

El reto educativo del empoderamiento juvenil

PERE SOLER MASÓ
CARME TRULL OLIVA
Universidad de Girona

MARÍA PILAR RODRIGO-MORICHE
Universidad Autónoma de Madrid

LAURA CORBELLÀ MOLINA
Universidad Autónoma de Barcelona

Introducción

Este capítulo parte de la investigación realizada a través del proyecto «HEBE»¹ sobre el empoderamiento juvenil. Nos proponemos aportar algunos marcos de referencia, datos y propuestas que inviten a reflexionar sobre el empoderamiento juvenil y debatir sobre los programas y servicios que tienen por finalidad el reto del empoderamiento juvenil. En este sentido, los programas y servicios de educación en el tiempo libre infantil y juvenil son de especial interés, puesto que la educación integral y de empoderamiento de las personas jóvenes se encuentran habitualmente entre sus objetivos.

Qué entendemos por empoderamiento juvenil

El concepto de empoderamiento no es simple ni unívoco. Antes de profundizar en su dimensión educativa aplicada a jóvenes es preciso

1. Proyecto Hebe: «El empoderamiento de los jóvenes: análisis de los momentos, espacios y procesos que contribuyen al empoderamiento juvenil». MINECO-Programa estatal de I+D+I «Retos de la sociedad 2013». Ref.: EDU2013-42979-R y proyecto «HEBE: Identificación de factores, potenciadores y limitadores del empoderamiento juvenil: análisis de discursos y prácticas de educadores». MINECO-Programa estatal de I+D+I «Retos de la sociedad 2017». Ref.: EDU2017-83249-R. Ver: <www.projectehebe.com>.

definir y delimitar el mismo. El trabajo de investigación realizado a través del «Proyecto HEBE» nos ha permitido estructurar una definición y un modelo pedagógico para analizar los espacios, momentos y procesos de empoderamiento juvenil. Partimos de un extenso trabajo previo de análisis documental en el que se formulaba una primera conceptualización del empoderamiento juvenil¹² (Úcar, Jiménez-Morales, Soler y Trilla, 2016) y de un trabajo posterior (Soler, Trilla, Jiménez-Morales y Úcar, 2017) que explicaba nuestra posición y concepción.

El núcleo esencial de la idea de empoderamiento creemos que se refiere a dos capacidades diferentes pero sucesivas: la capacidad de decidir y la capacidad de actuar de forma consecuente con lo decidido. Para que estas capacidades puedan llevarse a la práctica, deben darse al menos dos condiciones necesarias:

- La persona joven ha de poseer determinadas capacidades internas, personales o psicológicas (conocimientos, actitudes, aptitudes, valores y habilidades). Esta condición está supeditada esencialmente a la educación.
- El entorno en el que se desenvuelve la persona joven ha de posibilitar que pueda decidir y llevar a cabo su decisión. Entendemos, por lo tanto, que es una condición sujeta a aspectos políticos, económicos, legales, materiales y a las normas, presiones sociales, estereotipos, modas, etc.

La definición que concreta y sintetiza esta idea es la que entiende el empoderamiento como el proceso que incrementa las posibilidades de que una persona pueda decidir y actuar de forma consecuente sobre todo aquello que afecta a su propia vida, participar en la toma de decisiones e intervenir de forma compartida y responsable en lo que afecta a la colectividad de la que forma parte. Esto requiere dos condiciones: la persona ha de ir adquiriendo y desarrollando una serie de capacidades personales (conocimientos, actitudes, aptitudes, destrezas...) y el medio ha de facilitar que ejerza efectivamente tales capacidades (Soler, Trilla, Jiménez-Morales y Úcar, 2017: 22)

2. La construcción de la definición y el modelo tuvo en cuenta 3262 referencias bibliográficas, posteriores al año 2000, que contienen el término *empoderamiento juvenil* o *indicadores de empoderamiento*. El trabajo en red de toda esta documentación se realizó a través del gestor bibliográfico Mendeley. Todo este material fue revisado por el equipo de investigación, con el criterio de escoger aquellos documentos que abordaran directamente el tema del empoderamiento juvenil desde una perspectiva socioeducativa. Se seleccionaron un total de 297 referencias bibliográficas. Todos los documentos fueron etiquetados con diferentes palabras clave a partir de los objetivos de la investigación.

