TOLEDO ES COSA DE NIÑAS Y NIÑOS

Actualización del Diagnóstico Compartido para la elaboración del II Plan de Infancia y Adolescencia de la ciudad de Toledo

Ayuntamiento de Toledo

AYUNTAMIENTO DE TOLEDO
Sello de Calidad: Ciudad Amiga de la Infancia

Concejalía Responsable: Servicios Sociales. Ana Belén Abellán García
Técnica responsable: Luz Jaime Prieto. Coordinadora de Servicios Sociales
Contacto: luzjaime@toledo.es / 925 330 355

Equipo de trabajo de IntermediAcción

María Isabel Ralero Rojas
Nicolás Ost Goemaere
María Georgina Granero
Inmaculada Alameda Díaz

Maquetación: David Parages Martínez
Ilustraciones: alumnos/as de 1º ESO del IES Alfonso X el Sabio (Toledo)

Grupo motor de infancia implicado en su desarrollo

Carla Rivero Barrios, Colegio Virgen del Carmen
Claudia Ortega Moreno-Cid, CEIP Gregorio Marañón
Dylan Moreno Rizo, CEIP Ciudad de Nara
Eduardo López de Carrión, CEIP Alfonso X El Sabio
Inés López de Carrión, CEIP Gregorio Marañón
Ismael Bensliman Birsan, CEIP Aquisgrán
Jaime Rivero Barrios, CEIP Valparaíso
Javier Ramiro Colón, IES Alfonso X El Sabio
Lucas Carrillo, IES Universidad Laboral
Mario Pérez, IES Alfonso X El Sabio
Miguel Muñoz Losa, CEIP Ciudad de Aquisgrán
Rebeca del Viso, IES María Pacheco
Rocío del Viso, IES María Pacheco
Pablo Culebras García Cervigión, IES Carlos III
Youssef Tordecillas Ghazi, IES Azarquiel

Iniciativa de la Concejalía de Servicios Sociales del Excmo. Ayuntamiento de Toledo

Ayuntamiento de Toledo

En colaboración con IntermediAcción, asociación para la mediación social intercultural

INTERMEDIACCIÓN
MEDIACIÓN SOCIAL INTERCULTURAL

ÍNDICE

- **Abreviaturas**
- **Introducción**
- **Fases de la intervención**
- **Metodología de Investigación-Acción Participativa con el grupo motor de infancia**
- **Primera parte: actualización de datos estadísticos y cuantitativos de la ciudad con incidencia en la infancia**

  - Aspectos metodológicos sobre datos sociodemográficos
  - Contexto territorial: datos generales
  - Configuración y dinámicas territoriales de la ciudad de Toledo
  - Estructura económica
  - Población infantil en Toledo
  - Barrios de la ciudad de Toledo
  - Datos por áreas:

    - Familias y hogares (tipo)
    - Vulnerabilidad socioeconómica
    - Sexismo, relaciones de género y diversidad afectivo-sexual
    - Actividades delictivas
    - Vivienda
    - Educación
    - Salud
    - Diversidad funcional

- **Segunda parte: análisis cualitativo a partir de los grupos de discusión**

  - Toledo, ciudad educadora por la convivencia

    - Principales retos para una ciudad educadora

  - La ciudad saludable e inclusiva

    - Principales retos para avanzar en una red de cuidados en la ciudad

- **Principales conclusiones del diagnóstico compartido, conjugando los datos cuantitativos con los cualitativos**
- **Anexos**
- **Calendarización de los grupos de discusión**
- **Referencias bibliográficas**

Abreviaturas

CLM	Castilla-La Mancha
JCCM	Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha
UCLM	Universidad de Castilla-La Mancha
ECH	Encuesta Complementaria de Hogares
Indicador AROPE	At Risk Of Poverty and/or Exclusion
INE	Instituto Nacional de Estadística
UE	Unión Europea
SEPE	Servicio Público de Empleo Estatal
ODS	Objetivos de Desarrollo Sostenible

Introducción

Hablar de infancia y de políticas locales orientadas a su bienestar bajo un enfoque de derechos, supone poner las bases preventivas y promocionales para un futuro común más sólido, inclusivo y sostenible para todas. Existen muchos retos comunitarios que tienen un crudo reflejo en nuestra infancia: por ejemplo, a pesar de la recuperación económica, en 2018, en nuestro país tres de cada diez niños vivían en situación de pobreza anclada. Poner el foco en la infancia a la hora de analizar la desigualdad social nos permite observar ésta desde una perspectiva diferente en donde la necesidad de protección se vuelve aún más clara; esto ocurre, por ejemplo, si observamos la estrecha relación entre pobreza infantil y mercado de trabajo, o afirmamos que una/o de cada diez niños/as vive en un hogar que no puede mantener la casa a una temperatura adecuada. O si valoramos que la mayor parte de las pautas o hábitos saludables con incidencia en la salud personal y comunitaria se adquieren a lo largo de la infancia, o, que las situaciones de segregación residencial o escolar disminuyen significativamente las probabilidades de promoción social de niñas/os en el futuro.

Todas las cuestiones que debemos mejorar en nuestra ciudad afectan de manera significativa a nuestra infancia, siendo además nuestros/as niñas/os el principal potencial con el que contamos para que los cambios que soñamos y requerimos sean sostenibles en el futuro. Es decir, nuestra infancia y sus realidades de partida son el principal motor de transformación con el que debemos trabajar para reflexionar, debatir, proponer y mejorar nuestros barrios y comunidades. Para tener éxito en este sentido, debemos dejar de construir únicamente bajo miradas *adultocéntricas* y parciales que busquen trabajar *para los niños*, a hacerlo desde la interdisciplinariedad, la intersectorialidad y la confluencia de ángulos, *con nuestras/os niñas/os.*

En general, estamos muy acostumbrados a contar con nuestra infancia de manera simbólica o anecdótica. A otorgarles momentos muy concretos de participación que legitimen políticas o actuaciones que han sido pensadas, diseñadas o decididas a través de procesos en donde es considerada "objeto" de intervención y no tanto *sujeto activo* de procesos de transformación participativos.

Por ello podemos decir que la infancia se ha *cosificado* y se suele ver como una realidad fuertemente parcializada, objeto de grandes preocupaciones o priorizaciones, pero con escasa capacidad de agencia. Sin embargo, cada vez se van extendiendo otros enfoques más integrales como el que pretende llevar a cabo el Ayuntamiento de Toledo, participativos y comunitarios a la hora de promover nuevos planteamientos más transformadores y sostenibles que requieren de una infancia más comprometida, activa e implicada con sus propias realidades de pertenencia.

Esta implicación debe generarse en todas las fases de la intervención: desde el comienzo de la reflexión y análisis que nos lleva a diagnosticar las situaciones de partida, pasando por la materialización de programaciones o planes de actuación, hasta llegar a evaluaciones que nos permitan mejorar y reforzar lo logrado.

Por lo tanto, cuando trabajamos desde la participación de la infancia lo hacemos como un derecho y un principio rector, reconocido por la *Convención sobre los Derechos del Niño* (1989)

Art. 12, 13, 14, 15 y 17. Por otro lado, los ODS representan una oportunidad en este sentido. Garantizar el **bienestar de la infancia** es una condición esencial para cumplir la **Agenda 2030**. Y hacer realidad los **ODS** es una apuesta por un modelo social y político que pone en el centro a los niños, en especial a los más vulnerables[1].

La realización efectiva requiere de mecanismos específicos que lo hagan posible teniendo en cuenta: edad, circunstancias, contexto familiar, cultural y las posibilidades de las comunidades, etc. Y por supuesto, está condicionada por la cultura democrática de la sociedad donde se produce, a la vez que servirá de estímulo o motor para generaciones futuras. Para hacerlo es importante que simplifiquemos procesos y los hagamos universalmente accesibles, bajo la premisa de "lo que es bueno para la infancia es bueno para todas". Por ello, nuestra propuesta técnica se fundamenta en tres claves:

1. La capacidad de agencia de nuestra infancia como principal potencial y motor de transformaciones inclusivas y sostenibles.
2. La necesidad de implementar cambios innovadores hacia modelos de intervención social que generen procesos participativos verdaderamente accesibles y sostenibles para todas las realidades existentes en nuestra ciudad y con impacto en la infancia.
3. Dejar de parcializar la infancia por temáticas y observar sus retos y potencialidades de manera transversal y comunitaria.

Además de contar con una actualización de **datos cuantitativos con respecto a los recogidos en el anterior Diagnóstico de Infancia y Adolescencia 2016** que nos ayuden a analizar la realidad de la infancia en nuestra ciudad, pondremos énfasis en la **investigación cualitativa,** desde donde se muestran las **representaciones sociales** que tanto el mundo adulto como la infancia tienen uno del otro, y cómo éstas condicionan las concepciones que sobre la participación infantil en diferentes contextos. Se ha dado prioridad a lo cualitativo porque tiene una **alta incidencia en el diseño de los programas orientados a propiciar la participación de niños y niñas**, y por esto merece una especial consideración si queremos impulsar procesos participativos sostenibles que profundicen en nuestra democracia en el futuro. Estas representaciones sociales pueden comprometer diferentes realidades y posiciones, y en general se impone el *adultocentrismo* como mirada dominante.

Pero hay que profundizar en ello y alcanzar un riguroso análisis etnográfico sobre la forma en la que actualmente, y tras unos primeros años de funcionamiento de políticas de infancia bajo este enfoque de derechos marcadamente participativo que conlleva la adscripción como *Ciudad Amiga de la Infancia,* esto está siendo construido en el municipio: qué categorías operan, cómo y en qué contextos. **Esto es, qué grado de participación se ha obtenido, con qué criterios y protagonistas se ha hecho. Qué aporta actualmente la infancia a nuestra**

[1] Nos referimos tanto a la construcción de nuestras sociedades e instituciones (ODS.16. Paz, justicia e instituciones sólidas; ODS11. Ciudades y comunidades sostenibles), como a los pilares del Estado de Bienestar que las sostienen y a los que éstas ciertamente contribuyen (ODS1. Fin de la pobreza; ODS.3. Salud y Bienestar; ODS.4. Educación de calidad; ODS.5. Igualdad de género; ODS 8. Trabajo decente y crecimiento económico). Ello en la medida en que no es sino desde y con nuestra infancia cómo es posible, a la vez que urgente, dar pasos certeros en pos de aquel horizonte más igualitario y sostenible que las instituciones europeas ponen en agenda.

comunidad y qué podría aportar en el futuro. Cómo están interactuando el mundo adulto y la infancia para construir nuevas fórmulas de innovación social con las que dar respuestas comunitarias a los importantes retos que tenemos por delante. Dando respuestas a estas preguntas, además de evaluar lo logrado, tendremos las conclusiones necesarias para planificar la política municipal de infancia en el futuro.

Es cierto que promover la participación de la infancia muchas veces no es sinónimo de garantía de su protagonismo real dentro de los procesos. De esta manera, nuestra fundamentación para trabajar en un planteamiento de infancia activa, más que partir del tipo de participación que se promueva en niños y niñas, ha puesto énfasis en **legitimar sus propias definiciones y prácticas con las cuales construye, da significado y representa su propio protagonismo y participación**. El papel de los adultos no es tanto el de desaparecer, sino el de atender y favorecer, apoyar y velar que los procesos mantengan una producción creativa de la niñez menos adulterada.

En este sentido, sabemos que no es posible fragmentar la realidad y dejar a la infancia en una parcela apartada de la adultez, pensando que un mundo *infantilizado* es posible o deseable como finalidad comunitaria. **Mundo adulto e infantil deben acostumbrarse a ir de la mano**, respetarse y complementarse mediante espacios compartidos verdaderamente co-protagonizados donde seamos todas capaces de innovar empleando esa inmensa capacidad creativa de nuestra infancia a la vez que puedan servir de utilidad la experiencia y capacidad adquirida. Ésta ha sido la orientación de esta investigación: servirnos del trabajo iniciado para profundizar en una **democracia participativa real donde las fronteras entre el mundo adulto y la infancia se desdibujen de tal forma que puedan comenzar a establecerse nuevas relaciones de igualdad y construcción conjunta, más creativas e innovadoras**.

El cumplimiento de los objetivos marcados por la ciudad de Toledo y Unicef, ha llevado a definir la metodología idónea a emplear para llevar a cabo tanto el Diagnóstico Compartido como el II Plan de Infancia: **la Investigación Acción Participativa** (en adelante IAP). Se trata de una metodología propicia para llevar a cabo este proceso porque provoca un **aprendizaje permanente en donde todo lo que se hace se convierte en objeto de reflexión, y se construye una investigación junto con niños y niñas que hacen parte de este trabajo.**

Desde aquí, obtenemos desde el principio del proceso un reconocimiento de los niños y niñas como sujetos de derecho, entendiendo el territorio y las relaciones que en él se dan como construcciones sociales a definir desde el diálogo, la colaboración y el cuidado mutuo. Pretendemos además vehicular esta investigación ejercida por la infancia, a través de técnicas de reflexión/acción colaborativas, **combinando esta expresión colectiva con el uso audiovisual en la socialización, lo que nos permite extraer productos de gran impacto para la comunidad;** con la aplicación de herramientas de análisis clásicas junto a otras que vinculen expresiones artísticas con su propia comunidad, implicamos a diferentes actores comunitarios en la investigación desde un enfoque eminentemente práctico que finalmente nos proporciona otros productos artísticos conectados con instituciones culturales. **Estos recursos al mismo tiempo suponen estrategias importantes de visibilización y refuerzo de lo existente en el territorio, vinculando sus actuaciones con la parte organizativa del II Plan de Infancia.**

Por lo tanto, la base metodológica sobre la que se refuerza este Proyecto de Investigación

Acción Participativa (IAP) que nos permita de forma naturalizada desembocar en un Diagnóstico Compartido y un II Plan de Infancia para la Ciudad de Toledo, se encuentra en autores y organizaciones reconocidos en este ámbito como Hart, UNICEF, Plataforma de la Infancia, Tonucci, Observatorio de la Infancia, Gaitán, Becedóniz o Aranda entre otros (véase apartado de Bibliografía). Siguiendo estas líneas de trabajo y análisis sobre participación infantil, a lo largo de todo el proceso aseguraremos que cumplimos con las siguientes premisas:

- Participación de la infancia unida a la de los adultos, sin crear "mundos aparte" sino procesos coherentes y debidamente conectados.
- La participación democrática se aprende gradualmente mediante la práctica real, la experiencia vivida, y no tanto desde la repetición de teorías o la dedicación simbólica de momentos comunitarios (importantes, pero no suficientes).
- Se alcanzará la capacidad de agencia en nuestra infancia si siente que los procesos les pertenecen: la participación auténtica: motivación: capacidad para participar: motivación para nuevos proyectos.
- Principio de **la opción**: qué tipo de participación y responsabilidad quieren tener, que esta decisión responda realmente al protagonismo infantil y no a posiciones externas.
- Que en los procesos participativos desarrollados para la elaboración del Diagnóstico Compartido y el II Plan de Infancia, se cumplan los requisitos básicos para asegurar la participación (Hart):

    1. Los niños y niñas comprenderán las intenciones de la intervención o del proyecto.
    2. Sabrán quién tomó las decisiones sobre su participación y por qué.
    3. Tendrán un papel significativo en el proyecto: a través de la IAP se podrán convertir en investigadoras/es de sus propios entornos y formar parte de equipos mixtos de trabajo que permitan alcanzar programas comprensibles y universales para todas.
    4. Para ello será fundamental que se ofrezcan como voluntarios para el proyecto después de que éste se les explique de forma clara. Así se podrá conformar el **Grupo Motor de Infancia (GMI)** con quien se irá construyendo el proceso en todas sus fases.

