Cómo se aborda la temática de las redes sociales en los Centros Residenciales de Acción Educativa desde los equipos de educadores y educadoras sociales?
- (4) ¿Cuál es la relación entre la identidad del adolescente residente en Centros Residenciales de Acción Educativa y el entorno virtual?

La cuarta pregunta se plantea como una apertura hacia la exploración de las relaciones entre identidad individual adolescente y redes sociales en el contexto de los CRAE, y nos puede ofrecer algunas pistas para un posterior estudio de mayor alcance.

Esta investigación es así cualitativa y de tipo exploratorio, ya que indagar acerca de los usos de las redes sociales por parte de los adolescentes en CRAE, se hará mediante el análisis del discurso de los educadores y educadoras sociales.

Tiene un enfoque fenomenológico, a partir del cual nuestro interés se orienta hacia el análisis de las descripciones y las narrativas ofrecidas por los educadores y las educadoras sociales acerca del uso de las redes sociales por parte de los adolescentes de CRAE. Los principales instrumentos utilizados son la entrevista y el grupo focal

Participantes

Nuestra unidad de análisis se relaciona con la profesión de los individuos perteneciente a nuestra población: educadores y educadoras sociales que trabajan con adolescentes (de 12 a 18 años) en un CRAE o en programas educativos para CRAE. Delimitamos nuestra población

de estudio a los educadores y las educadoras sociales que trabajan o han trabajado con adolescentes (adolescentes de 12 a 18 años), en residencias educativas. La muestra seleccionada es de tipo no probabilística, ya que la elección de los educadores y las educadoras sociales no depende de la probabilidad sino de las características elegidas para responder a los objetivos de la investigación.

Seleccionamos una muestra de 7 educadores y educadoras sociales que trabajan en CRAE en Barcelona o región metropolitana de Barcelona, y 2 educadores sociales de Buenos Aires que trabajan en programas estatales de acompañamiento de los residentes de CRAE. Como se ha explicitado anteriormente el criterio de selección principal se relaciona con la experiencia laboral en los CRAE para adolescentes. Las personas se seleccionaron a través de conocidos, teniendo en cuenta tanto sus referencias profesionales como su grado de experiencia en el trabajo con adolescentes de CRAE.

Instrumentos

Para la recolección de las informaciones usamos técnicas como la entrevista y el grupo focal

La entrevista

Para recolectar las informaciones y poder responder a los objetivos de mi investigación, desarrollé un guion semi-estructurado, intentando ceder el protagonismo a los participantes.

Tabla 1: *Técnicas y Participantes* (Fuente: Elaboración Propia).

Técnica	Participantes
Entrevista	Nicolás
Entrevista	Pablo
Entrevista	Miriam
Entrevista	Belén
Entrevista	Carlos
Grupo Focal	Rubén María Ángeles Mar Fran

Basamos las entrevistas en un guion semi-estructurado, preguntas relacionadas con las temáticas generales que fui introduciendo en la entrevista con un orden previo, pero a las cuales pude, en algunas ocasiones añadir preguntas adicionales no guionadas, con el objetivo de obtener mayores precisiones sobre los temas de interés.

El Grupo focal: Adolescencia y redes sociales en los CRAE: realidad, potencialidad y límites

Nos planteamos la realización de un grupo focal para poder recoger las informaciones sobre las representaciones de los educadores y las educadoras sociales en relación al uso que hacen los adolescentes de CRAE de las redes sociales, frente a las informaciones previamente recogidas en las entrevistas personalizadas. Me interesa medir el grado de variabilidad en las respuestas, en el contexto de un intercambio colectivo de opiniones.

El grupo focal es una técnica de investigación cualitativa que nos permite evaluar las opiniones, concepciones, pero también las motivaciones y los comportamientos de los educadores y las educadoras entrevistados. Como señala Domínguez Sánchez- Pinilla y Davila Legerén (2008), el grupo focal nos permite obtener múltiples definiciones de una misma situación, y respuestas que pueden ser diversificadas, creativas e innovadoras respecto a la guía previamente redactada por el investigador.

Normand Thibeault (2010) sugiere que la dinámica propia de los grupos focales, permite explorar y simular las diferentes visiones de los participantes mediante el debate: *“La principal ventaja del método reside en los aspectos positivos de la interacción y de la dinámica de grupo. Los intercambios favorecen la emergencia de los conocimientos, opiniones y experiencias, como reacción en cadena”* (en línea).

Se desarrolla el grupo focal en una hora: *“después de 2 horas los participantes y el facilitador empiezan a cansarse; las preguntas y las consecuentes discusiones empiezan a perder de su relevancia”* (Sharkey Simon, 1999, p. 4)

El grupo focal se realiza mediante la elaboración de una guía de debate, teniendo en cuenta dos reglas importantes para el desarrollo del guion (Duchesne y Haegel, 2004):

- 1- No se pregunta a los participantes las preguntas que nos hacemos como investigadores.
2. Abordar al principio, preguntas más generales y abiertas para encaminarse hacia temas más precisos progresivamente y terminando el grupo focal contrastando las hipótesis más específicas de la investigación.

Siguiendo las recomendaciones de Sharkey Simon (1999), organicé el diseño del grupo focal a partir de las siguientes etapas:

- (1) Definición del tema. Definición de 5 preguntas cortas y claras. Siguiendo a Duchesne y Haegel (2004), fueron preguntas abiertas, con la intención de estimular el trabajo del grupo.