Por consiguiente, pensamos que el empoderamiento real es siempre resultado tanto de las capacidades internas desarrolladas a través de la educación como de las posibilidades de ejercer dichas capacidades en un entorno concreto. No es, por tanto, una cuestión vinculada únicamente a la formación, esfuerzo o condición de la persona joven. Es inquestionable que la formación y la educación recibida permiten desarrollar las capacidades internas y favorecer el empoderamiento. Pero el responsable de que el empoderamiento se culmine es el condicionamiento del entorno, en gran medida. Si el medio obstaculiza o no permite a jóvenes actuar consecuentemente con sus decisiones e inquietudes y no les posibilita ejercer plenamente las aptitudes y habilidades adquiridas, se dificulta el empoderamiento.

Se dice que la generación actual de jóvenes es la más preparada de la historia; en cambio, también se reconoce que es la generación con más dificultades para poder desarrollarse profesionalmente y emanciparse de la familia de origen. Se trata de un ejemplo que ilustra la complejidad y dificultad actual que la juventud encuentra en la puesta en práctica de sus proyectos e itinerarios vitales.

El empoderamiento juvenil tiene que ver, por tanto, con las políticas públicas y con el reparto y socialización del poder. ¿Qué lugar ocupan las personas jóvenes en nuestra sociedad actual? ¿Dónde participan y con qué poder?

El abordaje pedagógico del empoderamiento juvenil ha sugerido un análisis del mismo a partir de diferentes dimensiones que permiten explicarlo desde la acción educativa (Planas *et al.*, 2016). Este estudio concluye que el empoderamiento está configurado por nueve dimensiones que lo definen y explican: la autoestima, la autonomía, la capacidad crítica, la eficacia, la identidad comunitaria, los metaaprendizajes, la participación, la responsabilidad y el trabajo en equipo. Cada una de estas dimensiones aporta capacidades y habilidades que hay que considerar a la hora de explicar y valorar el empoderamiento, y son consideradas significativas para su evaluación. Todas estas dimensiones son, pues, importantes a la hora de plantear el empoderamiento juvenil, también desde los programas y servicios de educación en el tiempo libre.

Uno de los retos dentro del colectivo de la juventud es que la acción educativa que se lleva a cabo sea pensada como una acción empoderadora. La urgencia de la acción, en algunos casos, dificulta la posibilidad de encontrar espacios para repensar nuestras prácticas. En otras ocasiones, también hay que reconocer que son necesarios algunos conocimientos técnicos que ayuden a establecer aquellas dimensiones y variables que vamos a incorporar en los procesos educativos. Es responsabilidad de los educadores y educadoras que se implementen aquellas técnicas y acciones necesarias para pensar y reflexionar sobre

la práctica educativa. En este sentido, la evaluación de la intervención permite mejorar la práctica socioeducativa y garantizar su calidad (Poza-Vilches, Fernández-García y Ferreira, 2017).

A continuación, profundizamos en dos de estos temas: la importancia de los espacios de empoderamiento juvenil, en este caso, a través de la misma voz de personas jóvenes, y la necesidad de propuestas y herramientas que nos ayuden y orienten en la práctica educativa, en este caso, empoderadora.

La voz de la juventud

La voz y los relatos en primera persona de las personas jóvenes son una fuente de información y de formación no siempre suficientemente considerada. En un estudio que hemos realizado (Llena-Berñe, Agud-Morell, Páez de la Torre y Vila, 2017) se ha dado voz y atención al relato de jóvenes para que deconstruyan el concepto de empoderamiento juvenil y a través de sus experiencias y vivencias pongan en valor aquellos elementos que han sido relevantes y determinantes en su trayectoria vital.

De este modo, el relato de vida se aplica como método que nos permite indagar en los sentimientos y en la manera de ver, entender, sentir y experimentar el mundo y la realidad de las personas jóvenes. Son muchos los autores y autoras que validan esta metodología (Bertaux, 1980; Chárriez, 2012; Martín, 1995; Vallés, 1997). Consideran que los relatos de vida nos permiten conocer cómo los individuos crean y reflejan el mundo social que les rodea, identifican e interpretan espacios o contextos, momentos o situaciones, personas, entre otros, que para ellos han sido claves para su proceso y desarrollo integral (personal, educativo, formativo, etc.).