No obstante, es importante aclarar que finalmente la implicación de este grupo motor no ha sido la misma en todas las fases y tareas de la investigación. Si bien siempre ha sido la referencia fundamental para todo el proceso, el diseño de ciertas acciones y estrategias orientadas a extender el objeto de la investigación, así como la sistematización de los datos cualitativos y cuantitativos recogidos, ha recaído principalmente en una tarea adulta especializada. Aunque en cualquier caso sí se ha contado con el grupo para informar, valorar y aportar su mirada, de forma que su presencia ha estado asegurada en todo el proceso de investigación.

Fases de la intervención

Se ha trabajado siguiendo un modelo de intervención circular, que comienza generando conocimiento compartido, identificando sus retos y potencialidades para posteriormente poner en marcha planes y programas que den respuesta a los mismos y finalmente evaluar y mejorar. Puesto que se trata de un proceso ya iniciado en la ciudad, con un recorrido significativo, esta propuesta se ubica de partida en la oportunidad de **alcanzar una mayor profundidad en la participación de la infancia dentro de la vida comunitaria y las políticas sociales, así como actualizar el primer diagnóstico de partida, evaluar lo logrado y diseñar el II Plan de Infancia, incorporando a este colectivo de forma más activa en todo el proceso**.

Para la elaboración de este Diagnóstico y Plan de Infancia participativo se han seguido cuatro fases bien definidas:

FASE 1	**Conformación y Capacitación Grupo Motor Infancia (GMI) como principal elemento vertebrador.**
FASE 2	Puesta en relación del GMI con profesionales, instituciones y ciudadanía, para llevar a cabo la Evaluación y Diagnóstico del camino recorrido.
FASE 3	Diseño del II Plan Local de Infancia y Adolescencia 2020/2024 a partir de las propuestas y reflexiones recibidas.
FASE 4	Transmisión de resultados y productos (audiovisuales participativos del proceso, Diagnóstico y II Plan).

Metodología Investigación-Acción Participativa (IAP) con el Grupo Motor de Infancia

El método de la Investigación-Acción Participativa (IAP) combina el proceso de conocer y el de actuar, implicando en ambos a la población cuya realidad se aborda. Proporciona a las comunidades un método para analizar y comprender mejor la realidad de la población (sus problemas, necesidades, capacidades, recursos), y les permite planificar acciones y medidas para transformarla y mejorarla. Posibilita a quienes lo ejercen, el aprendizaje, la toma de conciencia crítica sobre su realidad, el refuerzo y ampliación de sus redes sociales, su movilización colectiva y su acción transformadora.

En cada proyecto de IAP, sus tres componentes se combinan en proporciones variables:

- La *investigación* consiste en un procedimiento reflexivo, sistemático, controlado y crítico que tiene por finalidad estudiar algún aspecto de la realidad con una expresa finalidad práctica.
- La *acción* no sólo es la finalidad última de la investigación, sino que ella misma representa una fuente de conocimiento, al tiempo que la propia realización del estudio es en sí una forma de intervención.
- La *participación* significa que en el proceso están involucrados no sólo los

investigadores profesionales, sino la comunidad destinataria del proyecto (en este caso la infancia), que no son considerados como simples objetos de investigación sino como sujetos activos que contribuyen a conocer y transformar su propia realidad[4].

El ***Grupo Motor de Infancia*** con el que se ha desarrollado el proceso de investigación, se ha conformado a partir del ***Consejo de Participación Infantil y Adolescente de Toledo***. A través de diferentes sesiones formativas/capacitadoras, y de su implicación en la dinamización de los diferentes grupos de discusión de adultos, este grupo se ha ido dotando de nuevas herramientas de reflexión y acción participativas. Así, al tiempo que se aprendía cómo llevar a cabo un proceso de investigación participativo, se construían de forma conjunta, entre técnicos e infancia, las conclusiones con las que pasar a la siguiente fase.

Al coincidir además este periodo de investigación con la celebración de la **Semana de la Infancia,** se acordó con el Ayuntamiento de Toledo que gran parte de las acciones desarrolladas con este fin pudieran ser conectadas a su vez con este proceso investigador, permitiendo una mayor participación y reflexión comunitaria en torno a aquellas cuestiones trabajadas previamente con el grupo. Así, se conectaron tres actuaciones concretas más con la fase de actualización del diagnóstico y desarrollo del Plan:

1. **Actividad Cultural Participativa *Toledo es Cosa de Niñas y Niños***. Destinada a diferentes centros educativos de cada barrio, ha empleado un dossier didáctico con algunas obras artísticas y fotografías de la ciudad y preguntas generadoras con las que repensar desde la infancia y adolescencia de estos centros en la diversidad, el medioambiente, el sentido de pertenencia y la relación con sus propios entornos, la participación social y otras temáticas transversales.

Objetivos de la actividad y vinculación con Diagnóstico y Plan:

- Ampliar la participación infantil en el proceso de elaboración del Plan de Infancia, desarrollando a través de los centros educativos de cada barrio, una dinámica creativa y cohesionadora, que a la vez alimente el proceso al recoger el sentir de la infancia respecto a su entorno y a diferentes ámbitos temáticos como educación, ocio, salud, diversidad, movilidad, medioambiente, etc.

- Conectar las infancias que habitan y resignifican los barrios con diferentes obras y elementos culturales de la ciudad.

- Generar nuevas narrativas y didácticas más inclusivas y universales para contar estas obras y materiales desde una perspectiva infantil y por lo tanto, más universal.

2. **Cinefórum con entidades sociales**. A través de diferentes cortos y audiovisuales, se plantea una actividad de carácter también reflexivo que conecte a los participantes con su realidad y su propia capacidad de agencia.

Estos materiales resultantes que fueron compartidos con toda la comunidad a través de las redes sociales y diferentes hashtags, han podido nutrir al proceso de otras percepciones e interpretaciones significativas de parte del alumnado de los diferentes barrios de la ciudad. Esto ha permitido introducir variables importantes y criterios con los que conjugar diversas categorías, tales como la edad o el género, el conocimiento de la realidad local y la conexión con recursos artísticos y culturales de Toledo. Estas herramientas, debido a la situación de pandemia, no han podido ser desarrolladas con todo el impacto deseado, pero formarán parte de los instrumentos generados junto con el grupo motor para la actualización cíclica del diagnóstico, como fórmula creativa con la que ir alimentando de forma constante la participación de la población infantil y adolescente de los centros educativos y entidades sociales.

3. **Presentación a la alcaldía por parte del Grupo Motor de Infancia** del proceso de investigación y las primeras conclusiones de los grupos de discusión. Acción vinculada con una sesión previa de preparación de dichas conclusiones, permitiendo el avance en el análisis cualitativo de los grupos de discusión y la socialización del proceso protagonizado por la infancia y con incidencia en el ámbito político local.

Desarrollo de las sesiones capacitadoras y de preparación de contextos de investigación con el GMI:

ACCIONES CON IMPLICACIÓN DEL GRUPO MOTOR DE INFANCIA	CORRESPONDENCIA CON FASES DE LA INTERVENCIÓN
Presentación y conformación del grupo motor de infancia.	FASE 1
Preparación de los grupos de discusión.	FASE 1
Desarrollo de los grupos de discusión.	FASE 2
Sesiones de extracción de conclusiones de los grupos de discusión y preparación de categorías de partida para el análisis cualitativo. Transmisión intermedia Alcaldía.	FASE 2
Sesión final de preparación y devolución de la actualización de diagnóstico y desarrollo participativo del Plan de Infancia y Adolescencia.	FASE 3
Actos de transmisión y devolución pública de todos los productos.	FASE 4

Primera parte: actualización de datos estadísticos y cuantitativos generales de la ciudad con incidencia en la infancia

Aspectos metodológicos sobre datos sociodemográficos

La información disponible de fuentes oficiales estadísticas para el nivel de desagregación **municipal** proviene fundamentalmente del padrón municipal, gracias a su servicio de consulta (población infantil, discriminada por sexo, edad y nacionalidad)[2]. Cabe también destacar la información proveída por la Dirección General de Discapacidad de la JCCM, de gran importancia para comprender la diversidad funcional en la ciudad de Toledo.

No obstante, aquella información que precisa de vinculación entre personas (nacionalidad de padres o responsables), tipo o composición de los hogares, entre otros datos de la situación socioeconómica y factores de interés, no es accesible de forma directa para este nivel de desagregación en las fuentes oficiales disponibles y posteriores a 2018.

En efecto, a fecha actual aún no contamos con una nueva edición del Censo de Población y Vivienda, previsto para 2021, que nos permitiría consultar, por ejemplo, la situación de la vivienda y los hogares y el nivel de renta desagregado para la población menor de edad, entre otros. En su lugar, se ha tenido en cuenta fuentes cuyo nivel de desagregación es **provincial** y de nivel **autonómico**. Tal es el caso de la ECH, de la cual se han accedido a datos recurriendo también al servicio de consulta (comunicación interna por correo electrónico). De forma complementaria, se han realizado consultas directas en las bases de datos disponibles en la web del INE, algunos de ellas también en base a la ECH, que han servido de orientación general y necesaria para actualizar aquella dispuesta en el Diagnóstico de 2016.

Asimismo, también se ha recurrido a informes y estudios de fuentes académicas e institucionales para incluir información relativa a fenómenos y dinámicas socio-territoriales de interés, como educación y salud, entre otros[3].

Contexto territorial: datos generales

Iniciamos este diagnóstico presentando una breve caracterización de la ciudad de Toledo en relación a su población, sus estructuras socio-territoriales y socio-económicas y laborales, que permita una mejor valoración de los resultados y del proceso participativo desarrollado con niños, niñas y adolescentes de dicha ciudad.

[2] Al respecto indicamos que se ha optado por incluir los datos del padrón continuo cerrado, a 1 de enero de 2019, y no a fecha actual. De igual forma, si bien se han incluido las estimaciones más recientes del INE en base a las estadísticas de padrón continuo, que incluyen 2020, en general seguimos aquellas que están consolidadas y que refieren al año 2019. A su vez, indicamos que en la agrupación de nacionalidades pertenecientes a la UE, incluimos a Reino Unido en aquellos datos que fueran a fecha de 1 de enero de 2019, dado que a dicha fecha este país aún pertenecía a la UE, produciéndose su salida el 31 de enero de 2020.

[3] En relación a esto, advertimos que el *Estudio de situación de la infancia en Castilla La Mancha* así como la *Encuesta Nacional de Salud de España*, o el *Estudio demanda de vivienda de la ciudad de Toledo,* si bien presentan datos de 2017, estos no se han incluido en el primer diagnóstico dado que su publicación ha sido posterior.

A su vez, como hemos anticipado, se considerarán los datos e información expuestos en el Diagnóstico previo, a fin de establecer relaciones comparativas que ayuden, asimismo, a identificar y actualizar las tendencias y dinámicas existentes en el territorio.

Población

En el contexto de CLM, con una significativa presencia de municipios rurales e intermedios[4], la **ciudad de Toledo** es una de las más pobladas. En comparación con las capitales de provincia, Toledo ocupa el tercer lugar, muy cercano a la población de Guadalajara. Junto con Albacete, son las que experimentan crecimiento poblacional constante, aunque leve (ver Figura 1).[5]

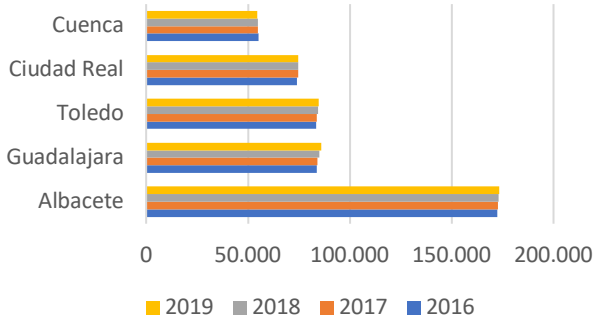


Figura 1. Población total en capitales de CLM, a 1 de enero de 2019.
Fuente: Resumen por capitales de provincia. INE, Padrón. Población por municipios.

De modo que, tras el intervalo 2012-2015, en el que la población toledana experimenta un decrecimiento, señalado en el Diagnóstico previo, vemos que de 2015 (83.226 habitantes) hasta 2019 (84.873 habitantes), la dinámica demográfica presenta un progresivo aumento, con 1,98% de variación porcentual, como también se observa en la Figura 1.

En el contexto de la comunidad autónoma, con 2.032.863 habitantes a 1 de enero de 2019 (INE, Estadísticas de Padrón continuo), la población de la ciudad de Toledo representa el 4,17% del total.