- (2) Selección de los participantes: perfiles de los participantes (Primera selección: 6 educadores y educadoras sociales, que trabajan en CRAE con adolescentes entre 12 y 18 años).
- (3) Definición de una fecha de encuentro de grupo.
- (4) Realización una Guía de Debate: se construye una guía de debate con 5 temáticas principales, tratadas durante unos 10-15 minutos.
- (5) Definir el rol del moderador. Opté por empezar mediante una explicación clara de los objetivos del grupo focal. Una vez empezado el grupo focal, seguí la guía previa, y opté por hacer un trabajo de síntesis en el final de cada temática, para aclarar zonas de sombras o pasar a la siguiente temática.
- (6) Elección un lugar adecuado: el Grupo Focal se realizó en un despacho de la Universidad de Barcelona. El lugar debe de ser confortable y silencioso. El día del Grupo Focal, se solicitó el acuerdo de los participantes para la grabación y su análisis posterior de cara a la producción científica. Se aclaró el respeto del anonimato y de todas las informaciones expuestas.

Proceso en el análisis de los datos

Una vez realizadas las entrevistas y el grupo focal, se procedió al análisis de los datos. El contenido de dichas entrevistas y del grupo focal, ha sido procesado con un análisis de contenido categorial. Este proceso de categorización ha sido inductivo; a partir de las entrevistas se procedió a la transcripción y a la definición de pre-categorías, con el objetivo del análisis.

Una de las particularidades del análisis de datos cualitativo, en relación a metodologías cuantitativas es que la recogida de los datos y su análisis funcionan a la par, en un diálogo constante.

A continuación, se destacan las cuatro etapas principales en el análisis de los datos de nuestra investigación, siguiendo a Taylor y Bogdan (1986):

1. En la primera etapa (“descubrimiento en progreso”): el proceso de análisis de datos requiere que el investigador pueda volver a los datos recogidos, para poder replantear el proceso investigativo, siendo este proceso completamente cíclico. Se establece una lista de temas emergentes, se elabora tipologías que nos permiten identificar y desarrollar los conceptos y las teorías, que interpretamos en función de un trabajo bibliográfico.
2. En la segunda etapa (“la reducción de los datos”): comenzamos el proceso de codificación de los datos. Se buscan en esta etapa, tendencias, regularidades para constituir categorías, necesarias para poder establecer comparaciones y matices, con la finalidad de reducir los datos y centrarnos en los que responden al planteamiento del problema y las hipótesis de investigación. Es la etapa del refinamiento de la comprensión del tema de estudio, donde, por

ejemplo, se separan los datos pertenecientes a diversas categorías para afinar el esquema analítico de los datos.

3. En la tercera etapa se relativizan los descubrimientos. Se incluye la comprensión de los datos en el contexto del trabajo de campo, determinando la influencia del investigador, las interferencias, las fuentes elegidas, nuestra subjetividad en el análisis, etc.

Análisis de los Datos

Para llevar a cabo el análisis de las entrevistas y del grupo focal (GF), emergieron 17 categorías analíticas, reducidas (mediante la combinación de categorías) a 10 categorías principales. Se propone a continuación una aproximación a los datos recogidos, organizada en dos etapas principales.

Tabla 2 Categorías principales de análisis (Fuente: Elaboración Propia).

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 RS en la subjetividad
Representaciones de los educadores	10. Imaginario sobre RS.

Resultados

Seguidamente, se presenta una aproximación a la información recogida, organizada a partir de las 4 preguntas principales de la investigación.

(1) ¿Qué representaciones tienen los educadores y las educadoras sociales del uso de las redes sociales por parte de los adolescentes residentes?

Los educadores y educadoras sociales que participaron al estudio afirman que los y las adolescentes que ingresan en el CRAE, llegan con estados emocionales heredados de dificultades y conflictos en el marco familiar (situaciones que dieron lugar a la medida de

protección por parte de la administración pública). Surge en sus discursos la certidumbre de que los y las adolescentes atravesaron eventos traumáticos antes del ingreso en el CRAE, inadecuados a su edad: *“son adolescentes que vienen con una carga emocional muy fuerte, que han vivido muchas cosas... En una vida de 15 años, de todo”* (Entrevista Miriam). Pero, seguidamente, se asocia en el discurso, la realidad contextual con la capacidad de resiliencia de los y las adolescentes:

“Estuvieron como viviendo la vida antes de tiempo... conviviendo con los adultos que estaban con ellos en la calle... ¡después tienen la alegría de todo adolescente!” (Entrevista, Nicolás)

Los educadores y las educadoras sociales sugieren que los y las adolescentes parecen sufrir una estigmatización por residir en un CRAE; estigmatización por parte de su entorno social, y sobre todo en el marco de la escuela. Interpretan el alejamiento del núcleo familiar y la vida en el CRAE como un castigo, generando frustración: *“También los menores a veces viven en internamiento con mucha frustración, como un castigo”* (Entrevista Miriam).

A partir de estas representaciones sobre los y las adolescentes residentes, los educadores y las educadoras reconocen como tarea principal del CRAE, la de ofrecer un espacio alternativo a la familia o que pueda reproducir el espacio de vida familiar, favoreciendo el crecimiento individual.

Los entrevistados y las entrevistadas afirman que existe una presencia constante de la tecnología en los CRAE. En las instituciones residenciales donde trabajan los educadores y las educadoras investigados, parece común la presencia de ordenadores que pertenecen al CRAE (y cuyo uso es regulado por normas de convivencia, como lo afirma Carlos en la entrevista) así como Tablet o portátiles comprados normalmente por la institución en el marco de la escolaridad de los y las residentes (se usan para ir a la escuela o para estudiar, Entrevista Carlos y Miriam). Por otra parte, omnipresente en los usos de la tecnología digital en el CRAE, el móvil se transformó en una puerta de acceso al espacio virtual para los adolescentes, además de un objeto muy valorado: Miriam comenta que los y las adolescentes reciben una paga semanal. Ahorrando algunos meses, consiguen tener el dinero para comprar el móvil, un objeto también muy valorado en el contexto de su centro.

Para poder tener un móvil, comentan los educadores y las educadoras sociales, hace falta tener dinero o relaciones, familiares cercanos o lejanos que puedan comprar el móvil, cargarlo, y regalarlo al o a la residente. Dicho de otro modo, si bien el acceso a las redes

sociales se hace mayoritariamente gracias al móvil, no todos los adolescentes y las adolescentes logran poseer uno.