La selección de los relatos ha partido de una muestra intencional para localizar jóvenes con diversidad de perfiles. Se seleccionan a partir de las variables: edad (entre 25 y 29 años), género, lugar de residencia (rural y urbana), la trayectoria formativa (diversidad de nivel de estudios) y las situaciones laborales. Otras cuestiones como procedencia, experiencias vitales diversas, predisposición a contar y compartir su historia, habilidad para el relato oral, disponibilidad (tiempo y espacio) y compromiso con la investigación se tomaron también en consideración. Poniendo el énfasis en la pertinencia de las personas relatoras, de 1 a 10 según Bertaux (1980), se decide seleccionar a seis participantes y se deja abierta la opción de ampliar el número en caso de no obtener información suficiente, relevante y pertinente para el estudio.

Se realizaron entre dos y tres entrevistas en profundidad a cada persona seleccionada, de alrededor de 1 h 30 min cada una. En ellas, se les

pedía que narrasen aquellos espacios, momentos y procesos que, de alguna manera, habían contribuido al desarrollo de ciertas habilidades, actitudes y competencias que les habían servido para incrementar las posibilidades de decisión y acción. Los diferentes entrevistadores partíamos de una lista compartida de preguntas para utilizar como hilo conductor si fuera necesario: «¿Cuáles crees que han sido las decisiones más importantes de tu vida?», «¿qué te llevó a tomar esa decisión?». Como bien dicen Lucca y Berrios (2009), recurrir al uso de preguntas puede ayudar a redirigir el proceso para obtener la información deseada.

Una vez transcritas las entrevistas, se hizo un análisis categorial-temático de los relatos. A su vez, para poder garantizar la confiabilidad y validez del análisis, se optó por la triangulación de investigadores. Para la codificación, se identificó el perfil del relator (R1, R2, etc.) y el número de entrevista realizada (1, primera entrevista; 2, segunda entrevista, etc.). Para la triangulación de investigadores se llevaron a cabo dos fases. La primera fue la del «análisis intrarrelato», realizado por el investigador que ejecutó la entrevista. En él, se identificaban las principales situaciones de empoderamiento a las que el joven o la joven se refería. Cada situación se sistematizó en una ficha donde se clasificaban los elementos clave (agentes implicados, momentos, espacios, procesos, dimensiones e indicadores de empoderamiento). En la segunda fase se realizó el «análisis interrelato». Se pusieron en común los intraanálisis realizados, lo que permitió poner de manifiesto aquellos elementos que todos los relatos compartían y señalaban como esenciales en los procesos de empoderamiento. Para analizar los relatos se trianguló la mirada de los investigadores utilizando como referente la sistematización de momentos, espacios y procesos (Soler, Trilla, Jiménez-Morales y Úcar, 2017) y las dimensiones de empoderamiento.

Se identificaron 11 categorías en el análisis intrarrelato, cuatro de los cuales se referían a espacios; tres, a momentos, y cuatro, a procesos claves para el empoderamiento juvenil. Finalmente, una vez revisadas, se redujeron a seis categorías-síntesis: familia, trabajo, amistad, asociacionismo y vida comunitaria, pareja y mirada del otro.

En los diferentes relatos, se constataron todas las dimensiones de empoderamiento del proyecto «HEBE» (Planas *et al.*, 2016), aunque algunas variables aparecieron muy residualmente o, directamente, ni aparecieron, como, por ejemplo, la identidad comunitaria o el trabajo en equipo. Los resultados pusieron de relieve la importancia del contexto y las interacciones que se dan en él. Los cuatro espacios más referenciados son la familia, el espacio laboral, el espacio formativo y el ámbito asociativo y de vida comunitaria.

Entre algunas de las ideas que se exponen en este último espacio, vinculado especialmente con la educación en el tiempo libre, se co-

menta que las inquietudes de las personas jóvenes y el apoyo de familiares y amistades les llevan a participar en él. Otorgan valor a la vida comunitaria y asociativa (deportes, clubs de ocio y tiempo libre, etc.) en tanto que son vistos como una oportunidad para llevar a cabo proyectos, actuar e implicarse. Se concibe como un espacio de aprendizaje en el que poder interaccionar y fomentar vínculos, asumir funciones de liderazgo, tomar decisiones, contribuir a la colectividad, desarrollar capacidades y adquirir valores como el compromiso, el esfuerzo, la solidaridad, la justicia, etc.