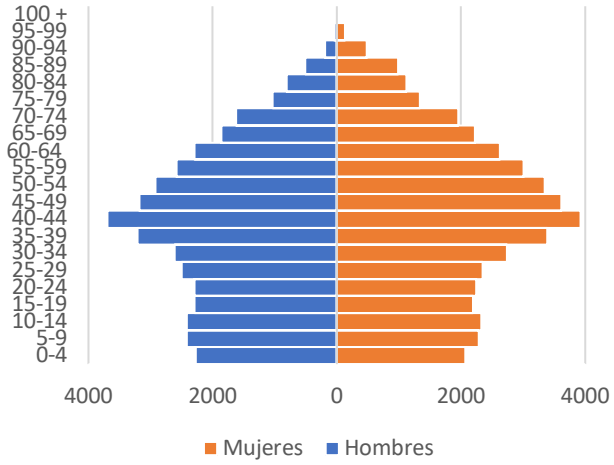


Figura 2. Pirámide poblacional para la ciudad de Toledo, a 1 de enero de 2019.
Fuente: Padrón Municipal de Toledo. Ayuntamiento de Toledo.

Como se indica en la Figura 2, la población de la ciudad de Toledo presenta una leve feminización, equivalente al 52% (44372 mujeres y 40744 hombres).

[4] Según el estudio de Aguilar Idáñez (2010), basado en datos del Censo de 2001, de los 919 municipios que componen Castilla La Mancha, el 82% son rurales pero agrupan solo el 19% de la población total, mientras que los intermedios representan el 15%, casi la mitad de ellos en la provincia de Toledo (47%) y agrupan el 31% de la población y los urbanos constituyen solo el 3% y reúnen el 50% de la población total.

[5] A esta comparativa podríamos sumar a Talavera de la Reina, ciudad de la provincia de Toledo, que con sus 83.417, a 1 de enero de 2019, sigue de cerca a Toledo.

Configuración y dinámicas territoriales de la ciudad de Toledo

Tal como se encuentra reflejado en el primer Diagnóstico, Toledo se caracteriza por una configuración espacial desagregada que responde a su particular orografía, así como también a diferentes proyectos urbanísticos que fueron desarrollándose a partir de 1960. Época hasta la cual la ciudad de Toledo podía referirse prácticamente a los márgenes amurallados del casco histórico (Blanco Izquierdo y Arroyo Romero-Salazar, 2018).

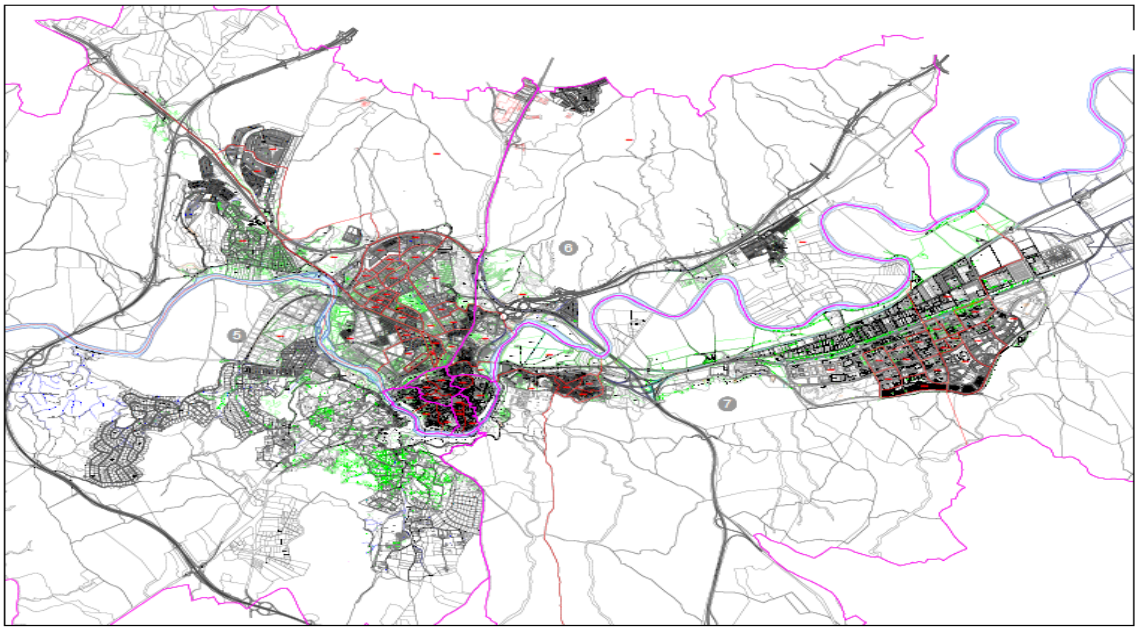


Figura 3. Mapa de distritos y secciones de la ciudad de Toledo.
Fuente: Ayuntamiento de Toledo. Comunicación interna.

Con distancias de hasta 8 kilómetros entre el casco histórico y algunos de sus barrios más recientes y con mayor crecimiento poblacional, como son Azucaica, Urbanización Tres Culturas y Santa María de Benquerencia o "El Polígono", podemos decir que gran parte de la conectividad entre diferentes barrios se realiza en transporte privado (EMV-UCLM, 2017[6]; Marín Rubio, 2018) y a través de la **red de transporte público**[7]. No existiendo hasta el momento sendas para bicicletas o peatonales que conecten todos los puntos.

La ciudad se organiza administrativamente en cuatro distritos que agrupan diferentes barrios, salvo en el caso de los distritos 3 y 2, referentes a los barrios del Polígono (incluyendo la zona residencial y la industrial) y de Santa Bárbara, respectivamente. El distrito 1, por su parte, incluye los barrios que componen el casco histórico pero también el barrio de Azucaica, al que se accede por la carretera TO-21, entre otras urbanizaciones. Asimismo, el distrito 4 se compone de 8 zonas, en las cuales se incluyen urbanizaciones situadas en la periferia del municipio (Tres Culturas, Valparaíso y La Legua). (Ver Figura 2 y Tabla 1).

[6] En una encuesta aplicada a personas con rango etario entre 25 y 64 años (m=910), residentes de la ciudad de Toledo, se estima que el 64,3% de los casos utiliza coche para movilizarse, un 21,1% utiliza transporte público y el 11,5%, camina (p. 14).

[7] Con menor frecuencia, horarios y líneas en el caso de las zonas con crecimiento poblacional y periféricas, como las urbanizaciones Tres Culturas (línea 8.1) o Valparaíso y La Legua (línea 3) y los barrios Azucaica (línea 10), Los Cigarrales y El Ángel (línea 7.1). (Unauto, s/f.)

DISTRITO 1	Antequeruela – Covachuelas Azucaica – Urb. Casa de Campo Casco Histórico Cigarrales y Cerro de los Palos San Martín
DISTRITO 2	Santa Bárbara
DISTRITO 3	Santa María de Benquerencia (El Polígono)
DISTRITO 4	Buenavista La Bastida, San Bernardo, Montesión y Olivar de los Pozos Palomarejos Santa Teresa – Reconquista San Antón – Avda. de Europa Valparaíso, La Legua y Cigarrales de Vistahermosa Vega Baja, San Pedro el Verde y Circo Romano Urbanización Tres Culturas – finca Buenavista

Tabla 1. Agrupación de barrios por distrito de la ciudad de Toledo.

Fuente: Web oficial del Ayuntamiento de Toledo.

Siguiendo los datos oficiales aportados por el Ayuntamiento de Toledo[8], los distritos más poblados a 1 de enero de 2019, son los distritos 4 y 3, respectivamente[9]. En estos, las urbanizaciones y el barrio del Polígono, muestran un crecimiento poblacional constante que se contrasta con la pérdida que experimentan otros barrios, en particular el casco histórico, Vega Baja o Palomarejos. Esta dinámica de desplazamiento y crecimiento de las periferias, asociadas a sectores más nuevos (urbanizaciones y sectores de construcción reciente) y el decrecimiento poblacional o "vaciamiento" del centro, sectores que alojan viviendas construidas en 1950 (casco histórico, eje Reconquista-Avenida Barber y centro del Polígono) es ya reflejada en estudios previos (EMV-UCLM, 2017; EMV, 2018). A su vez, a dicha dinámica territorial se suma otra, en sentido este-oeste y de tipo socioeconómica, por la cual en el sector este (Polígono) se concentran mayor cantidad de asalariados y menores rentas, mientras que hacia el oeste (Buenavista – urbanizaciones), funcionarios y empresarios empleadores (EMV, 2018).

[8] Vale indicar que las estadísticas ofrecidas por el padrón municipal presentan una leve diferencia respecto del INE; siendo éstas últimas menores. Por ejemplo, para 2019, las cifras del INE arrojan 84.873 habitantes y la del Ayuntamiento de Toledo, 85.116. De allí que los totales por distrito de este apartado reflejen dicha diferencia numérica respecto de los presentados en el apartado anterior.

[9] Estos distritos coinciden con lo señalado en el Diagnóstico de 2016; si bien es éste se toma como referencia la división distrital realizada por el INE (de 7 en lugar de 4 distritos).

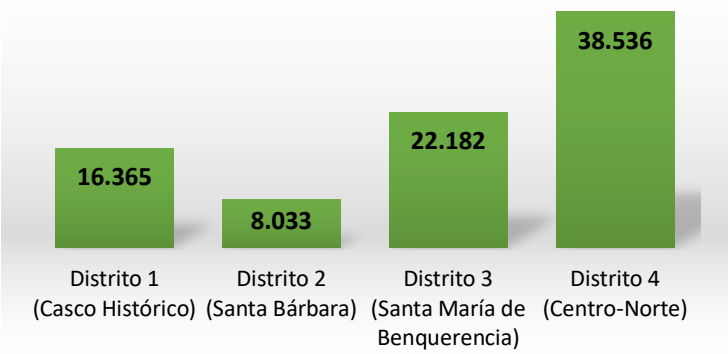


Figura 4. Población total en los cuatros distritos administrativos de la ciudad de Toledo, a 1 de enero de 2019.
Fuente: Padrón municipal de habitantes, Ayuntamiento de Toledo.

Sin poder entrar aquí en la evolución y contexto de cada barrio, sí destacamos las marcadas diferencias socio-territoriales que los caracterizan, así como los procesos históricos, sociales e identitarios que los componen y hacen a la generación de potencialidades y desafíos singulares, configurando la evolución de la ciudad de Toledo, su presente y futuro (Ralero Rojas, 2018; Blanco Izquierdo y Arroyo Romero-Salazar, 2018).

Estructura socioeconómica

A nivel estructural, la ciudad de Toledo mantiene el perfil señalado en el Diagnóstico de 2016, tratándose de una economía organizada en torno al sector de servicios, particularmente asociados al área del turismo internacional y nacional, así como también a los órganos administrativos que, como capital de provincia y de autonomía, aloja.

En dicha estructuración, las principales vías de comunicación, en particular la conectividad con la ciudad de Madrid (A-42, así como las redes de ferrocarril, con un servicio directo de 33 minutos de duración), mantienen su centralidad en la dinamización de los desplazamientos que repercuten de forma directa y significativa a nivel económico. Asimismo, la puesta en marcha del Nuevo Hospital Universitario de Toledo (Área Sanitaria de Toledo, JCCM, s/f) en el barrio del Polígono promoverá movimientos poblacionales que se espera repercutan en el comercio local, infraestructuras viales y mercado inmobiliario.

Lo antedicho se refleja en los datos arrojados por el Sistema de Información de los Servicios Públicos de Empleo (SISPE) a 31 de diciembre de 2019, siendo las actividades económicas con mayor número de afiliados a la Seguridad Social la administración pública y defensa (14.251), seguida de las actividades sanitarias (8.660), comercio al por menor (4.328) y servicio de comidas y bebidas (4.170) (Observatorio de las ocupaciones - SEPE, 2019).

A su vez, el paro registrado es del 13,28%, equivalente a 4827 personas, con una variación interanual del 2,03. Cifra menor en términos absolutos y relativos a la señalada en el Diagnóstico de 2016 (18,20% y 6352 personas). Los colectivos más afectados por la situación de paro, según el informe citado, son las mujeres y las personas mayores de 45 años, representando el 59,60% y el 46,9% respectivamente (Observatorio de las ocupaciones - SEPE, 2019).

No obstante, una de las principales diferencias respecto a 2016 e incluso a 2019, es el impacto de la pandemia de la Covid-19, desde marzo de 2020, y precisará dimensionar con exactitud (EAPN,

2020). Sin disponer de datos consolidados para la ciudad de Toledo, un sector muy afectado es el sector de servicios y en particular aquel asociado al turismo. Siendo Toledo una de las ciudades españolas declaradas Patrimonio de la Humanidad por la UNESCO, el volumen medio de viajeros en 2019 superó los 600 mil (Observatorio turístico GCPHE, 2019), por lo que el impacto en la economía de la ciudad se espera que sea significativo en esta área.

Si se consideran estimaciones recientes del INE sobre los Indicadores de Actividad del Sector Servicios (INE, 21 de agosto de 2020), estos muestran una disminución de la media nacional del 15,3% respecto de 2019 que afecta más directamente al sector turístico y la hostelería. SI bien, a nivel autonómico, CLM se sitúa por encima de la media nacional con una disminución del 4%. Asimismo, datos estimados a partir de la EPA por Turespaña (2020) destacan que para el segundo trimestre el impacto es claro: señalando un 19,6% de paro sobre activos en actividades turísticas. En CLM, este porcentaje se reduce al 13,3% pero sigue siendo significativo en relación a años anteriores.

Los datos más recientes de paro registrado (SEPE, septiembre de 2020), indican un total de 5510 personas, de los 4295 corresponden al sector servicios (78%) e indican una subida del 14,15%. respecto de 2019 (31 de diciembre).

Población infantil en Toledo

Según los datos aportados el padrón municipal de habitantes, la ciudad de Toledo a 1 de enero de 2019 registra 85.116 habitantes de los cuales **16.445** son menores de edad, esto es, el 19,32%. Población que se presenta levemente masculinizada, representando un 51,55% (8.478 varones), a diferencia de la población total del municipio, como mencionamos.