Tipos de usos de las TIC y de las redes sociales en el CRAE

Sorprendentemente, cuando nos centramos en los tipos de usos de las TIC, se afirma que los y las adolescentes, si bien usan las redes sociales, no tienen un uso fluido ni saben usar adecuadamente los programas básicos que ofrecen las tecnologías digitales, tal como la ofimática. Esta realidad cuestiona directamente las teorías que usan la categoría de “Nativo digital”, relativizando el grado de experticia que supuestamente tendrían que tener los y las adolescentes, nacidos en la era digital.

Los usos principales de las tecnologías digitales en el CRAE, se relacionan con la comunicación y en consecuencia el uso de las redes sociales: *“lo fundamental son las redes sociales y las redes de comunicación”* (Entrevista Carlos).

Se trata de un uso que se realiza en los tiempos libres, y, según los educadores u educadoras sociales puede ser muy prolongado: *“4- 5 horas por día, estoy hablando del tiempo libre que tienen...”* (Entrevista Miriam).

Por otra parte, también comentan la influencia de las redes sociales y de los Influencers en los jóvenes, quienes parecen ofrecer modelos subjetivos para los adolescentes.

“Y a partir de lo que tú has dicho de los videos clips, 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 en las redes sociales lo intentan aparentar o reproducir...”. (GF Rubén)

De manera general se reconoce que el acceso a las redes virtuales y la construcción de perfiles se realizan cada vez más joven, a pesar de los dispositivos de control y de las normas de uso de los centros (ver a continuación: Pregunta 3). Como en el caso de Rubén (Grupo focal) o Carlos (Entrevista), cuando se encuentran los perfiles, si los residentes son menores de 14 años, se suelen borrar. Los usos de las redes sociales se diferencian, según el sexo del o de la adolescente. La mayoría de los educadores y educadoras coinciden en que las chicas exponen más frecuentemente su cuerpo en las redes sociales que los chicos, más proclives al juego online o subir fotografías de objetos con valor económico (relojes, motos, coches, etc.).

Ligado a este aspecto, según los educadores y las educadoras, el tipo de red social virtual más valorado por los adolescentes residentes, es Instagram, Snapchat, YouTube, WhatsApp y en

menor medida Facebook. Esta última red social, se liga a la comunicación con la familia o con los adultos, según los comentarios registrados en las entrevistas.

Los educadores y educadoras sociales muestran preocupación ante algunas conductas adictivas detectadas en los centros. Usos prolongados, chicas que exponen sus cuerpos en la red, con el riesgo de que un hombre se aproveche de ello y difunda las fotografías (Caso judicializado, Entrevista Miriam), chicos que miran pornografía de manera abusiva, o amenazas a un par, difundidas por la red y sobre todo, una palabra unánime en las entrevistas así como en el grupo focal, que caracteriza el tipo de uso y consumo de las redes sociales por parte de los y las adolescentes residente: la ansiedad.

“Están esperando el momento que tengan el móvil, a partir de los 14 años, esperando con ansiedad”. (Entrevista Carlos)

“Si no se apaga el Wifi no descansan”. (GF Fran)

A la hora de hablar de los tipos de consumo de las redes sociales, los educadores y las educadoras suelen utilizar palabras o expresiones que pertenecen al ámbito de las enfermedades o drogadicción: “enganchados” (GF, Fran, Rubén), “adicción” (Entrevista Carlos, Entrevista Miriam), “anti social”, “irse del mundo” (GF, Fran), “adicción para la evasión”, “abstinencia” (Entrevista Nicolás) y “dependencia” (GF, María Ángeles).

También debo aclarar que los educadores y las educadoras, si bien hablan de ansiedad o “adicción”, también comentan acerca de los procesos de “recuperación”, relativamente cortos (1-2 semanas según Carlos) y que se trabajan desde los equipos educativos de los centros. Se trata de medidas relacionadas con las horas de usos, o medidas excepcionales de prohibición de uso (en el caso de adicción a las redes sociales, o en el caso de que el centro está investigando el entorno familiar y se prohíbe el contacto del o de la residente con la familia).

Efectivamente, frente al uso de las redes sociales por parte de los y las adolescentes, los educadores y las educadoras determinan diferentes estrategias de regulación.

Veremos a continuación, como desarrollan estas medidas educativas en los centros.

(2) ¿Cuál es el discurso de los educadores y las educadoras en CRAE sobre su práctica educativa en relación con el uso de las redes sociales por parte de los adolescentes?

Ser educador o educadora social en un CRAE, se piensa a partir de la construcción del vínculo con él o la residente. Tanto en el GF como en las entrevistas, los y las educadoras

sociales indican que su labor se desarrolla a partir de la presencia con el otro, y la construcción de una relación:

“Sin vínculo no hay posibilidad de incidir... Para poder entablar un vínculo con los chicos, lo indispensable es hacerse presente de manera significativa”. (Entrevista Nicolás)

Ser educador y educadora social en un CRAE, se aprende en la práctica educativa cotidiana. Si bien los conocimientos teóricos de la carrera son indispensables, la mayoría de los educadores y educadoras entrevistados, coinciden en que el trabajo cotidiano y el “cuerpo a cuerpo” con los residentes permiten el aprendizaje significativo del oficio, cuyo objetivo principal es ofrecer a los residentes recursos, estrategias, o modelos de referencia para que puedan construir su autonomía futura a partir del éxito.

El trabajo se desarrolla en el marco de un equipo, y los educadores y educadoras coinciden en la importancia de compartir un mismo criterio educativo en el trabajo cotidiano con los y las adolescentes en el CRAE (consenso en las decisiones del equipo).

En contradicción con la concordia necesaria frente a los residentes, los educadores y las educadoras señalan en las entrevistas, situaciones donde los criterios difieren en los equipos, perjudicando el trabajo educativo, por ejemplo, en relación al uso de las redes sociales en el CRAE.