Y nos dijeron que teníamos un grupo de niños para nosotros tres y que adelante. Y sí, sí..., teníamos el soporte de los que lo dejaban, que les llamábamos cuando no sabíamos cómo hacer alguna cosa... Los padres tuvieron mucha confianza con nosotros... El año siguiente entró una persona nueva, y otra lo dejó. De los tres, uno se iba al País Vasco y el otro iba a Girona a estudiar... Y pensaba que no podríamos, yo pensaba que yo sola no podría, pero fui estirando a gente. De golpe, no sabes por qué, el agrupamiento se convierte en 60 niños y 14 responsables, y dices: «olé». Fuimos haciendo red, cadena..., pero sí que yo soy la persona que le ha tocado estar más allá, también porque me aportaba mucho, me gustaba... (R32).

El aprendizaje de monitores más experimentados, errores que la gente comete, ¿eh?, de quedarte en evidencia a veces, delante de la gente, delante de los niños, perder la vergüenza. Este aspecto fue muy importante para comenzar a adquirir mis propias técnicas de monitor, y de saber hablar en público, de perder la vergüenza (R51).

El deporte, el tiempo libre, el voluntariado, hacer de monitor y participar en entidades de ocio organizado o en acciones comunitarias son los espacios que resultan más empoderadores desde el ámbito de la vida comunitaria y asociativa. Estas experiencias se valoran de forma muy significativa. Ahora bien, las personas jóvenes también identifican espacios no institucionalizados, como la calle o el transporte público, refiriéndose a ellos como espacios de interacción abiertos que pueden ser positivos o negativos, y les permiten tomar sus propias decisiones o confrontarse con situaciones que comportan o facilitan poner en acción sus capacidades.

No sé cómo acabé con el megáfono delante mío, todos mirándome y yo diciendo... Se ve que todos decían que yo tenía un discurso de peso, cuando era todo lo contrario. Y yo diciendo: «¿Qué, necesitamos hablar en inglés o en alemán para que nos podamos entender? Fue un momento muy importante para el barrio, porque fue una lucha en la calle (R62).

Vemos cómo las personas jóvenes vinculan el empoderamiento con cierta percepción de éxito o superación, y lo conectan a términos como *seguridad* y *confianza* en uno mismo, a tener fuerza de voluntad y capacidad para imponerse a las dificultades.

Orientaciones para una educación empoderadora en los programas y servicios en el ocio y tiempo libre

No es suficiente con identificar las dimensiones que conforman el reto del empoderamiento juvenil. Tampoco basta con escuchar y estar atentos a la voz de la juventud. Es necesario disponer de pautas, orientaciones y herramientas que nos sirvan de guía o de orientación a la hora de diseñar programas y servicios con voluntad educativa y empoderadora. De sobra sabemos que no toda la educación es igualmente empoderadora; es más, hay que reconocer que pueden darse ejemplos de educación desempoderadora.

La educación en el tiempo libre se configura como un marco idóneo para formular propuestas que respondan al lugar que ocupan las personas jóvenes en nuestra sociedad actual, dónde participan y con qué poder. Las características especiales que definen esta educación (espacio de libertad y habitualmente de libre elección, entre otras) permiten la configuración de proyectos y propuestas educativas que difícilmente se pueden plantear con la misma intensidad en el marco escolar o familiar. La acción socioeducativa en el tiempo libre puede promover el desarrollo de las capacidades de las personas jóvenes que les permiten relacionarse y luchar por conseguir espacios de poder. Los espacios de participación ciudadana y de ocio son terrenos fértils para desarrollar procesos de empoderamiento juvenil (Agud-Morell, Ciraso-Calí, Pineda-Herrero y Soler-Masó, 2017).

La educación en el tiempo libre actúa en diversos espacios que se pueden considerar potencialmente empoderadores para las personas jóvenes. Las instituciones socioeducativas de educación no formal, los recursos de participación ciudadana, los equipamientos artísticos y culturales, entre otros, son un ejemplo. Las intervenciones socioeducativas en estos contextos tienden a ser creadas a partir de un tejido asociativo que, usualmente, articula las prácticas socioeducativas a nivel colectivo (Armengol, 2012). Esta característica tiene grandes potencialidades en relación con su metodología de trabajo colaborativo, pero se presenta en un contexto amplio, libre e informal que puede entrañar ciertos retos. Por ello, en el caso de la educación en el tiempo libre puede ser útil, e incluso oportuna, la aplicación de una herramienta que nos per-

mita valorar en qué posición nos encontramos ante el reto del empoderamiento juvenil.