En relación a los tramos de edad quinquenales, con la excepción del grupo de 15 a 17, el mayor numéricamente es de 10 a 14 años, como se observa en la Figura 4, a diferencia del Diagnóstico previo en el que se indicaba el grupo de 5 a 9 años:

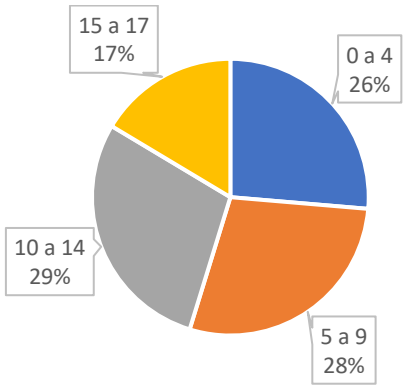


Figura 5. Población de 0 a 17 años de la ciudad de Toledo, por tramo de edad, a 1 de enero de 2019.

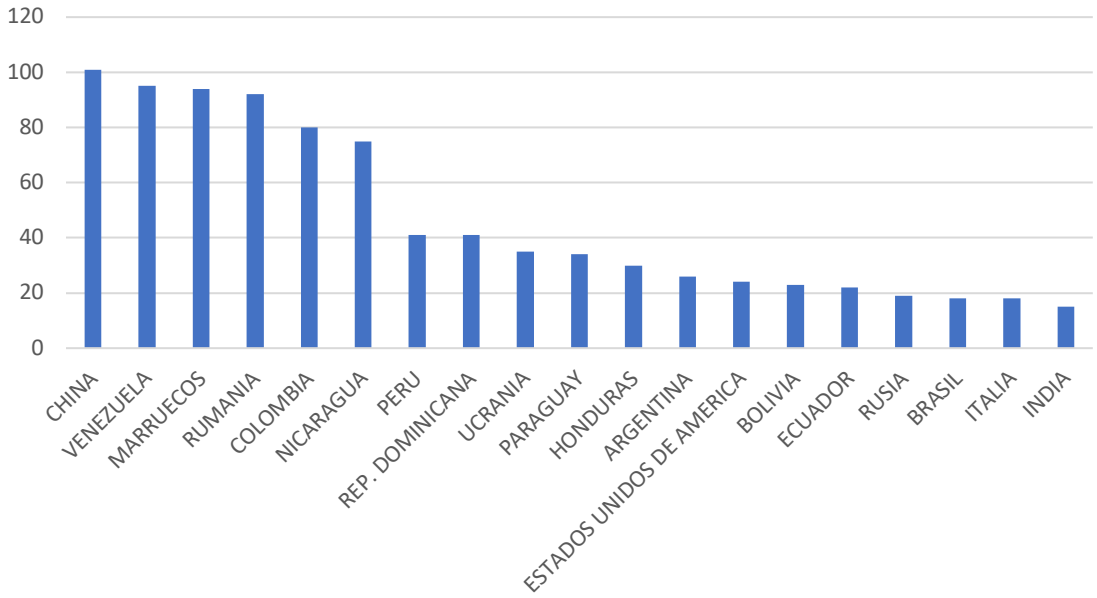
Fuente: Padrón municipal de habitantes. Ayuntamiento de Toledo. Comunicación interna (28/09/2020).

Si consideramos el **país de origen**, del total de niños y adolescentes de Toledo, un 6,69% ha nacido fuera de España (1101), representando a su vez el 14,62% del total de población nacida en el extranjero (7526 personas). Este dato indica una leve disminución en términos absolutos (29 menores) como porcentual (2,56%) de esta población respecto del dato aportado en el Diagnóstico de 2016.

De estos 1101 niños y adolescentes, el 52,22% son mujeres, revirtiendo la tendencia señalada previamente. A su vez, el 84,47% del total de niños nacidos en otros países, corresponde a países

externos a la Unión Europea[10], y representa el 5,65 % del total de población infantil. En comparación, de la población total nacida fuera de España en Toledo, un 73% pertenecen a países externos a la UE.

De forma más desagregada, de los 65 países de origen registrados, destaca China, seguido de Venezuela, Marruecos y Rumanía. En la siguiente figura se aprecian los 15 países de origen que reúnen más del 80% de los niños nacidos fuera de España.



Fuente: Padrón municipal de habitantes. Ayuntamiento de Toledo. Comunicación interna (28/09/2020).
Figura. 6. 15 países de origen de niñas y niños de la ciudad de Toledo, ordenados por mayoría numérica.

Interesa destacar la diferencia respecto de lo que expresan las estadísticas nacionales aportadas por el INE para el año 2019, en las que se destaca el predominio de Rumanía y Marruecos, reuniendo el 21,60% (1.460.395) del total de población extranjera. Si bien China y Venezuela ocupan el quinto y sexto puesto entre los países con mayor número de personas (202093 y 323827 personas, respectivamente).[11]

En relación a la población extranjera en la ciudad de Toledo, para el mismo período, la tendencia es más cercana a la nacional, si bien el grupo mayoritario proviene de Rumanía (1.283), seguido por Marruecos (921), representando el 29,28% de la población nacida en el extranjero. Le siguen en orden de mayoría numérica Nicaragua (586), China (548), Colombia (451) y Venezuela (378).

En tal sentido, los principales cambios respecto del Diagnóstico anterior, para la población menor de edad, refieren al diferencial peso de países como Rumanía y Marruecos, que ocupaban los

[10] Dado que los datos corresponden a 1 de enero de 2019, se incluye a Reino Unido entre los países pertenecientes a la UE dado que a esa fecha correspondía aún su inclusión; efectuándose su salida de la UE el pasado 31 de enero de 2020.

[11] Por su parte, en relación a la nacionalidad (no país de origen), los datos aportados por el padrón municipal (comunicación interna, 20 de octubre de 2020), dan un número comparativamente menor de niños y niñas con una nacionalidad no perteneciente a la Unión Europea. Se trata de un total de 981 (frente a 931 nacidos en países no UE), pudiendo indicar en estos casos de la adquisición de la nacionalidad española.

primeros puestos para entonces, y el escalonamiento de países como China, Venezuela y Nicaragua, entonces no identificados como numéricamente significativos.

En esta línea, sería necesario considerar aquellos niños y niñas de familias inmigrantes nacidos en España. Sin poder obtener datos para el nivel municipal, vale indicar aquellas estimaciones realizadas para la **provincia de Toledo a través de la ECH** (comunicación interna), a fecha 1 de enero de 2019[12].

A nivel provincial, la población menor de edad con nacionalidad extranjera (no país de origen), representa el 9,8% del total (13.200 niños), existiendo también en este caso una leve masculinización (57,57% son varones). Por su parte, el porcentaje de menores con ambos o alguno de sus **padres nacidos en el extranjero** es del 19,98% (26.900 niños), siendo mayoritario el primer caso (14,78%).

Las tendencias migratorias dan claves para pensar la configuración, potencialidades y retos de las sociedades actuales, diversas, y su proyección futura. Como sucede a nivel nacional, a nivel autonómico, CLM también ve actualmente compensado su saldo vegetativo anual (diferencia entre nacimientos y defunciones, de -4.151), con la llegada de población extranjera (13.986) y proveniente de migraciones internas (729) (INE, 8 de junio de 2020).

Barrios de la ciudad de Toledo

Ahora bien, dada la diferencial composición de los distritos 1 y 4 especialmente, vemos provechoso examinar los datos del padrón municipal por **barrios**, en lo que respecta a población infantil[13] y población total nacida fuera de España**.**

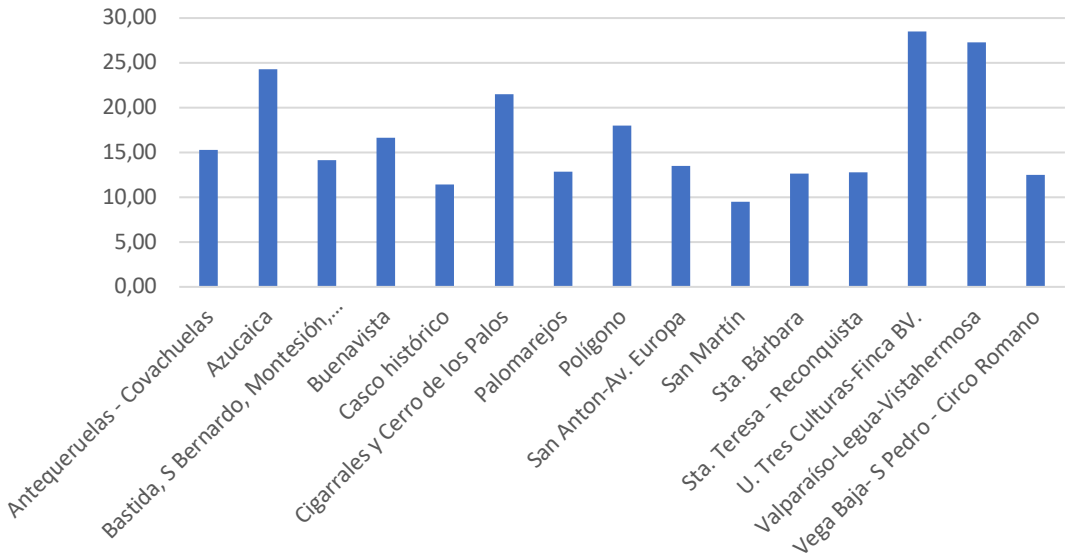


Figura 7. Porcentaje de población **de 0 a 14 años** en relación al total de la población por barrio de la ciudad de Toledo, a 1 de enero de 2019.
Fuente: Padrón municipal de habitantes, comunicación interna.

[12] Tampoco hemos accedido a una desagregación por país de origen para determinar si corresponden a países de la UE o externos a ésta.

[13] Si bien en este caso, nos valemos de la desagregación por grupos quinquenales que realizan las estadísticas disponibles del padrón municipal y, en tal sentido, consideramos la población infantil y no la juvenil.

Los barrios con mayor porcentaje de población infantil (menores de 15 años), coinciden con aquéllos que presentan un crecimiento demográfico más pronunciado y sostenido en los últimos 10 años: en particular las urbanizaciones y barrios situados en la periferia del municipio y el barrio del Polígono (distritos 4 y 3, respectivamente). Destaca también Cerro de los Palos, una zona caracterizada por condiciones de vulnerabilidad (infravivienda). Entre los que menos población infantil presentan, corresponden al distrito 1, en concreto, San Martín y Casco histórico.

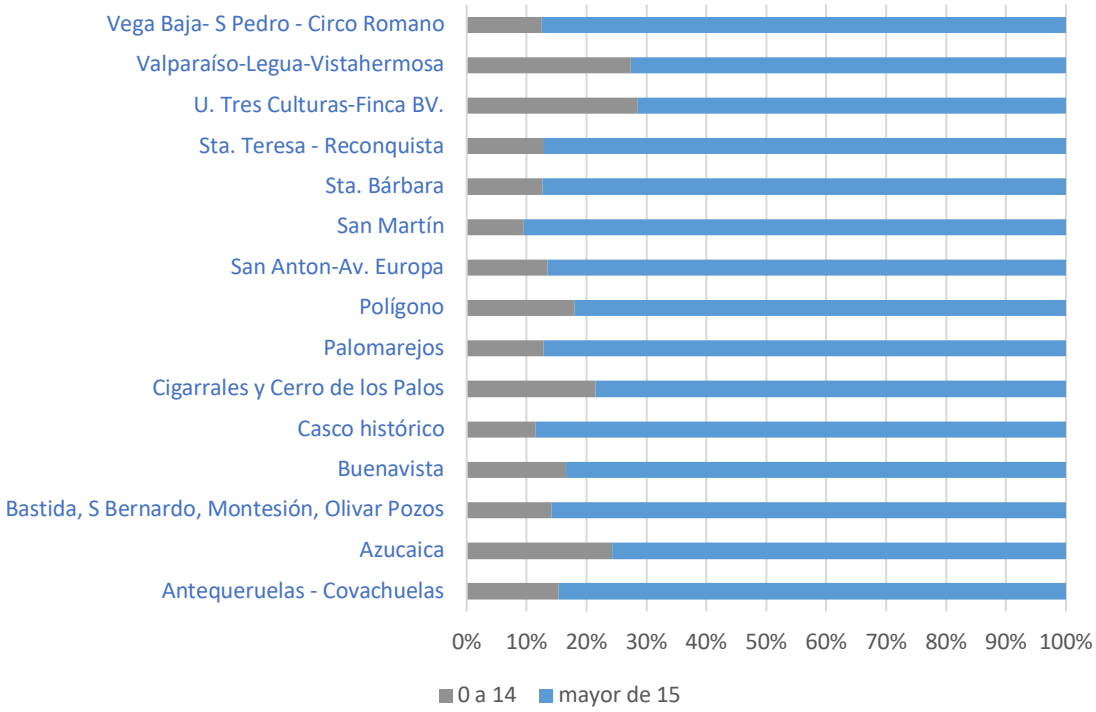


Figura 8. Población **de 0 a 14** años por barrio de la ciudad de Toledo, a 1 de enero de 2019.
Fuente: Padrón municipal de habitantes, comunicación interna.

Por su parte, si vemos la distribución de población en los diferentes barrios de la ciudad de Toledo según país de origen España u otro, observamos que en términos absolutos destaca el barrio del Polígono (1790), seguido de Casco histórico (1520) y Santa Bárbara (1259), como lugares con mayor población nacida fuera de España. Esto es, agrupando el 59,14% de la población total nacida fuera de España.