Parece existir una multitud de criterios por parte de los adultos en relación al uso de las redes sociales en el CRAE, y en consecuencia, un sentimiento de desorientación, de “descontrol” (Entrevista Carlos). Si bien las redes sociales constituyen potencialmente un recurso educativo que quieren utilizar, los educadores y las educadoras reconocen que no saben todavía cómo hacerlo:

“[...] 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 Carlos)

Existe un “desfase” de las respuestas educativas frente al uso de las redes sociales, abordadas como parte de un cambio de paradigma general en la transmisión del conocimiento, donde el educador o la educadora todavía no encontraron su lugar de referencia. Frente a la aparición de las redes sociales en el CRAE, las representaciones de los educadores y de las educadoras ondulan entre una percepción negativa de las mismas, hasta percibir las como una amenaza para su acción educativa, y una percepción más positiva, nutrida por la intención de aprender a trabajar con la presencia ineluctable de las redes sociales.

Una percepción negativa, como intromisión en el trabajo educativo (intromisión de las familias, de los contactos que pueden poner en situación de riesgo el adolescente y la adolescente), peligro para la integridad del adolescente (por ejemplo, en el caso de una niña que expone su cuerpo por las redes sociales, Entrevista Miriam), por la violencia que se puede percibir en las redes sociales (Entrevista Carlos, Entrevista Miriam), y porque las redes sociales “empobrecen las relaciones” (Entrevista Miriam).

La mayor preocupación de los educadores y educadoras entrevistados se relaciona con este aspecto relacional: afirman que las redes sociales tienen un carácter sustitutivo a las relaciones sociales cara a cara, reemplazando los espacios de socialización física por espacios de socialización virtual entre adolescentes (Entrevista Carlos). Además, estas relaciones se basan en posibles falsedades y engaños, por la posibilidad de fabricar avatares (entrevista Carlos), y la manipulación de las imágenes para la construcción de sí (y la gestión del yo online): “Las redes sociales son una imagen. Yo puedo estar llorando y ahora mismo subir una foto de lo alegre que estoy, y de que lo tengo todo” (GF Mar).

Por otra parte, también se reconoce que el uso de las redes sociales por parte de los y las adolescentes residentes responde a una necesidad por parte del o la residente de ser “como cualquier adolescente”: “Un adolescente de 15 años necesita un móvil para poder juntarse con sus amigos...” (Entrevista Belén).

En las entrevistas, los educadores y las educadoras afirman que estar en las redes sociales se volvió necesario para el proceso de socialización de los y las adolescentes residentes en el CRAE. La creación e perfiles online respondiendo a un criterio de normalización, como lo comenta María Ángeles:

“Hasta qué punto puedes limitar que un menor haga un perfil en las redes sociales si lo hace todo el mundo, si es lo normal hoy en día. Entonces eres tú que lo estás prohibiendo... Es como decir: “como eres de centro no puedes”. Es complicado...”. (GF María Ángeles)

El uso de las redes sociales y la construcción y gestión de los perfiles online por parte de los y las adolescentes de centro, se podría hacer entonces con el objetivo de sacarse la etiqueta de “Adolescente de CRAE”, para elegir un perfil que ayude a sociabilizar con el grupo de pares adolescentes, fuera del CRAE.

Así, en el Grupo Focal, cuando pregunto a los educadores y las educadoras sobre la importancia del móvil para los y las adolescentes, las respuestas muestran la determinación por parte del adolescente de alejarse del estigma ligado a la institución que lo acoge:

“María Ángeles: 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.

Rubén: Para la normalización, para sentirse como los demás. No es que está en un centro y no usa las redes sociales y los móviles, sino que lo usa como él de su clase. Y por eso tienen mucha importancia las redes sociales, porque se sienten más identificados a los demás” (GF).

Este elemento está relacionado con el componente subjetivo de la identidad, y la gestión del yo, temas que desarrollaremos a continuación (Pregunta principal 4).

De manera generalizada, en las entrevistas y el GF llevado a cabo, existe la sensación de que la acción educativa debe contemplar la presencia de las redes sociales. Desde la diversidad de opiniones sobre el uso de las redes sociales por parte de los y las residentes, y teniendo en cuenta los intereses de los y las adolescentes, los educadores y las educadoras sociales manifiestan unánimemente su intención de intervenir en la esfera virtual. Según los centros, la dirección permite o no la relación virtual de los educadores y las educadoras sociales con los residentes, pero se suelen usar las redes sociales e internet para obtener información sobre los residentes, con objetivo educativo o por urgencia: *“Sobre todo cuando se fugan van muy bien las redes sociales”*. (Entrevista Miriam)

Las entrevistas llevadas a cabo demuestran que la intención de intervenir en la esfera virtual, cuando se hace sin previo criterio común por parte del equipo, puede ser muy confusa, como mínimo, hasta contradecir y fragilizar el trabajo educativo en el CRAE. Dicho de otro modo, cuando impone un criterio individual, no pactado con el equipo educativo, el educador o la educadora social se pone en una posición que puede ser contradictoria con su tarea profesional, pasando de ser tutor o referente a “amigo” virtual.

Así, en las entrevistas se comenta acerca de relaciones virtuales de algunos educadores y educadoras con los residentes, que se desarrollan más allá de las horas de trabajo de los profesionales, redefiniendo las dinámicas entre educadores, educadoras y residentes adolescentes. Carlos relata como una colega, por estar en comunicación con un residente mientras estaba de vacaciones, se entrometía en el trabajo educativo del equipo, descalificando las decisiones de sus colegas.

El criterio educativo individual a la hora de actuar en relación a las redes sociales es entonces muy dispar. Sin embargo, con el objetivo de armonizar los criterios educativos, como lo mostramos a continuación, también existen espacios y normas claras sobre los usos de las redes sociales por parte de los y las adolescentes.