La tradición pedagógica y metodológica de muchas propuestas educativas en el tiempo libre infantil y juvenil pone de relieve algunas de las características esenciales propias de los procesos potenciadores del empoderamiento, entre ellos: el principio de subsidiariedad, los programas abiertos y estimuladores de la creatividad, la voluntad de formación crítica y de toma de conciencia, las relaciones basadas en la confianza, el aprendizaje activo a partir de la acción o la presencia limitada de las personas adultas. Todas estas características contribuyen claramente a favorecer el empoderamiento juvenil.

En función de los distintos modelos, programas y metodologías aplicadas, las personas jóvenes experimentarán diferentes márgenes de autonomía y poder, la socialización será más o menos horizontal, habrá más o menos supervisión o censura adulta; en definitiva, serán más o menos protagonistas y responsables de sus decisiones y actuaciones. La educación en el tiempo libre se ha caracterizado justamente por permitir a la juventud que asuma responsabilidades de decisión y actuación e incentivarla para ello; por lo que se convierte en un contexto óptimo para el ensayo de responsabilidades, de proyectos, de experiencias participativas y, en definitiva, para el aprendizaje y desarrollo de las diferentes dimensiones de empoderamiento anteriormente apuntadas.

Las características que definen el tiempo libre y el ocio lo convierten en un recurso privilegiado para que la juventud pueda ensayar y aprender a decidir y actuar de forma consecuente sobre todo aquello que les afecta. Aprenden también a través de él, de una forma especial, a participar en lo que afecta a la colectividad de la que forman parte. Así, la educación en el tiempo libre contribuye y puede ser un ámbito óptimo para el empoderamiento juvenil. La capacidad empoderadora de un espacio determinado no solo ha de medirse por el empoderamiento que genera en los sujetos dentro del propio espacio, sino también por cómo dicho empoderamiento puede transferirse a otros espacios. Esta capacidad de transferencia se debe fundamentalmente a la intrínseca dimensión educativa. Los aprendizajes, las experiencias y las vivencias extraordinarias que con frecuencia se dan en algunos programas y servicios de educación en el tiempo libre lo convierten en un espacio con alto potencial empoderador en la medida en que las repercusiones que este fortalecimiento tendrá incidirán en otras esferas y espacios jóvenes: la familia, los estudios, la vida social, etc.

Ante esta necesidad de aportar recursos útiles para el diseño de programas y servicios con voluntad empoderadora, se presenta una herramienta que está aún en fase de construcción. El objetivo se limita aquí a mostrar la necesidad de considerar la multiplicidad de opciones que

tenemos al alcance a la hora de diseñar propuestas educativas y de llevarlas a la práctica con nuestra acción.

La herramienta que se está construyendo consiste en una rúbrica analítica que permita valorar programas que persigan el empoderamiento juvenil. Permite desglosar cada dimensión que conforma el empoderamiento juvenil e identifica los puntos fuertes y débiles del programa socioeducativo; proporciona, por lo tanto, un análisis detallado que permite la autoevaluación (Alsina, 2013; Gatica-Lara y Uribarren-Berrueta, 2013). Para ello se ha partido de las nueve dimensiones que conforman el empoderamiento juvenil y de una batería de veintisiete indicadores identificados en el «Proyecto HEBE» (Planas *et al.*, 2016). Para cada indicador se ha desarrollado una rúbrica que permita la evaluación de las prácticas y los programas con relación a dicho indicador.

La finalidad es que esta herramienta concrete pautas que puedan ser de utilidad para analizar y valorar el proceso educativo a través de niveles de dominio o desempeño en un proceso concreto en cada dimensión de análisis (Martínez-Rojas, 2008). Además, la rúbrica aporta los procedimientos necesarios para una práctica de calidad y revela las expectativas que se tienen del proceso educativo (Gatica-Lara y Uribarren-Berrueta, 2012). Es, por tanto, una herramienta adecuada para la evaluación de programas (Reddy y Andrade, 2010).

La rúbrica presenta una gradación de cuatro escenarios por cada indicador, de tal manera que el educador se puede ubicar en un escenario u otro dependiendo del tipo de prácticas que se estén realizando en su programa. El resultado final ha de permitir ver los puntos fuertes del proyecto y los aspectos que quedan por desarrollar para trabajar el empoderamiento juvenil.