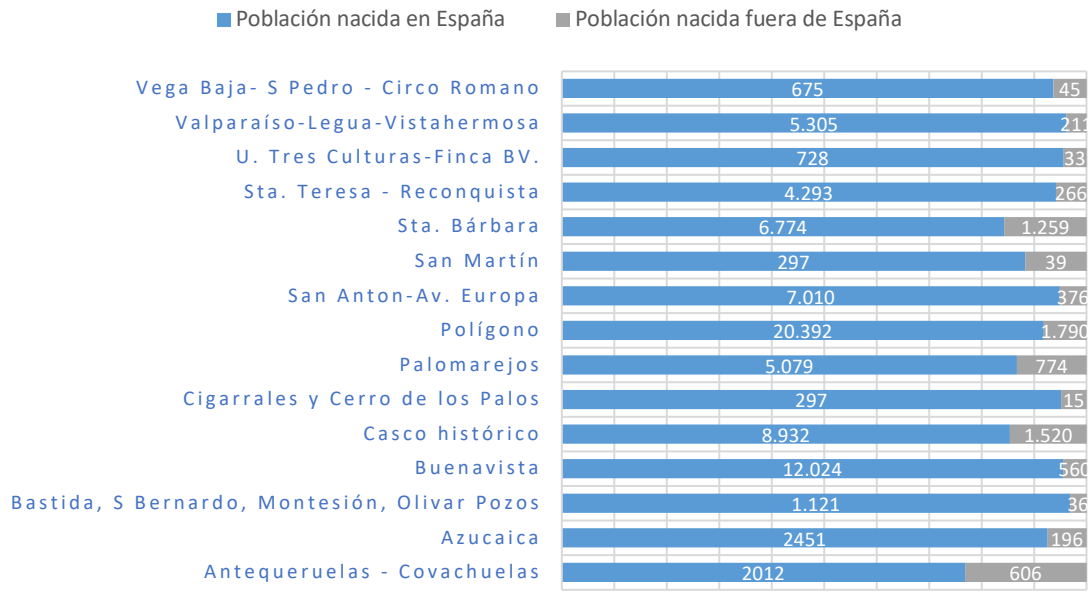


Figura 9. Población nacida en España y en otro país, desagregada por barrio de la ciudad de Toledo, a 1 de enero 2019. Fuente: Padrón municipal de habitantes, comunicación interna.

Mientras que en términos proporcionales, los barrios de Antequeruela-Covachuelas, seguido de Santa Bárbara y Casco histórico, con el 23,15%, 15,67% y 14,54%, respectivamente, son aquellos que tienen mayor concentración de vecinos nacidos fuera de España en relación a la población nativa.

En tal sentido, encontramos que en términos absolutos destaca el barrio del Polígono en número de personas nacidas fuera de España y de personas menores de edad. Mientras que en otros casos, no se repite esta dinámica, así, por ejemplo, barrios con crecimiento y población joven como las urbanizaciones Tres Culturas, Azucaica o La Legua, así como también Cerro de los Palos, no presentan gran cantidad de personas nacidas fuera de España. La concentración de vivienda pública en el barrio del Polígono de Toledo ha generado ciertas dinámicas de segregación o concentración de colectivos en vulnerabilidad social, incluyendo el aumento de las situaciones de ocupación durante el confinamiento por la COVID-19, que suele ser foco de interés en algunos medios de comunicación locales. Diversos proyectos de intervención social familiar y comunitaria se han venido desarrollando de forma intermitente en algunas de las promociones públicas donde en los últimos años han aumentado los factores residenciales de vulnerabilidad social (IntermediAcción, 2019).

Datos por áreas

Familias y hogares (tipo)

El indicador **AROPE** señala que históricamente, desde 2008, primera medición de la serie, que los hogares con menores a cargo y en particular aquellos con un solo adulto, de los cuales en el 81 % de los casos es una mujer, presentan las tasas más altas en Riesgo de Pobreza y/o Exclusión Social (EAPN, 2020, p. 14). Para 2019, esta tasa en hogares monoparentales es del 46,8%, representando una disminución respecto a años anteriores pero continuando la diferencia con otro tipo de hogares.

De los datos aportados por la **ECH** para la provincia de Toledo[14], a 1 de enero de 2019 sabemos que se estiman 9.400 menores cuyos hogares son monoparentales o monomarentales, de los cuales 2.200 el progenitor o responsable es hombre y 7.200 es mujer, es decir, que aproximadamente en 2 de cada 3 casos (76,6%) se trata de hogares monomarentales. En base a los datos aportados por el INE, esta población representaría el 11,5% de la población de 0 a 14 años a nivel provincial, manteniendo la media señalada en el diagnóstico de 2016 (entre 10 y 15%).
En relación al **acceso a TICs,** el informe de EAPN (2020) señala que, a nivel nacional, un 22,8 % de la estiman 9.400 menores cuyos hogares son monoparentales o monomarentales, de los cuales 2.200 el progenitor o responsable es hombre y 7.200 es mujer, es decir, que aproximadamente en 2 de cada 3 casos (76,6%) se trata de hogares monomarentales. En base a los datos aportados por el INE, esta población representaría el 11,5% de la población de 0 a 14 años a nivel provincial, manteniendo la media señalada en el diagnóstico de 2016 (entre 10 y 15%). Significativa es la población infantil que vive en hogares que no acceden a tener un ordenador y un 5,3 % no tiene Internet.

Sin embargo, el carecer de un nuevo Censo de Población y Vivienda restringe la posibilidad de hacer estimaciones más precisas y en especial desagregadas para la ciudad de Toledo, como hemos señalado.

Vulnerabilidad socioeconómica

Continuando el criterio del Diagnóstico anterior, ante la carencia de fuentes oficiales que recojan riesgo y situación de pobreza y exclusión para la población infantil a nivel local, se revisan los datos aportados el último informe anual de seguimiento del indicador **AROPE** (*At Risk Of Poverty and/or Exclusion*) para España y comunidades autónomas (EAPN, 2020), compuesto de tres dimensiones: riesgo de pobreza, privación material severa y baja intensidad del trabajo.

Este informe advierte que para 2019 el 30,3 % de la población infantil a nivel nacional está en está en Riesgo de Pobreza y/o Exclusión Social, superando el porcentaje asignado a la población total (25,3 %). En CLM, sin datos específicos sobre pobreza infantil, se indica que un 30,7% de la población total está riesgo de pobreza y exclusión (624.831 personas)[15].

En el informe previo, los datos recogidos del informe de 2014 comenzaban a evidenciar el efecto directo de la crisis de 2008, con una tasa del 29,2% a nivel nacional, de 34,4% para la población infantil (6,2 puntos) y de 36,8% para CLM (7,7 puntos). Vemos que en general, para estos tres niveles, hay un descenso respecto de 2014, existiendo también un diferencial positivo, aunque menor, entre población infantil (5 puntos) y población total de CLM (5,4 puntos) en relación a la media nacional. No obstante, el informe de 2020 enfatiza que el impacto de la pandemia, que aún resta estimar, elevará todas las mediciones.

CLM tiene 24.853 euros de **renta anual media de los hogares** según la Encuesta de Condiciones de Vida (INE, 2019), 14,7% por debajo de la media nacional. Su evolución en los últimos años demuestra el impacto de la crisis de 2008, su gradual recuperación hacia 2019 y la pregunta por el impacto de la actual crisis en los años siguientes:

[14] Comunicación interna (correo electrónico) a fecha 06/10/2020.

[15] Si bien este valor representa un descenso de 3 puntos en relación al año anterior, continuando el decrecimiento iniciado en 2017, tras el pico de 2014 (la medición se inició en 2008).

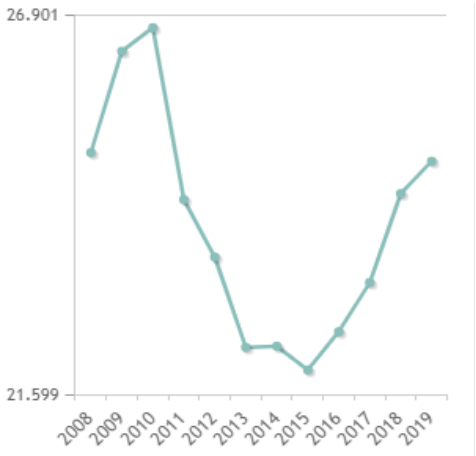


Figura 10. Evolución renta media anual en Castilla-La Mancha. 2008 – 2019.
Fuente: Encuesta de condiciones de vida. Series (INE, 2019).

También en línea con el Diagnóstico anterior, la consulta de las actuaciones de los Servicios Sociales Municipales permite una aproximación a las situaciones de vulnerabilidad y riesgo de exclusión, vividas por personas y familias a nivel local. De la **Memoria Plan Concertado de Servicios Sociales** (2019), encontramos que la mayor cantidad de demandas de personas corresponden a la atención a familias y menores, representando el 81,68% (6.485) del total de los casos (7.939)[16]. A su vez, el mayor número de prestaciones tramitadas han sido de tipo económico (1759), representando un 27,12% y siendo destinadas a 957 personas. Si bien esto representa un porcentaje menor al señalado en el Diagnóstico previo (36%), sigue siendo importante como indicador de la necesidad de estas prestaciones para muchas familias de Toledo. A ello le sigue en cantidad de prestaciones, la atención a la dependencia (1501), apoyo a la unidad familiar (850), empleo (474) y vivienda (313).

En relación al perfil, se mantiene aquel señalado en el Diagnóstico previo, siendo mayoritaria la presencia de mujeres (>70%) españolas como demandantes o personas de referencia frente a los Servicios Sociales.

A nivel territorial, estas intervenciones se distribuyen en cuatro centros de atención, entre los que destaca en primer lugar el situado en el barrio del Polígono (Sta. María de Benquerencia) seguido el Casco histórico.

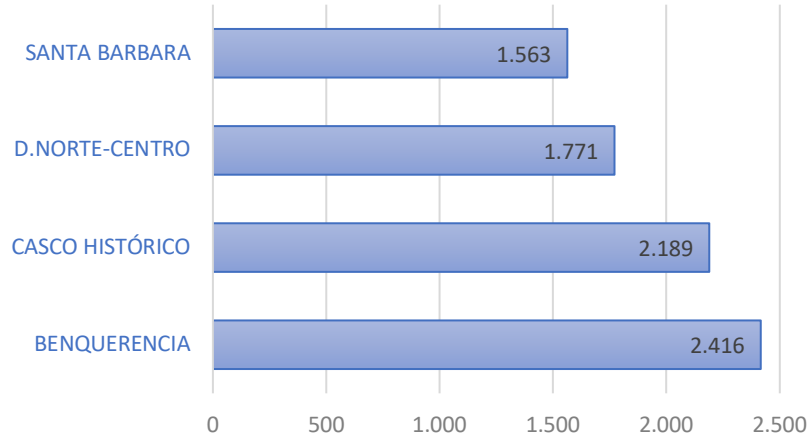


Figura 11. Demandas atendidas por zonas de los Servicios Sociales en la ciudad de Toledo, 2019.
Fuente: Memoria Plan Concertado de Servicios Sociales de Atención Primaria, Toledo (2019).

[16] En relación al programa de atención a la familia en concreto se han realizado 2528 diseños de intervención, existiendo un incremento de 115 nuevas intervenciones respecto del año anterior.

Sexismo, relaciones de género y diversidad afectivo-sexual

En línea con el Diagnóstico de 2016, consultamos la nueva Estadística de Violencia Doméstica y Violencia de Género (INE, 2019) que ofrece datos a nivel ámbito autonómico y encontramos una tendencia de aumento leve en el número de víctimas, que en 2019 ascienden a 1682, frente a 1562 en 2014. A su vez, el porcentaje de víctimas menores de 18 años, en 2014 fue del 2,55% y en 2019, del 2,14%, lo que implica una leve disminución.

Mientras que los denunciados (sin condena firme, con orden de restricción o medidas cautelares) a nivel autonómico ascienden a 1674, de los cuales solo 2 son menores de 18 años. En 2014, el total de denunciados fue menor, de 1515, mientras que aunque igualmente marginal, con 4 casos, el número de menores de 18 años, duplicó los de 2019.

Sobre el **sexismo entre adolescentes** en CLM, un reciente estudio (Carrasco Carpio, 2020) señala que gran parte de la población adolescente (71,4%) está de acuerdo con alguna creencia sexista de mientras que sólo un 28,6% está en desacuerdo con todas estas afirmaciones. El estudio diferencia entre creencias sexistas "benévolas" ("Las mujeres son, por naturaleza, más pacientes y tolerantes que los hombres") y "hostiles" ("El marido es el cabeza de familia y la mujer debe respetar su autoridad"). En esta línea un 40% sostiene alguna creencia de tipo "hostil", valoración que se correlaciona positivamente con el consumo de pornografía y con parte de la población que considera "poco o nada" machista la sociedad actual y es, en mayor parte, de perfil masculino.
Un estudio similar previo (Rodríguez Martín et al, 2019) reafirma la brecha de género relativa a percepciones sexistas sobre los roles de género[17], más acentuada en varones que en mujeres, si bien no inexistente entre estas últimas. Sin embargo, se distingue aquí que tales afirmaciones se matizan en edades mayores, siendo más intensas en el rango de 13 a 15 años. Este sesgo de género y etario también se repite en las percepciones en torno a la normalización del control en la pareja, siendo los adolescentes de entre 13 y 15 años los que presentan puntuaciones más elevadas.
Ambos estudios, si bien presentan matices en relación al número de habitantes (municipios pequeños, medianos y grandes) en la afirmación en concreto que predomina en cada caso, no muestran una diferencia global significativa entre tamaño de municipio y sexismo.
A su vez, en Carrasco Carpio (2020) también se miden aspectos conflictivos de los vínculos afectivos en el entorno virtual, atendiendo a aspectos tales como: control, celos, comunicación, intimidad, intrusividad y prácticas de cortejo. Los resultados hablan de una mejor comunicación y estrategias emocionales en el caso de las adolescentes y aspectos problemáticos presentes en mayor medida entre varones (celos, intrusividad). En este caso sí hay una correlación positiva con el mayor número de habitantes de los municipios.
Alternativamente, Jiménez Tostón (2019) en su investigación doctoral con adolescentes de 11 a 16 años escolarizados de CLM, remarca cómo las **identidades de género** hegemónicas (binarias) marcan de forma significativa las expectativas y construcciones de dichos jóvenes. Un rasgo asociado es el consumo de televisión a través del cual se difunden contenidos machistas y la cosificación de los cuerpos femeninos, particularmente en entornos rurales. Pero también en el papel que juega como agente socializador los mass-media y en particular las redes sociales. La participación activa de las jóvenes, desde modelos femeninos mercantilizados, para conseguir "seguidores" y el consumo de estos por la población adolescente en general y por los varones en particular, es uno de los ejemplos para comprender la construcción de estas identidades, así como

[17] Se aplica el mismo instrumento, examinándose las mismas afirmaciones sobre roles de género.

para promover referentes emancipadores. En tal sentido, *Instagram* es la principal red que se utiliza como medio de establecimiento de relaciones a través del cual se vehiculan relaciones y creencias afectivo-sexuales[18].