(3) ¿Cómo se aborda la temática de las redes sociales en los Centros Residenciales de Acción Educativa desde los equipos de educadores y educadoras sociales?

Existen dos tendencias principales a la hora de abordar la temática de las redes sociales desde los equipos educativos: la tendencia normativa y la tendencia educativa.

Si bien, como lo recuerda Carlos en la entrevista realizada, “*donde está la regla esta la trampa*”, todos los CRAE en los cuales trabajan los y las participantes de mi investigación poseen normas de uso para las TIC y redes sociales. Estas normas toman en cuenta tres factores principales: (1) la edad de los residentes (se permite el uso a partir de los 12 o 14 años, según el centro); (2) las horas de uso (las horas de uso de las TIC suelen ser reguladas) (3) Los espacios de uso (utilización de las TIC en el espacio común de la residencia, y si es en las habitaciones, no se autoriza el uso de noche). Las normas de uso suelen estar visibles, en los espacios comunes de CRAE, y contemplan los diversos usos posibles de las TIC, la TV, horarios, edad y tipos de usos.

Los educadores y las educadoras abordan la presencia de las redes sociales en la residencia, como irrupción del espacio virtual en el espacio físico del CRAE, hecho que potencialmente puede crear desequilibrios en la convivencia y el trabajo educativo con el grupo de residentes.

Por otra parte, en algunos casos se toman medidas para regular el uso de algunas redes sociales: por ejemplo, que entre residentes no estén conectados por WhatsApp (según Miriam, para evitar los grupos cerrados, las críticas entre residentes y posibles conflictos en la convivencia). En las situaciones ideales, los educadores y las educadoras afirman la necesidad de una regulación de los usos, por el control de las horas y de los contenidos.

Pero existe otra tendencia, una respuesta con una tendencia más educativa, reconociendo las redes sociales en la cotidianidad de los y las residentes, para cuestionarlas o tomar en cuenta el potencial de las redes sociales, para favorecer el crecimiento del o de la adolescente. El punto de partida de esta postura se sitúa en reconocer la actualidad de las redes sociales en la

vida de los y las adolescentes residentes, y en consecuencia la necesidad de explorar las redes para poder mejorar el trabajo educativo.

Emergen entonces 4 líneas educativas principales, orientadas a:

- (1). Fomentar en los residentes una perspectiva crítica sobre los medios y las imágenes (como lo trabajan Miriam, Carlos, Mar o María Ángeles). Sobre los video clips, María Ángeles comenta: *“Les hacíamos entender que a lo mejor estos cantantes han tenido suerte, que esto se alquila, se deja, que no todo lo que se ve en las imágenes es real”* (GF, María Ángeles).
- (2). El Uso de las TIC o las redes sociales por parte del equipo educativo, para objetivos educativos o para la implementación de programas de atención, como por ejemplo: la creación de programas para facilitar la comprensión de los y las residentes no hispanoparlantes (traducción de las normas del centro en pictogramas, como en el caso del centro de María Ángeles), o en el caso del programa “Pre-egreso” de Nicolás (que plantea el uso de Facebook para fomentar solidaridad y redes entre residentes), o en el caso de la creación de redes de trabajo entre educadores o educadoras mediante Facebook.
- (3). Conocer más al residente, a sus intereses, mirando su perfil online, con el objetivo de adecuar la respuesta educativa: *“Usamos la información de Facebook, para el vínculo, allí te sirve”* (Entrevista Nicolás).
- (4). Ejercer un control educativo sobre los contenidos publicados por los y las adolescentes residentes en sus perfiles.

A nivel regional, también existe la voluntad de unificar criterios educativos a la hora de pensar el uso de las redes sociales en los CRAE: en este sentido, Miriam nos comenta haber participado a reuniones por parte de la Dirección General de Atención a la Infancia y la Adolescencia de Cataluña (DGAIA), para tratar de unificar criterios.

A parte de las medidas educativas adoptadas desde el equipo educativo, el uso de las redes sociales se regula a nivel de las tutorías individuales de cada educador o educadora con el adolescente tutorizado (las tutorías son obligatorias y se distribuyen entre educadores o educadoras).

Finalmente, indicar que existe una sensación de ineficacia en el trabajo sobre el uso de las redes sociales por parte de los residentes adolescentes en CRAE. Los usos por parte de los y las adolescentes desbordan los criterios educativos ligados a la protección de la intimidad del y de la adolescente:

“Es un poco incongruente porque tú no puedes tener en tu dispositivo digital ni fotos de los chicos ni nada de esto, pero luego apareces en las redes sociales, en los perfiles de los residentes” (GF Rubén).

(4) ¿Cuál es la relación entre la identidad del adolescente residente en Centros Residenciales de Acción Educativa y el entorno virtual?

“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” (Entrevista Miriam).

Los educadores y las educadoras entrevistados indican que, en algunos casos, los adolescentes residentes crean perfiles con rasgos que difieren en gran medida con la personalidad en el mundo “real”: *“el perfil que ella exponía en las redes no era para nada lo que ella era diariamente”*. (Entrevista Miriam)

Por otra parte, las redes sociales permiten salir del espacio educativo del CRAE, y tener comunicaciones con amigos, educadores o familiares. Constituyen un “ruido” en el control educativo que parece desbordar la acción de los educadores y las educadoras. Los y las adolescentes también pueden usar las redes sociales para comunicarse con los educadores y las educadoras fuera del CRAE, lo que puede constituir un obstáculo en el trabajo en equipo, como lo vimos anteriormente (Pregunta principal 2).

La mayoría de las comunicaciones de los y las adolescentes residentes tienen como objeto la atención de sus pares. Se trata de recorrer el espacio virtual para poder conversar con un “amigo”, sentirse acompañados. También se usan las redes sociales para mantener el contacto con un amigo o una amiga que pasó por el CRAE en el pasado (Mar, Grupo Focal).