A continuación, en la tabla 7.1 se presenta un ejemplo de cómo se podría materializar la evaluación de un indicador en la dimensión de autoestima a partir de la herramienta que proponemos.

En el ejemplo se puede observar cómo la rúbrica está compuesta por la dimensión y su definición. Para cada indicador se establecen cuatro escenarios tipo, donde 1 es el escenario donde no se está trabajando el indicador y 4 sería el escenario ideal. Además, se añaden los símbolos –, =, + para recoger una mayor cantidad de matices.

Hay varios motivos para utilizar una rúbrica de evaluación de este tipo, pero todos tienen una finalidad conjunta: crear espacios educativos que favorezcan procesos de empoderamiento juvenil. En primer lugar, la rúbrica es una herramienta útil para estudiar el impacto de los proyectos socioeducativos que tienen como objetivo el empoderamiento juvenil; es decir, nos puede ayudar a evaluar la calidad de las prácticas socioeducativas dirigidas en este sentido. En segundo lugar, puede ser un punto de partida para empezar a diseñar e implementar

Tabla 7.1. Ejemplo de rúbrica de un indicador en la dimensión de autoestima**AUTOESTIMA**

La autoestima es una actitud positiva hacia la propia persona que permite apreciarse y valorarse, hecho que facilita relacionarse con las otras personas en un plano de igualdad, sin sentirse ni inferior ni superior.

Indicadores/ evidencias	Escenario 1			Escenario 2			Escenario 3			Escenario 4		
	-	=	+	-	=	+	-	=	+	-	=	+
Estar satisfecho con uno mismo.	No plantea de manera específica objetivos y acciones orientadas a promover la satisfacción de personas jóvenes consigo mismas.	Contempla de manera puntual objetivos y acciones orientadas a que las personas jóvenes desarrollen actividades y facilita que expresen su nivel de satisfacción con ellas.	Contempla, en la mayoría de objetivos y acciones, que la juventud desarrolle actividades viables que le permita incrementar su nivel de satisfacción ya sea en un plano físico, emocional o mental.	Desarrolla objetivos y acciones orientadas específicamente a que las personas jóvenes consoliden una imagen positiva de sí mismos que les permita sentirse fuertes y activos física, emocional y mentalmente.								

Evidencias:

procesos socioeducativos que trabajen el empoderamiento juvenil a partir de la propuesta presentada por el proyecto. Por ejemplo, una vez detectados los puntos fuertes y débiles del programa evaluado, nos puede servir para focalizarnos en aquellas intervenciones que son necesarias para que una persona joven se empodere y que en la actualidad no se estén llevando a cabo. Por tanto, se convierte en una herramienta de evaluación, pero también de guía de los procesos educativos.

La rúbrica de evaluación presentada está pensada como una herramienta de trabajo útil y accesible para el conjunto de profesionales que trabajan en el ámbito socioeducativo con jóvenes. Es decir, un recurso abierto y disponible al que cualquier persona interesada pueda acudir, por lo que no es necesario un grupo de expertos en el tema para llevar a cabo la evaluación. La única condición necesaria es la implicación y motivación por reflexionar y mejorar la práctica socioeducativa. Está pensada como una herramienta de autoevaluación. Cualquier educador y educadora que tenga interés por mejorar su práctica o incorporar un modelo pedagógico de empoderamiento juvenil puede autoaplicarse la rúbrica. En definitiva, se convierte en una herramienta versátil con diferentes utilidades, pero con una finalidad común, la reflexión sobre la propia práctica y el establecimiento de un punto de partida a partir del cual desarrollar procesos educativos de calidad focalizados en el empoderamiento juvenil.

La importancia de la autonomía y la autogestión de las personas jóvenes en los espacios y programas de ocio y tiempo libre