Un reciente estudio de Save the Children (2020), a nivel nacional, advierte sobre el consumo frecuente de pornografía por adolescentes, casi un 70% lo ha hecho en el último mes, y la edad de inicio se sitúa a los 12 años. Destaca como modo de acceso el uso del móvil en la intimidad y los contenidos gratuitos subidos a internet, con alta carga de violencia y sexismo.

Mientras que un estudio regional sobre la situación de discriminación e invisibilización que sufre la comunidad **LGTBI**, realizado entre adolescentes y jóvenes de CLM (Hervás Ruiz, Chamorro y Huete Pérez, 2018), destaca que tres de cada cuatro personas afirman haber sufrido discriminación y/o violencia por su condición LGTBI en alguna ocasión.
Asimismo, los espacios donde estos eventos se han producido principalmente son espacios abiertos (calle) (71,3%), lugares de ocio (51,3%) y del ámbito educativo (43,8%). Ello se asocia a un perfil de agresor que no tiene vínculos previos con la víctima en dos de cada tres casos; al que le sigue, no obstante, la categoría de "personal religioso" (37,7%), familiares (31,2%) y amigos (31,2%).
Entre los recursos de apoyo más citados, figura la ayuda de amigos (70,9%), la búsqueda de información en páginas web o en libros (47,3%) y en menor medida, la asistencia de familiares (29%) y psicológica (27%). Mientras que cerca del 30% de los casos no han realizado búsqueda de soporte.
A su vez, en el **ámbito educativo**, este estudio destaca que las formas discriminatorias se expresan sobre todo (78,8%) en comentarios descalificatorios e insultos (insinuaciones, bromas, chistes**…)**. Situación que ha padecido más de la mitad de los entrevistados. A su vez, se indica que los centros educativos en un 36% de los casos han sido los lugares donde se han denunciado estos hechos, además de la comisaría que aparece como principal referencia (52,9%). También se subraya la falta de información y recursos a nivel autonómico para aplicar el protocolo existente en los centros educativos y la tendencia a la invisibilización de estas situaciones de discriminación, al ser consideradas en categorías más genéricas (violencias escolares, bullying, etc.)

Actividades delictivas

CLM presenta la tasa de delito más baja a nivel nacional (sobre 1000 habitantes) en el caso de adultos (7,7), siendo un poco más elevada en el caso de menores (14-17), con 11,3 puntos, si bien en todo caso por debajo de la media nacional, según lo indica la última Estadística de condenados (INE, 21 de septiembre de 2020).

En relación a los delitos cometidos por menores a nivel **provincial** se observa un incremento de 2016 a 2019, que se hace más marcado en edades más tempranas, de 14 a 16 años. En todos los casos existe mayoría de varones si bien es de notar el gradual incremento de mujeres en el rango de los 14 años (Ver Tabla 2).

[18] La autora señala que al patriarcado se suma otra clave para entender la conformación de estas identidades, vinculada al modelo neoliberal y el énfasis de una "libre elección" descontextualizada e individualista. Esto implica muchas veces la relativa aceptación de diferentes orientaciones e identidades afectivo-sexuales, pero también la asunción de la industria pornográfica y de la prostitución como hecho (de consumo) individual atomizado de su contexto social o de la matriz patriarcal.

14-17 años	2019	2018	2017	2016
TOTAL	170	144	141	135
HOMBRES	137	117	116	107
MUJERES	33	27	25	28

14 años	2019	2018	2017	2016
TOTAL	42	28	32	24
HOMBRES	29	17	26	18
MUJERES	**13**	11	6	6

15 años	2019	2018	2017	2016
TOTAL	38	40	28	30
HOMBRES	31	34	23	20
MUJERES	7	6	5	10

16 años	2019	2018	2017	2016
TOTAL	56	42	39	45
HOMBRES	48	35	32	37
MUJERES	8	7	7	8

17 años	2019	2018	2017	2016
TOTAL	34	34	42	36
HOMBRES	29	31	35	32
MUJERES	5	3	7	4

Fuente: Explotación del INE del Registro Central de Sentencias de Responsabilidad Penal de los Menores. Año 2019.
Tabla 2. Menores condenados según sexo y edad en la provincia de Toledo, 2016-2019.

A su vez, el Diagnóstico previo señalaba un total de 193 condenas a menores en la provincia de Toledo en 2014, por lo que los datos indicarían un aumento de condenas tras una marcada baja. Siguiendo esta comparativa, la provincia de Toledo conserva el primer lugar entre las provincias castellano-manchegas, las que experimentan un marcado descenso de condenas respecto de años anteriores; según lo recogido en el primer Diagnóstico: Albacete 103 casos frente a 183 y Ciudad Real 128 frente a 191 (INE, 2019).

Asimismo, el porcentaje de menores condenados en el Juzgado de Menores de Toledo sobre el total de la población provincial (14-17 años) continúa siendo muy escaso: 0,56% en 2019, frente a 0,7% en 2014 (Diagnóstico previo); 0,22% frente a 0,2% en población femenina y 0,88% frente a 1,2% en población masculina.

En la misma línea, la representatividad de menores de origen extranjero es igualmente escasa (19), de 11,17% en 2019 frente al 16,5% señalado en el estudio previo.

Entre las medidas adoptadas (327), destaca la de libertad vigilada (46,17%), seguida muy por detrás por la prohibición de acercamiento y comunicación con la víctima (14,68%) y en torno al 10%: internamiento semi-abierto, prestación en beneficio de la comunidad, tareas socio-educativas.

Vivienda

En relación al mercado inmobiliario, la ciudad de Toledo se mantiene como la más costosa en precios de alquiler y compra en comparación con el resto de ciudades medianas de la autonomía (capitales de provincia y Talavera de la Reina) (Ver Figura 13). Luego, mientras que el precio de venta ha sufrido un leve descenso para 2020 según los datos ofrecidos por la plataforma Idealista[19], el precio de alquiler se mantiene al alza (Ver Figura 12).

La evolución del valor de la propiedad a partir de este siglo evidencia un pico en 2007 (1.983 €/ m2), seguido de una caída marcada y de una gradual recuperación desde 2008 (Observatorio de Vivienda- EMSV, 2020) [20].

No obstante, si CLM en general está por debajo de la media nacional en valor de compra y es la cuarta en índice de accesibilidad[21] (Sociedad de Tasación, julio de 2020), la ciudad de Toledo se acerca a dicha media y se distancia del resto de la comunidad, como se ha expresado (Observatorio de Vivienda- EMSV, 2020).

Ahora bien, considerando que la demanda de alquiler es una de las principales claves de la situación de la vivienda en Toledo (EMSV-UCLM, 2017), la tendencia al alza de los precios al alquiler en Toledo (Observatorio de Vivienda- EMSV, 2020), sumado a otros factores (condiciones de acceso tales como contratos indefinidos, más de un mes de fianza, avales, etc.) avistan mayores dificultades para las familias que precisen acceder a la vivienda por esta vía, particularmente entre aquellas con menores a cargo, en riesgo de exclusión social y de origen extranjero.

Por su parte, el barrio del Polígono junto al de Tres Culturas y Buenavista concentran la mayor intención de alquiler y de compra en Toledo (EMSV, 2018).

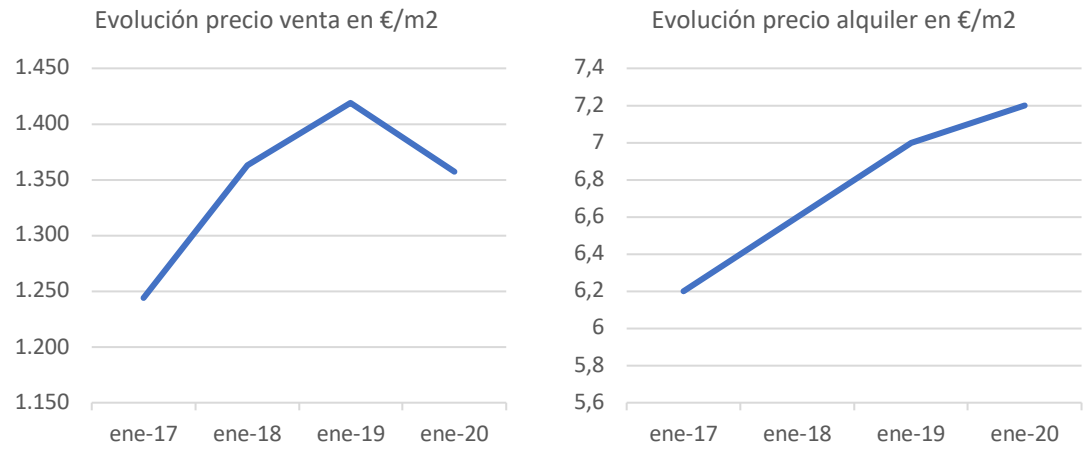


Figura 12. Evolución comparada de precios de venta y alquiler (€/m2) para la ciudad de Toledo 2017-2020. Fuente: Evolución del precio de la vivienda – Idealista (2020).

[19] Si bien no es una fuente oficial, recoge datos actualizados y desagregados en base su posicionamiento consolidado en relación al mercado de vivienda, siendo la fuente preferente en los informes de la EMSV.

[20] Ello repite, aunque con cierto "retraso", la tendencia general a nivel autonómico y nacional, bajada fuerte en 2008 y desde 2013 leve y gradual recuperación (Observatorio de Vivienda- EMSV, 2020).

[21] Este Índice vincula el poder adquisitivo medio con el estipulado necesario para adquirir una vivienda, a partir de la Encuesta anual de estructura salarial publicada por el INE.

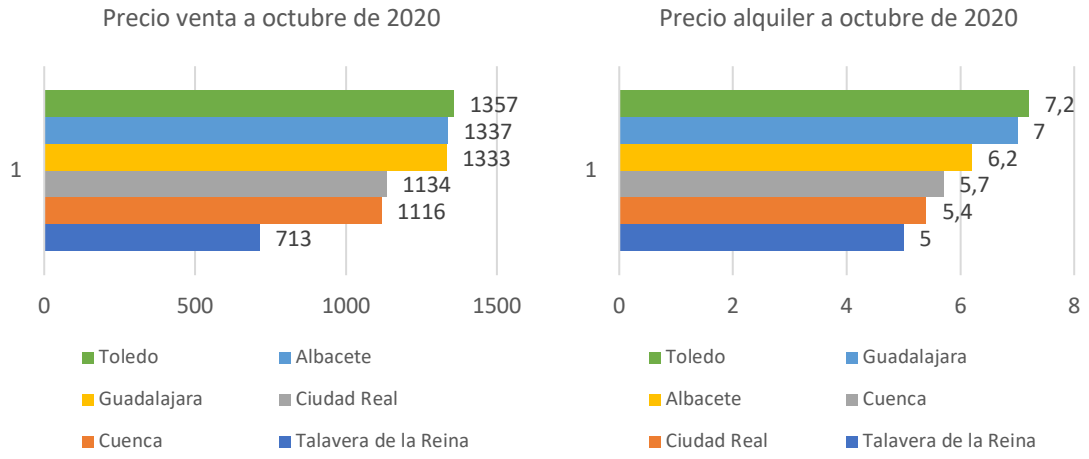


Figura 13. Comparación precio de venta y precio de alquiler entre principales ciudades de CLM, oct. 2020. Fuente: Evolución del precio de la vivienda – Idealista (2020).

Respecto de las condiciones de la vivienda, sin contar con datos actualizados del Censo de Población y Vivienda para actualizar los datos del Diagnóstico previo, el *Estudio de demanda de vivienda* (EMSV-UCLM, 2017) indica las siguientes características:

1. Superficie: media entre 76-90 m^2, si bien con marcadas diferencias según distrito o sector (Ver Tabla 3).
2. Equipamiento: más del 90% de las viviendas cuenta con cocina independiente, calefacción, agua caliente y acceso a internet.
3. Satisfacción: con valoraciones de muy o bastante satisfecho, la mayoría de encuestados considera aspectos tales como estado de conservación, tamaño y luz, siendo menor la satisfacción en relación a los servicios del barrio.

Sector	Media Superficie	Predomina (tipo de vivienda)
Bastida, S. Bernardo, Montesión, Olivar, S. Martin, Cigarrales, Cerro Palos	220,68m2	unifamiliares aisladas
Azucaica	131,06m2	unifamiliar adosada
Casco, Antequeruela, Covachuelas	100,48m2	vivienda en bloque
Sta. Teresa, Vega baja, S. P. Verde, Circo romano	104,76m2	vivienda en bloque
S. Antón, Avda. Europa	113,7m2	vivienda en bloque
Sta. Bárbara	93,23m2	vivienda en bloque
Polígono-Sta. Mª de Benquerencia	91,16m2	vivienda en bloque y adosada
Palomarejos	84,17m2	vivienda en bloque
Valparaíso, Laguna, Vistahermosa, Tresculturas, Buenavista.	117,66m2	vivienda en bloque y adosada

Tabla 3. Relación entre sector, superficie promedio y tipo de vivienda predominante en la ciudad de Toledo. Fuente: Elaboración propia en base a EMSV-UCLM (2017).

Educación

○ POBLACIÓN ESCOLAR

Las estadísticas de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes ofrecen datos desagregados para el curso 2018/2019, no obstante, expondremos datos del curso 2020/2021 a los que se ha accedido a través de una comunicación interna.

Para el curso 2020/2021, la ciudad de Toledo cuenta con un total de 27.246 alumnos matriculados de Régimen general y educación artística e idiomas[22]. La desagregación por sexo se muestra equilibrada (50,35% son varones) en el total, si bien considerando el Régimen especial (1667 alumnos) el 62,67% son mujeres.

De este conjunto, el alumnado de origen **extranjero** representa el 6,40% del total (1745 personas); del cual el 51,69% son alumnas (902).