Se reconoce como uno de los principales objetivos, el uso masivo de las redes sociales por parte de los y las adolescentes, para comunicar sobre uno mismo a los demás, y conocer a los demás accediendo a sus perfiles. En este intercambio comunicativo, entra en juego el valor simbólico de “ser popular”.

Se añade entonces al objetivo de comunicar sobre uno mismo, ganar “Likes” (“Me gusta”), tener “fans” o “seguidores”, es decir usuarios y usuarias que pasan de ser observadores anónimos a personas con perfil en la red social, y con quien el o la adolescente puede comunicar: un “amigo” en la red. La búsqueda de “Likes” entre adolescentes residentes en CRAE parece tener a veces los rasgos de una verdadera competición:

“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, cuanto sigo yo cuantos sigues tú” (GF Rubén).

Para poder lograr el objetivo de conseguir más aprobación, los educadores y educadoras sociales observan verdaderas estrategias de los y las adolescentes, con acciones medidas para conseguir multiplicar los efectos de una publicación en el perfil virtual, por ejemplo, publicando las fotografías en horas determinadas, teniendo en cuenta como principal criterio el número de pares conectados.

La estrategia para incrementar la popularidad también se puede detectar en las opciones de perfil que se elige: “privado”, y solo accesible a los “amigos” o contactos en la red social; público, de acceso libre a cualquier usuario o usuaria de la red social. Si bien, los y las adolescentes reconocen que pierden intimidad, elegir la opción pública para el perfil multiplica las posibilidades de conseguir “Likes” o de ser seguido por “fans” (lo que también otorga valor a cambio). De hecho, lo recuerda María Ángeles cuando opina sobre los usos de los y las adolescentes residente: “Para ellos, es más importante que te sigan, más que tu sigas... *“Y sobre el perfil público explica: “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”* (GF María Ángeles).

Tener perfil público, también pone el o la adolescente residente en CRAE en situación de riesgo.

Como lo muestran las entrevistas llevadas a cabo, en los perfiles en las redes sociales, objetivos y estrategia se desarrollan mediante actividades de producción de sí mismo: aparentar ser rico o rica, pero también exponiendo su cuerpo para mostrar fuerza, belleza o sex appeal. Por otra parte, algunos adolescentes incorporan video o frases, con el objetivo, según los educadores y educadoras, de parecer más maduro, más sensible o intelectual.

La mayoría de los educadores sociales acuerdan que la búsqueda permanente de “Likes”, responde a la búsqueda de aprobación por el grupo, es decir sentirse valorado por los demás, las redes sociales ocupando también una función sustitutiva, como lo afirma Carlos (Entrevista). Se trata del buscar el reconocimiento de los pares virtuales, como lo afirma uno de los entrevistados: *“Tengo reconocimiento de tantas personas, me siento mejor”*.

Recibir “Likes”, les hace sentir aceptados, valorados “Estrellas” (Entrevista, Miriam). Compartir videos o fotografías en las redes sociales, también responde a la búsqueda de un modelo subjetivo para el crecimiento personal.

Volviendo sobre los aspectos estratégicos, de manera contradictoria con la estrategia anterior del perfil público, los y las adolescentes residentes, deciden elegir, en algunos casos, perfiles

privados. Según los educadores y educadoras sociales, esta estrategia responde al objetivo de crear un espacio propio, lejos de la vigilancia (y control) del educador.

Las redes sociales, en efecto, parecen ser el espacio de los y las adolescentes, casi en exclusiva, y deciden voluntariamente estrategias para conquistar un territorio propio.

A pesar de haber intentado aprovechar las redes sociales para llevar a cabo su trabajo de educador social con los adolescentes residentes en CRAE, Nicolás relata que no consiguió despertar su interés: *“Un poco la conclusión que sacamos es “el Facebook es mío, no me pidas que ponga algo”. Entonces eso. “Si vos me pedís... no tengo ganas, es mi Facebook, no me molestes”* (Entrevista Nicolás).

La relación entre el o la adolescente y el espacio virtual se establece entonces cotidianamente, el sujeto entreteniendo su perfil en la red social, construyéndolo día tras día, a partir de los relatos sobre el propio yo.

Los y las adolescentes residentes de CRAE muestran un gran interés hacia los espacios de socialización virtual, como todos y todas las adolescentes, y, a pesar del control educativo, logran construir sus perfiles fuera de las miradas de los educadores y de las educadoras.

Diseñan un espacio, propio, y con el objetivo de ver y dejarse ver (y ganar en popularidad), construyen una estrategia para ganar en eficacia (perfil público/privado, horas de publicación, etc.) y alimentan su perfil con imágenes, videos, o frases. Existe un espacio de socialización difuso para el o la adolescente, difundido en las redes, y con contactos cercanos, familiares y desconocidos, y con modelos culturales globales, Influencers de YouTube que marcan, impactan, “influencian” directamente las pautas a seguir para poder triunfar (o tener muchos “amigos” o “Likes”).

Los educadores y las educadoras entrevistadas muestran que, más allá de los excesos del criterio de normalización (denunciado por Carlos, como lo vimos), no tener acceso a las redes sociales no es una solución sostenible desde la educación, sino que, al contrario, estigmatiza aún más una población de adolescentes que ya lo está.

Principales hallazgos del estudio

Después de este análisis detallado de las informaciones recogidas, presentamos los principales hallazgos de este estudio exploratorio:

1. Las tecnologías digitales están presentes en todos los CRAE, el móvil siendo la tecnología de más uso por parte de los y las adolescentes residentes de CRAE. El acceso a la

red virtual se volvió una condición importante de garantía para la inclusión social de todos y todas los y las adolescentes.