Ortega, Lazcano y Rocha (2015) afirman que la juventud encuentra más beneficios en lugares donde adquieren una mayor autonomía y oportunidad de autogestión, como son los espacios propios, reciclados y, en menor medida, los monitorizados. Está claro que, si se trata de valorar la autonomía o la autogestión en los espacios controlados por personas adultas o monitorizados, la capacidad de decidir y de actuar de la gente joven se reduce y las posibilidades de empoderarse se ven limitadas por la falta de poder real. También Álvarez, Fernández-Villarán y Mendoza (2014) concluyen que la participación de la juventud en la creación y gestión de sus propios espacios de ocio se perfila como una de las mejores herramientas para favorecer su socialización y desarrollo personal. En la misma dirección argumentan De Valenzuela, Gradaillé y Caride (2018) cuando afirman que la participación e implicación de personas jóvenes en la organización, elección o desarrollo de las actividades de ocio ha de ser libre, mediatisada por el interés de las personas adultas, incluso cuando esté tutelada por las administraciones públicas. Así pues, parece que la mejor opción es que sea la propia juventud la que establezca sus propias normas y se autogestione para experimentar y aprender a tomar decisiones y ejecutarlas. No hay duda de que esta puede ser una opción posible para permitir desarrollar ciertas capacidades, disfrutar y beneficiarse de un espacio de poder. No obstante, transgredir el poder adulto puede ser también una forma de empoderamiento cuando el joven o la joven toma las riendas porque ha desarrollado capacidad crítica y criterios propios. En este caso, falta el contexto real intergeneracional y diverso.

Si hay que empoderar a jóvenes, no es para que puedan participar en las decisiones que solo les afectan a ellos, sino en las que afectan al conjunto de la comunidad de la que forman parte. Por consiguiente, los espacios intergeneracionales son, o deberían ser, los espacios óptimos en los que los y las jóvenes aprendiesen a partir de lo que les afecta a ellos y a todos. La práctica de las experiencias educativas en el tiempo libre –tal como ya hemos comentado– se identifica más con los espacios juveniles institucionalizados donde la gente joven es integrante y destinataria de la institución. Puede argumentarse que esta opción facilita el aprendizaje y la conexión con los intereses y necesidades de esta etapa evolutiva. Quizás este argumento puede ser válido en la infancia, pero en la juventud (desde los 15 a los 29 años) esta separación no ofrece el mejor contexto para que se empoderen, y en algunos casos

parece más una forma de paternalismo eficaz para excluirlos. Si hay que proporcionar espacios y recursos para que las personas jóvenes se empoderen, no es para que puedan participar en las decisiones que solo afectan a los propios jóvenes, sino en las decisiones que afectan al conjunto de la comunidad de la que forman parte.

Dannoritzer (2018) explica cómo se está desapropiando a la ciudadanía de la soberanía sobre un bien intangible que es sinónimo de vida.³ Reivindica el derecho al tiempo libre porque nos lo están robando. Expone como el *burn-out* –entendido como la sobreadaptación al exceso de trabajo– está en todas partes. Empoderarse también significa aprender a controlar el tiempo propio. Esto supone ser consciente del uso real que hacemos de nuestro tiempo cotidiano: ver en qué actividades lo empleamos y valorar el grado de satisfacción que ellas nos proporcionan. Y una vez concienciado el uso real que se hace del tiempo cotidiano, ver la forma de optimizar su uso de acuerdo con objetivos y criterios autodefinidos. Concienciarse del uso actual del tiempo propio y aprender a administrarlo de forma autónoma, responsable y satisfactoria serían, pues, capacidades y habilidades empoderadoras relevantes.

Muchos de los programas de educación en el tiempo libre destacan por ser espacios óptimos para poner en práctica los conocimientos adquiridos, actuar y asumir compromisos fruto de la motivación intrínseca y el deseo de intervenir en la colectividad. Esta implicación genera satisfacción e incrementa las relaciones sociales y el sentimiento de pertenencia, bienestar y activismo. Estas características específicas convierten a estos programas en marcos idóneos para el empoderamiento juvenil, más aún, si aprenden también a través de él, de una forma especial, a participar en lo que afecta a la colectividad –con toda su diversidad generacional y cultural– de la que forman parte.

Las políticas de juventud, y con ellas los programas y servicios de educación en el tiempo libre, deberían considerar espacios de poder, contextos en los que los jóvenes y las jóvenes sean reconocidas y valoradas como parte de la ciudadanía. Espacios de participación real diseñados por ellos, ¡no para ellos! Con la juventud es necesario un mejor reparto o socialización del poder existente y priorizar a aquellas personas o colectivos que disponen de menos poder. Educar para el empoderamiento implica aprender a compartir este poder.