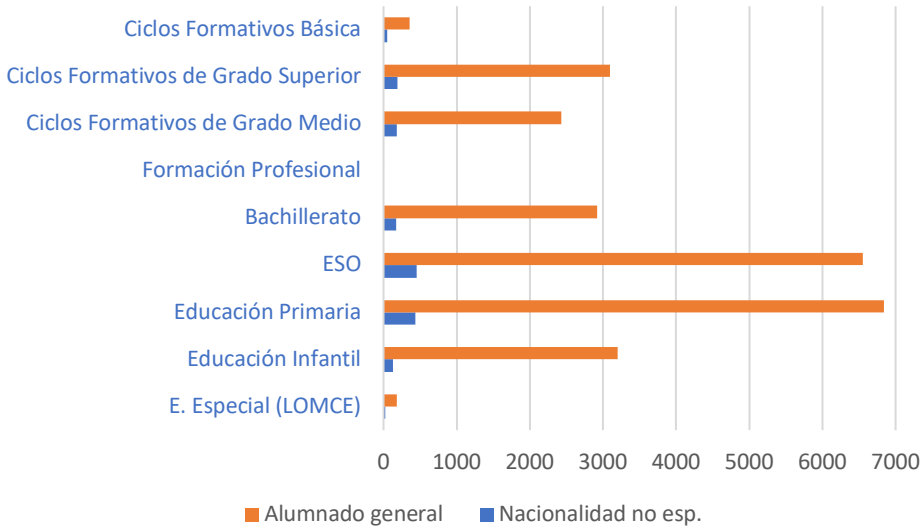


Figura 14. Alumnado matriculado en la ciudad de Toledo desagregado por etapa educativa y nacionalidad. Fuente: Elaboración propia a partir de consulta a base de datos de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes.

A su vez, los alumnos que presentan **necesidades educativas especiales** (ACNEE) representan el 2,65% del total de alumnos de régimen general, de los cuales un 65% (442) escolarizan en primaria.

[22] No incluimos educación de personas adultas.

		ETAPA EDUCATIVA	NÚMERO DE ALUMNOS MATRICULADOS		
			Hombre	Mujer	Total
RÉGIMEN GENERAL	Público	E. Especial (LOMCE)	85	48	133
		Educación Infantil	1064	885	1949
		Educación Primaria	2127	1812	3939
		ESO	2165	1998	4163
		Bachillerato	929	1224	2153
		Formación Profesional	0	0	0
		Ciclos Formativos de Grado Medio	1145	1247	2392
		Ciclos Formativos de Grado Superior	1427	1511	2938
		Ciclos Formativos Básica	223	118	341
		TOTAL PÚBLICO	9165	8843	**18008**
	Privado/Concertado	E. Especial (LOMCE)	23	23	46
		Educación Infantil	651	597	1248
		Educación Primaria	1518	1383	2901
		ESO	1203	1184	2387
		Bachillerato	393	378	771
		Formación Profesional	7	2	9
		Ciclos Formativos de Grado Medio	25	11	36
		Ciclos Formativos de Grado Superior	99	61	160
		Ciclos Formativos Básica	11	2	13
		TOTAL PRIVADO	3930	3641	**7571**

Tabla 4. Alumnado matriculado en la ciudad de Toledo desagregado por sexo, etapa educativa y por tipo de centro. Fuente: Elaboración propia a partir de consulta a base de datos de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes.

En relación al tipo de centro, destacan los centros públicos con el 70,40% de los alumnos matriculados. En efecto, Toledo cuenta con 37 centros públicos (dos de los cuales corresponden a educación para adultos) y 14 concertados/privados.

Es de considerar que parte del alumnado no reside en Toledo sino en municipios aledaños, de allí que, entre otras cuestiones, el número total de matrículas sea superior a la población menor de edad susceptible de escolarización residente en Toledo (ver Tabla 5).

	HOMBRES	MUJERES	TOTAL
0 - 3	1766	1611	**3377**
4 - 5	969	905	**1874**
6 - 12	3423	3251	**6674**
13- 17	2320	2200	**4520**

Tabla 5. Población infantil desagregada por tramos de edad de escolarización y por sexo de la ciudad de Toledo, a 1 de enero 2019. Fuente: Padrón Municipal de Toledo. Ayuntamiento de Toledo.

Ahora bien, si consideramos **las etapas educativas**, como se señaló en el Diagnóstico previo, la mayor parte del alumnado se concentra en primaria y ESO[23], con un total de 6.840 y 6.550 respectivamente. Ambos niveles representan el 49,14% del total de alumnos matriculados y es donde se concentra el 54,19% de los alumnos de diferente nacionalidad.

Asimismo, estos niveles, junto a la educación infantil, son donde se concentra el 96,51% de la matrícula de alumnos de centros concertados y privados.

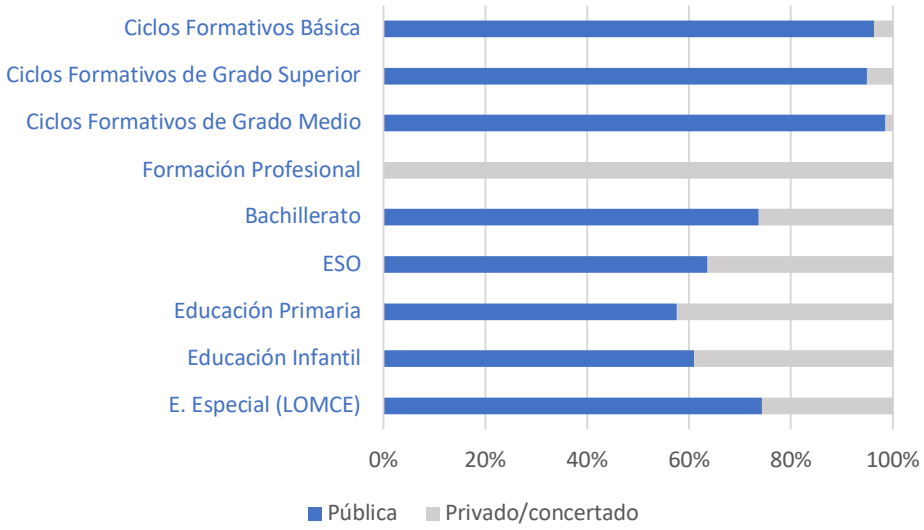


Figura 15. Distribución de alumnado según titularidad de los centros en la ciudad de Toledo, curso 2020/2021.[24]
Fuente: Elaboración propia a partir de consulta a base de datos de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes.

○ ABSENTISMO, ABANDONO Y RENDIMIENTO ESCOLAR

El absentismo es un fenómeno de difícil y escasa medición y registro dado que, más allá de la existencia de un protocolo para su atención, se carecen de datos precisos, siendo necesaria una aproximación desde fuentes complementarias.

En tal sentido, según las **Memorias de la Unidad de Seguridad Escolar** (USE) de la Policía Local del Ayuntamiento de Toledo, en 2018 se han realizado 177 actas por absentismo escolar y en 2019, 178. Ello representa un incremento en relación a las 140 actas recabadas durante 2015 y citadas en el Diagnóstico anterior.

Por su parte, como **antecedentes directos**, centrados en el barrio del Polígono, un estudio sobre absentismo y abandono por Ost y Stoyanova (2018) y la Monografía Comunitaria de dicho barrio (2016), señalan la multifactorialidad del fenómeno, destacando que pese a la interdependencia de las problemáticas que subyacen al absentismo y el abandono escolar y se expresan en él, subsiste una intervención y lecturas parciales entre los servicios intervinientes. En tal sentido, existe consenso general en percibir una mayor incidencia de esta problemática entre alumnado gitano y

[23] Recordamos que para el cálculo de estos valores no consideramos la educación para personas adultas.
[24] Como se observa en la gráfica, si bien la Formación profesional es exclusivamente privada, el número de alumnado que ésta concentra, es muy pequeño (9).

de origen extranjero y la vinculación entre segregación espacial (conjuntos de viviendas públicas) y educativa (centros). No obstante, se advierte que las causas operantes no se reducen a la culturalización del problema sino, entre otros factores, a la normalización de prácticas y concepciones por parte de la sociedad mayoritaria, las instituciones educativas y las propias minorías.

Para el curso 2018/2019, las estadísticas de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes indican las tasas del alumnado que **promociona o titula** en Régimen General, que nos permite ver que tanto a nivel autonómico y provincial se presentan tendencias similares, existiendo mayores tasas de titulación en primaria, ESO y Bachillerato (más del 80%) y disminuyendo significativamente entre los Ciclos formativos (ver Figura 16).

2018 - 2019

Etapa Educativa	Tasa CLM	Tasa Toledo
Educación Primaria (1)	**97,13**	**97,01**
E.S.O.	**85,03**	**83,13**
Bachillerato	**86,39**	**84,48**
CFPB	**63,77**	**62,58**
CFGM (2)	**51,85**	**48,64**
CFGS (2)	**50,19**	**54,12**
TOTAL	**88,80**	**88,02**

2018 - 2019

Etapa Educativa	Tasa % Toledo	
	Hombres	Mujeres
Educación Primaria (1)	96,71	97,34
E.S.O.	79,94	86,50
Bachillerato	81,24	87,06
CFPB	63,20	60,99
CFGM (2)	49,90	47,09
CFGS (2)	56,59	51,73
TOTAL	**86,68**	**89,44**

(1) Hasta 2013-14, se evalúan por ciclos 2º curso, 4º curso y 6º curso. Desde 2014-15 se evalúan todos los cursos.
(2) Se evalúan los alumnos del último curso.

Figura 16. Tasa de alumnado que promociona o titula en Castilla La Mancha y provincia de Toledo y desagregación por sexo para el nivel provincial. Régimen General.
Fuente: Explotación de datos de Estadística oficial aportada por la Consejería de Educación, Cultura y Deportes.

A su vez, como se señala en el Diagnóstico previo, al considerar el nivel provincial desagregado por sexo encontramos que las mujeres presentan tasas superiores en los primeros ciclos (primaria y ESO) y en este caso también en Bachillerato, mientras que estas se invierten en relación a los Cursos formativos.

Salud

De igual forma que en el Diagnóstico anterior, no contamos con datos estadísticos oficiales desagregados para la ciudad de Toledo, si bien se referenciarán algunas fuentes de ámbito nacional y autonómico para dar marco a este tema.

Según la Encuesta Nacional de Salud (INE, 2017[25]), la **calidad de vida** de la población infantil (entre 8 y 14 años), relacionada con el estado de salud, en CLM, presenta una media 2,12 puntos más baja que la nacional, con 85,28[26]. Esta diferencia se acentúa al desagregar los datos por sexo, siendo de 2,6 puntos para mujeres y de 1,65 puntos para varones.

Mientras que, en relación a **problemas o enfermedades crónicas o de larga evolución** para la población de 0 a 14 años[27], como se señala en el Diagnóstico de 2016, se evidencia que las enfermedades que se presentan más tardíamente (de 10 a 14 años) son las relativas a trastornos de conducta (hiperactividad) y mentales (depresión, ansiedad…), así como también diabetes, asma y alergia crónica. En relación a los estados o enfermedades con mayor número de casos en CLM, se destacan las alergias (7,89%), el asma (4,47%) y los trastornos de la conducta (1,97%), estando en todo caso por debajo de la media nacional.

- **SALUD MENTAL**

Entre los aspectos que mide la Encuesta Nacional de Salud (INE, 2017) sobre salud mental para la población de 4 a 14 años[28], se destaca la categoría de hiperactividad tanto a nivel nacional (3,50) como autonómico (3,77), estando un poco más marcado entre varones (0,33 puntos más).

También por encima de la media nacional pero con valores menos marcados, los problemas de conducta a nivel autonómico no presentan diferenciación por sexo; en ambos casos es de 1,60. Mientras que destaca que en relación a "síntomas emocionales" el valor más significativo sea entre los varones (1,40, frente a 1,23 en las mujeres).

Los efectos del confinamiento y de las restricciones a la movilidad, el uso de espacios públicos y compartidos por la pandemia de la Covid-19 en la salud mental de niños y jóvenes han empezado a analizarse. En relación a España, se alerta sobre los efectos psicológicos del confinamiento, vinculados al rendimiento escolar y la auto-regulación emocional entre niños en edad de escolarización (Giménez-Dasi et al, 2020).

A su vez, se han analizado los efectos en la salud mental de la población infanto-juvenil LGBTQA+ en España, al verse afectadas sus posibilidades de encuentros con pares y el apoyo de redes sociales, así como también, experimentar un mayor control parental particularmente en el seno de núcleos familiares poco favorecedores (Platero & López-Sáez, 2020).

- **HÁBITOS DE SALUD**

Siguiendo el criterio del Diagnóstico anterior, el índice de masa corporal de la población de 2 a 17 años continúa presentando en mayor medida un peso "normal" (55,28%), si bien 2,85 puntos por debajo del valor a nivel nacional. Las categorías de obesidad y sobrepeso, de 10,14 y 18,46%, respectivamente, también se encuentran unas décimas por debajo de la media nacional. Mientras

[25] Como en casos anteriores, se incorpora esta fuente ya que actualiza la utilizada en el Diagnóstico previo, correspondiente al año 2013, es la más actualizada hasta el momento y su fecha de publicación es de 2018.
[26] Siendo 100 el máximo valor que expresa una mejor calidad de vida relacionada con la salud.
[27] En el caso de trastornos del espectro autista o TEA el rango etario considerado es de 3 a 14 años.
[28] Los valores de cada categoría de la variable 'salud mental en población infantil' oscilan **entre 0 y 10** puntos, de **mejor a peor** salud mental, para las escalas: 'síntomas emocionales', 'problemas de conducta', 'hiperactividad' y 'problemas con compañeros'. Y de **peor a mejor** para la escala de 'conducta prosocial'.

que en relación a la categoría de peso insuficiente, esta medida supera la nacional en 3 puntos (16,13%) y en comparación con las otras es significativa.