2. A través de su presencia en las redes sociales, los y las adolescentes parecen perseguir el objetivo de la popularidad (conseguir “Likes” y “seguidores”), y diseñan en consecuencia una estrategia y una serie de actividades para lograrlo, la relación entre el o la adolescente y el espacio virtual estableciéndose cotidianamente, el sujeto construyendo el relato de su propio online, con un impacto en su vida fuera del espacio virtual (felicidad, sentimiento de pertenencia, pero también competitividad, ansiedad, soledad o adicción). Las redes sociales parecen ser un espacio íntimo, exclusivo, de los y las adolescentes, y se deciden estrategias conscientes para conquistar un territorio propio. También responde la presencia virtual a la intención de ser “como los demás”, o sea, a las ganas de pertenecer a un grupo de adolescente, sin ser estigmatizado como “adolescente de CRAE”. Sus usos son diferentes de las generaciones anteriores.

3. Frente a la aparición de las redes sociales en el CRAE, las representaciones de los educadores y de las educadoras ondulan entre una percepción negativa, de amenaza por su acción y vínculo educativo (a la base de su trabajo) y una percepción más positiva, nutrida por la intención de aprender a trabajar con la presencia ineluctable de las redes sociales. Se asocian a estas percepciones el vocabulario: a la hora de hablar de los tipos de usos de las redes sociales por parte de los adolescentes residentes de CRAE, los educadores y las educadoras suelen utilizar palabras o expresiones que pertenecen al ámbito de las enfermedades o drogadicción. En consecuencia, existen dos tendencias principales a la hora de abordar la temática de las redes sociales desde los equipos educativos: la tendencia normativa y la tendencia educativa. Existe una dificultad en elegir el criterio educativo adecuado para algunos y algunas educadoras social en los CRAE: cuando impone un criterio individual, no pactado con el equipo educativo, el educador o la educadora social se pone en una posición que puede ser contradictoria con su tarea profesional, pasando de ser tutor o referente a “amigo”.

4. Los y las adolescentes, si bien pueden ser expertos en el uso de las redes sociales, no lo son en el uso de los programas básicos que ofrecen las tecnologías digitales.

Discusión

Un hecho curioso sucede, en cambio, con el celular, que no reconoce diferencias sociales. Casi todos los adolescentes cuentan con un teléfono móvil.
(Morduchowicz, 2014, p. 25.)

Lluna y Pedreira (2017), en su obra “Los nativos digitales no existen” abordan el desafío de la educación de los niños, niñas y jóvenes en un mundo digital. En el prólogo del libro, Enrique Dans, afirma que, al contrario de lo que afirmaba Prensky (2001) sobre las jóvenes generaciones y los “nativos digitales”, verdaderos “hijos/as de la edad digital” los últimos estudios los muestran más bien como “huérfanos digitales”:

[...] la evolución de las tendencias refleja el mismo fenómeno: a medida que la web se desarrolla y ofrece cada vez más posibilidades, los jóvenes parecen abandonar muchas de las herramientas sociales y refugiarse en la simple mensajería instantánea, en una comunicación extremadamente poco sofisticada. (Dans, Prólogo de Lluna y Pedreira, 2017).

En el caso de esta investigación exploratoria, los y las adolescentes residentes, si bien usan las redes sociales, son más bien usuarios con un conocimiento básico en los programas que ofrecen las tecnologías digitales. Este hecho, conjuntamente con el derecho a un acceso a internet debe ser tomado en cuenta para una mejor inclusión social de los y las adolescentes residentes en los CRAE.

En lo que concierna los usos de las TIC, los y las adolescentes residentes parecen conectarse mayoritariamente (no exclusivamente) a las redes sociales, persiguiendo un objetivo ligado a la construcción subjetiva a través del proceso de socialización online, y a partir del reconociendo del grupo de pares.

Está búsqueda se ejecuta mediante una carrera individual hacia la aprobación, que se descifra a partir del incremento de la popularidad, concretamente expresada a partir de los “Likes” y nuevos “seguidores” conseguidos, una situación que no parece contar todavía con una respuesta educativa por parte de las instituciones.

En este contexto, las resoluciones de los educadores y educadoras sociales oscilan entre acciones a partir de criterios individuales, y trabajo coordinado desde los equipos educativos de los CRAE. Cuando se actúa desde una valoración personal y se establecen relaciones online, fuera de las relaciones institucionales Educador-Educando, los y las profesionales se arriesgan a una posición contradictoria con su tarea profesional, pasando de ser tutor o referente a “amigo” online.

Las representaciones de los educadores y las educadoras sociales en CRAE sobre el uso de las redes sociales por parte de los y las adolescentes, indican entonces una situación precaria, donde las redes sociales traen al grupo de residentes potenciales situaciones de abusos o violencia, y una ansiedad de los jóvenes por acceder a la virtualidad, al mismo tiempo que a la posibilidad de ser uno mismo, un igual a los demás, o explorar otros roles a partir de la gestión de su perfil virtual.

Se entrelazan realidad y virtualidad, en el proceso de socialización online del o de la adolescente residente. En este proceso, construyen su identidad a partir del reconocimiento

del grupo y de sus pares, quienes, por sus comentarios, reacciones y valoraciones, actúan como espejos del ser propio, colaborando finalmente a la constitución subjetiva del individuo. Más allá de sus tipos de uso y de la peligrosidad que conlleva la exposición de los y las adolescentes en las redes sociales, el acceso a la red social parece transformarse en una condición imprescindible para la socialización juvenil. En el caso de los y las adolescentes residentes en CRAE, poder conectarse en la red, también posibilita la inclusión en grupos de adolescentes fuera del CRAE, lo que podría ser determinante para los procesos de egreso institucional y el desarrollo futuro de una autonomía fuera del sistema de protección de la infancia y de la adolescencia.