3. La directora y realizadora Cosima Dannoritzer ha estrenado en mayo del 2018 el documental *Ladrones de tiempo* en Docs Barcelona, donde presenta el tiempo como el nuevo recurso que todos los poderes ansían, un recurso finito como el agua o el petróleo. El documental advierte de un progresivo aumento en el mundo del *burn-out*, mientras la obligación de la eficiencia inunda también al tiempo libre. Nosotros mismos –comenta la autora– nos convertimos en ladrones de nuestro tiempo. El primer paso es tomar conciencia.

Referencias

- Agud-Morell, I.; Ciraso-Calí, A.; Pineda-Herrero, P.; Soler-Masó, P. (2017). «Percepción de los jóvenes sobre los espacios y momentos en su proceso de empoderamiento. Una aproximación cuantitativa». *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 30: 51-66.
- Alsina, J. (coord.) (2013). *Rúbricas para la evaluación de competencias* (Cuadernos de docencia universitaria). Barcelona: ICE/OCTAEDRO.
- Álvarez, M.; Fernández-Villarán, A.; Mendoza, L. (2014). «Ocio como ámbito de socialización juvenil». En: Ortega, C.; Bayón, F. (coords.) (2014). *El papel del ocio en la construcción social del joven* (pp. 97-122). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Armengol, C. (2012). «La intervenció en el lleure d'infants i joves: panoràmica de la diversitat». *Educació Social. Revista d'Intervenció Sòcioeducativa*, 50: 46-68.
- Bertaux, D. (1980). «El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades». *Cahiers Internationaux de Sociologie*, 69: 197-225.
- Chárriez, M. (2012). «Historias de vida: una metodología de investigación cualitativa». *Revista Griot*, 5 (1): 50-67.
- Dannoritzer, C. (dir.) (2018). *Ladrones de tiempo* (documental). Barcelona: Polar Star Films.
- De Valenzuela, A.; Gradáille, R.; Caride, J. A. (2018). «Las prácticas de ocio y su educación en los procesos de inclusión social: un estudio comparado con jóvenes (ex) tutelados en Cataluña, Galicia y Madrid». *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 31: 33-47.
- Gatica-Lara, F.; Uribarren-Berrueta, T. (2013). «¿Cómo elaborar una rúbrica?». *Investigación en Educación Médica*, 2 (1): 61-65.
- Llena-Berñe, A.; Agud-Morell, I.; Páez de la Torre, S.; Vila, C. (2017). «Explorando momentos clave para el empoderamiento de jóvenes a partir de sus relatos». *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 30: 19-33.
- Lucca, N.; Berrios, R (2009). *Investigación cualitativa. Fundamentos diseños y estrategias*. Puerto Rico: SM.
- Martín, A. V. (1995). «Fundamentación teórica y uso de las historias y relatos de vida como técnicas de investigación en pedagogía social». *Aula*, 7: 41-60.
- Martínez-Rojas, J. G. (2008). «Las rúbricas en la evaluación escolar: su construcción y su uso». *Avances en Medición*, 6: 129-134.
- Ortega, C.; Lazcano, I.; Rocha, M. M. (2015). «Espacios de ocio para jóvenes, de la monitariización a la autogestión». *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 25: 69-89.
- Planas, A. et al. (2016). «¿Qué dimensiones conforman el empoderamiento juvenil? Una propuesta de indicadores». En: Soler, P.; Bellera, J.; Planas, A. (eds.). *Pedagogía social, juventud y transformaciones sociales* (pp. 311-318). Girona: Pedagogía Social, Juventud y Transformaciones Sociales.
- Poza-Vilches, F.; Fernández-García, A.; Ferreira, J. P. (2017). «Buenas prácticas de intervención social en relación al ocio con jóvenes en riesgo de exclu-

- sión desde la percepción de los agentes sociales.». OBETS. *Revista de Ciencias Sociales*, 12 (extra 1): 203-228.
- Reddy, Y.; Andrade, H. (2010). «A review of rubric use in higher education». *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35 (4): 435-448.
- Soler, P.; Trilla, J.; Jiménez-Morales, M.; Úcar, X. (2017). «La construcción de un modelo pedagógico del empoderamiento juvenil: espacios, momentos y procesos». *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 30: 19-34.
- Úcar, X.; Jiménez-Morales, M.; Soler, P.; Trilla, J. (2016). «Exploring the conceptualization and research of empowerment in the field of youth». *International Journal of Adolescence and Youth*, 22 (4): 405-418.
- Vallés, M. (1997). *Técnicas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.