Referencias

- Arendt, Hannah (1972). *La crisis de la cultura. Huit exercices de pensée politique*, Paris: Gallimard.
- Bottini, M.C. (2012). *La política de institucionalización de niños, niñas y adolescentes en la Ciudad de Buenos Aires 2007-2011*. Buenos Aires: Colección Eudeba.
- Cardon D. (2008). Le design de la visibilité. Un essai de cartographie du web 2.0. *Réseaux* 6 (152), 93-137. Recuperado de https://www.cairn.info/load_pdf.php?ID_ARTICLE=RES_152_0093
- Christakis, N. A., y Fowler, J. H. (2010). *Conectados: El sorprendente poder de las redes sociales y como nos afectan*. Barcelona: Taurus.
- Dans, E. (2017). Prólogo. En Lluna, M. y Pedreira, C. (2017). *Los nativos digitales no existen*. Madrid: Editorial Deusto.
- Domínguez Sánchez- Pinilla, M., y Davila Legerén, A. (2008). La práctica conversacional del grupo de discusión: jóvenes, ciudadanía y nuevos derechos. En A. Gordo López y A. Serrano Pascual. *Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social* (97-125). Madrid: Pearson educación.
- Duchesne, S., y Haegel, F. (2013). *L'enquête et ses méthodes: les entretiens collectifs*. Paris: Nathan. Recuperado de https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs/00841629/file/SD_Haegel_entretiens_collectifs_ouv_2004.pdf
- Elogia-IAB. (2017). *Estudio anual de las redes sociales*. Recuperado de <https://blog.elogia.net/estudio-anual-redes-sociales-2017>
- Elvira, A. (22/12/2017). Jóvenes bajo tutela: el riesgo de la distancia. El Diario.es. Recuperado de https://www.eldiario.es/catalunya/opinions/Jovenes-tutela-riesgo-distancia_6_721337878.html



- Fluckiger, C. (2010). Blogs et réseaux sociaux: outils de la construction identitaire adolescente? *Diversité, ville école intégration* (162), 38-43. Recuperado de <http://hal.univ-lille3.fr/hal-01373990/document>
- Fumero, A. y Espíritusanto, O. (2012). *Jóvenes e infotecnologías. Entre nativ@ y digitales*. Madrid: INJUVE.
- Galland, O. (2008). Une nouvelle adolescence. *Revue française de sociologie*, 49 (4), 819-826. [doi 10.3917/rfs.494.0819](https://doi.org/10.3917/rfs.494.0819)
- Gallego, J. C. (2010). *Tecnologías de la Información y de la Comunicación. Técnicas básicas*. Madrid: Editex.
- Giddens, A. (1986). *The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration*. Berkeley: University of California Press.
- Gilbert, G. y Barton, H. (2014). The motivations and personality traits that influence Facebook. En: Power y G. Kirwan (eds). *Cyberpsychology and New Media: A thematic reader* (45-75). Nueva York, USA: Psychology press.
- Heller, A. (1987). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (4º Ed). México: MacGraw Hill/ Interamericana Editores.
- Llobet, V. (2006). ¿Retratos de niños? Políticas sociales y derechos de niños en situación de calle. En Carli, S. (Comp). (2006). *La cuestión de la infancia: entre la escuela, la calle y el shopping*. Buenos Aires: Paidós.
- Lluna, M. y Pedreira, C. (2017). *Los nativos digitales no existen*. Madrid: Editorial Deusto.
- Masreal, F. (9/05/2011). *Los centros de menores llaman a combatir su estigma de conflictivos*. El Periódico. Recuperado de <https://www.elperiodico.com/es/sociedad/20110509/los-centros-de-menores-llaman-a-combatir-su-estigma-de-conflictivos-998713>
- Megías Quirós, I., Rodríguez San Julián, E. (2014). *Jóvenes y la comunicación. La impronta de lo virtual*. Madrid: Centro Reina Sofía sobre adolescencia y juventud.
- Metton, C. (2006). *“Devenir grand”. Le rôle des technologies de la communication dans la socialisation des collégiens* (Tesis doctoral). EHESS, Paris.
- Morduchowicz, R. (2012). *Los adolescentes y las redes sociales: la construcción de la identidad juvenil en Internet*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- (2014). *Los chicos y las pantallas. Las respuestas que todos buscamos*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Nadkarni, A., y Hofman, S.G. (2012). Why people use Facebook? Personality and Individual Differences, 52, 243-249. [doi 10.1016/j.paid.2011.11.007](https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.11.007)
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *Revista On The horizon*, 9 (5), 1-5.
- Real Academia Española. (2017) 24ª edición. Red social. *Diccionario de la Real Academia Española [versión electrónica]*. (s.d). Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=VXs6SD8>



- Rockwell, E. (2006). Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar: ¿resistencia, apropiación o subversión? En: Simposio interamericano de Etnografía en Educación. *Simposio llevado a cabo en XI Simposio interamericano de Etnografía en Educación*, UBA, Buenos Aires.
- 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. Recuperado de <https://www.unav.edu/publicaciones/revistas/index.php/estudios-sobre-educacion/article/viewFile/1883/1753>
- 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*, Vol (9). 55-68. Recuperado de http://ipseds.ulpgc.es/IPSE-ds_Vol_9_2016/IPSE-ds_9-5.pdf
- Sharken Simon, J. (1999). *How to conduct a focus group*. AMHERST H. WILDER FOUNDATION. Recuperado de https://www.tgci.com/sites/default/files/pdf/How%20to%20Conduct%20a%20Focus%20Group_1.pdf
- Soulière, M. (2013). La construction de soi chez les adolescents : Une histoire d'ouverture et de temps. *Service social*, 59(1), 108–128. <https://www.erudit.org/fr/revues/ss/2013-v59-n1-ss0746/1017483ar/>
- Taylor, S.J. y Bogdam, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós, Studio Básica.
- Varela, C. (2013). La institución como forma social creadora de subjetividad. *Revista Tram[p]as de la comunicación y la cultura*, 75, 165-171. Recuperado de http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/34429/Documento_completo.pdf?sequence=1
- Villa, A (2015). Joves extutelats. El repte d'emancipar-se avui. *Debats Catalunya Social Propostes des del Tercer Sector*, 41.

Para contactar:

Thomas André Prola, email: thomasprola@ub.edu