La desagregación por sexo, da cuenta de diferencias significativas particularmente en el nivel autonómico: siendo más feminizadas las categorías de peso insuficiente (18,79% frente a 14% en varones) y "normopeso" (con diferencia de 6,08), las relativas a sobrepeso y obesidad están más masculinizadas, con 8,35 y 3,07 puntos más, respectivamente.

La Encuesta Nacional de Salud (INE, 2017) también arroja datos significativos en torno a los hábitos alimenticios por grupos de edad (de 0 a 24 años). Para visibilizar datos relativos a la dieta, hemos seleccionado ítems contrapuestos: el consumo de frutas y verduras, por un lado, y refrescos y bebidas azucaradas y comidas rápidas, por otro. En términos generales, se observa que el consumo de los primeros disminuye cuando se cumple más edad, siendo mayor el de fruta:

	Fruta fresca (excluye zumos)		Verduras, ensaladas y hortalizas		Refrescos con azúcar		Comida rápida	
Total	**A DIARIO**	**NUNCA**	**A DIARIO**	**NUNCA**	**A DIARIO**	**NUNCA**	**A DIARIO**	**NUNCA**
Total	64,22	2,60	40,42	1,42	9,13	42,85	1,39	29,79
1-4 años	66,60	3,70	33,00	3,53	2,82	72,76	1,66	42,38
5-14 años	57,53	2,84	28,77	3,14	6,60	37,29	2,79	11,78
15-24 años	46,40	5,56	32,53	3,71	18,44	19,26	3,02	8,31

Tabla 6. Patrón de consumo de determinados alimentos según sexo y grupo de edad. Población de 1 y más años (porcentaje).
Fuente: Explotación de datos a partir de la Encuesta Nacional de Salud (INE, 2017).

Mientras que en el caso de las bebidas azucaradas el aumento a partir de los 15 años es significativo (no así el consumo de comida rápida).

De forma complementaria, la encuesta mide el **tiempo** pasado frente a una **pantalla** de lunes a viernes y el fin de semana para menores de 14 años. En términos generales CLM supera la media nacional en una hora o más frente a la pantalla: de lunes a viernes, con 7,79 puntos más (total de 81,66) y en fines de semana con 7,04 puntos más (total de 89,66). No habiendo marcada diferencia entre varones y mujeres.

Estudios recientes sobre los efectos de la pandemia en España, se ha destacado la necesidad de desarrollar políticas de conciliación y de apoyo comunitario para mitigar efectos colaterales que inciden en la salud infanto-juvenil al reducir niveles de actividad física y las horas de sueño, una mayor exposición a pantallas y una alimentación menos variada (López-Bueno et al, 2020).

o ADICCIONES Y DROGODEPENDENCIAS

Según el Observatorio de drogodependencia de CLM[29] (2017), las **sustancias** consumidas por jóvenes en CLM, en orden de prioridad, son: alcohol, tabaco y cannabis, que presentan un incremento general respecto de mediciones previas.

El consumo de estas sustancias, en dicho orden, es general a toda la población (Encuesta sobre alcohol y drogas en España 2018). No obstante, en el caso de los jóvenes de CLM se supera la media nacional, mientras que en la población general dicho consumo está por debajo. Esta inversión también se presenta en relación a la evolución del consumo, que en el caso de los jóvenes es creciente y en la población general es decreciente.

El consumo juvenil de alcohol es intensivo: 1 de cada 4 se ha emborrachado con 14 años, y 4 de 5 con 18 años y más de un 37,5% ha consumido 5 copas o más en 2 horas. Mientras que la edad promedio de inicio del consumo es a los 14 años y del consumo semanal a los 15. Las intoxicaciones (borracheras) también son mayores entre los jóvenes[30] y supera la media nacional para CLM, al contrario que en edades más adultas (Encuesta sobre alcohol…, 2018).

En relación al tabaco, el consumo medio entre los jóvenes es de 5,8 cigarrillos en los últimos 30 días, similar a la media nacional (2017). A su vez, se alerta sobre el crecimiento del policonsumo, de dos o más sustancias: un 40,8% ha consumido dos o más sustancias, según el indicador del último año y un 16,4% tres.

Dicho consumo está asociado a la percepción de la accesibilidad de estas sustancias: más de un 90 % de los jóvenes no ven dificultad para conseguir bebidas alcohólicas o tabaco en Castilla La Mancha. Mientras que el cannabis es la sustancia ilegal considerada más accesible para el 68,8% de los alumnos.

En relación a las diferencias por sexo, no se muestran diferencias significativas en el consumo del alcohol o tabaco, cambiando la situación de un consumo superior en mujeres según la encuesta previa entre los más jóvenes (2017). Mientras que en el caso del cannabis, el consumo sigue siendo mayor entre varones. A su vez, considerando un rango etario más amplio (15 a 34 años), el perfil se masculiniza, si bien las mujeres jóvenes consumen mucho más que las adultas (2018).

Acorde a las Memorias de la Unidad de Seguridad Escolar (USE) de la Policía Local del Ayuntamiento de Toledo, de 2018 y de 2019, se han realizado 40 y 50 intervenciones por tenencia o consumo de estupefacientes en espacios públicos.

En relación al **juego de azar y apuestas,** con cifras menores a las del consumo de sustancias, está presente entre estudiantes pero de forma mucho menos marcada que en relación a la población general. Entre los jóvenes, el perfil mayoritario son varones jóvenes que apuestan en locales de juego (en la Encuesta de 2017: 14,4% en los últimos 12 meses).

[29] Los datos provienen de la Encuesta sobre Uso de Drogas en Enseñanzas Secundarias en España 2016/2017. El universo muestral se compone de estudiantes de 14 a 18 años que cursan Enseñanzas Secundarias (3º y 4º de E.S.O, 1º y 2º de Bachillerato y Ciclos Formativos de Grado Medio de F.P.).

[30] Este instrumento considera el rango etario de 15 a 34 años para esta medición.

Diversidad funcional

En el Diagnóstico de 2016, en base a los datos aportados por la **Encuesta sobre discapacidades, deficiencias y estado de salud** (INE, 2008), se indicaba que la media de personas con reconocimiento de alguna discapacidad rondaba el 6% a nivel autonómico, y el 4,7% para la provincia de Toledo.

Actualmente no contamos con una nueva edición de este instrumento, pero hemos accedido a datos desagregados a nivel de la ciudad de Toledo, gracias a la aportación de la **Dirección General de Discapacidad** de la JCCM[31]. Solicitada esta información, encontramos que actualmente 257 personas entre 0 y 17 años inclusive, han recibido una valoración de algún tipo de discapacidad en Toledo, de los cuales el 58,75% son varones. En relación al total de la población menor de edad de Toledo, este grupo representa el 1,56%.

A nivel de tramos de edad[32], destaca el de 4 a 12 años, que reúne el 58% de los casos (Figura 17), mientras que considerando el porcentaje de discapacidad, es mayoritario el tramo de 33%-64%, reuniendo más del 80% de casos.

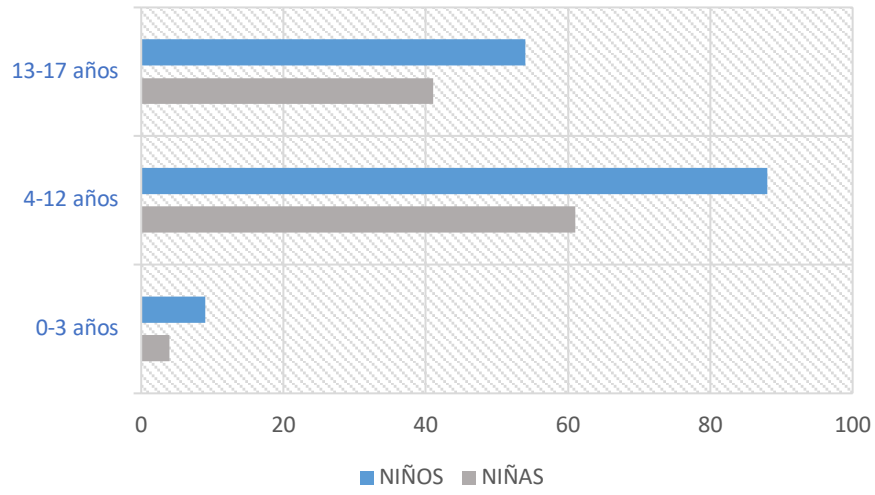


Figura 17. Población menor de edad con discapacidad reconocida, por tramos de edad, en la ciudad de Toledo, a 1 de octubre de 2020. Fuente: Dirección General de Discapacidad (JCCM).

Finalmente, entre los tipos de discapacidad reconocidos, un 75% de los casos corresponden a discapacidad intelectual, si bien en este caso las categorías no son excluyentes, dado que una misma persona puede presentar dos o más tipos de discapacidad (Figura 18).

[31] Comunicación interna (correo electrónico) a fecha 13/10/2020.

[32] Los tramos de edad han sido determinados por la Dirección General de Discapacidad.

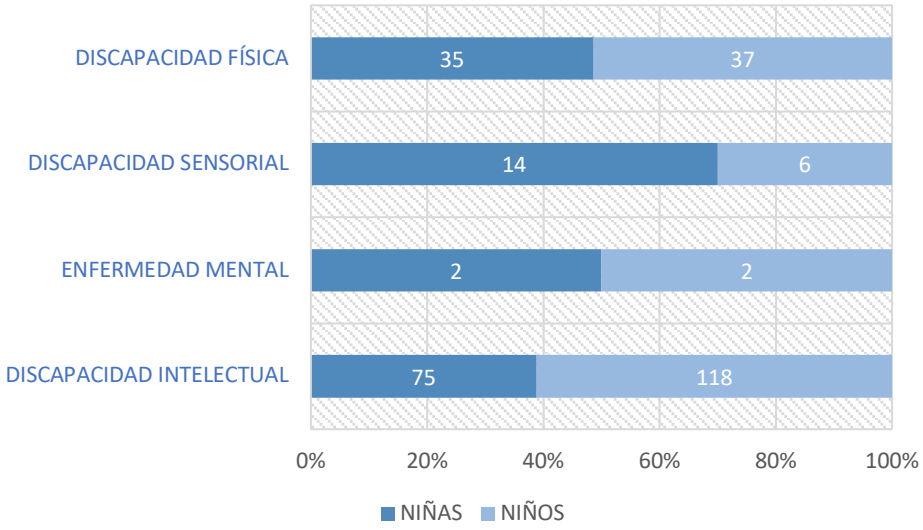
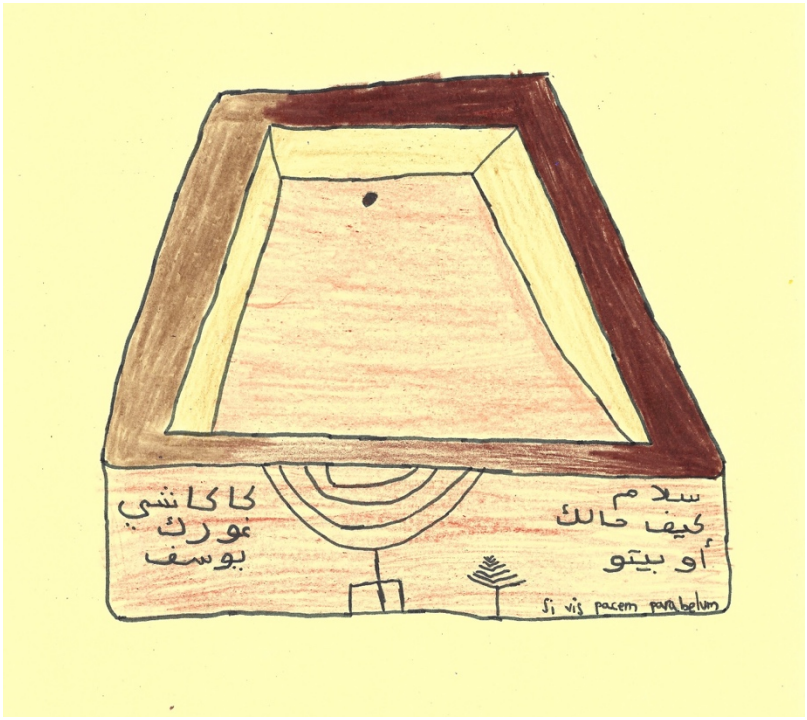


Figura 18. Población menor de edad con discapacidad reconocida por tipo de discapacidad, en la ciudad de Toledo, a 1 de octubre de 2020.
Fuente: Dirección General de Discapacidad (JCCM).



SEGUNDA PARTE: ANÁLISIS CUALITATIVO A PARTIR DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN

Para poder avanzar hacia una ciudad que reconozca el papel de las niñas y niños en la mejora de su ciudad, debemos **partir de lo existente**. De lo que se ha hecho hasta ahora, de lo que sucede actualmente, como punto de partida desde el que generar espacios reflexivos comunes que nos permitan impulsar procesos de transformación con toda la comunidad. Para ello es importante dotarnos de herramientas que nos ayuden a analizar tanto las **narrativas que conforman ese imaginario colectivo que define a nuestra infancia**, como **las prácticas sociales** que lo concretan y reproducen en los propios contextos en donde tienen lugar.

En esta parte cualitativa del *Diagnóstico Compartido*, partimos de una perspectiva relacional de la infancia, de manera que seamos capaces de identificar qué tipo de relaciones se establecen con el mundo adulto, qué avances se han producido en estos años y qué retos se deben asumir a corto, medio y largo plazo para la mejora de su capacidad para relacionarse de forma autónoma, positiva y constructiva con sus propias realidades educativas, sanitarias o sociales. Desde esta mirada que pone énfasis en las relaciones como espacios dinámicos y cambiantes, se irán revelando aquellas barreras o dificultades también conformadoras de este mapa de interacciones que componen el contexto desde el que se construye la infancia y la adolescencia en la ciudad de Toledo.

Tras un primer procesamiento de las informaciones construidas a través de espacios de diálogo y reflexión, se ha estructurado su análisis en torno a dos grandes ejes temáticos y otro transversal: **la ciudad educadora y la ciudad saludable,** junto a una línea transversal relacionada con la participación infantil, puesto que finalmente se trata de reflexionar sobre la manera en la que la infancia se relaciona con estas dos dimensiones. Las diferentes temáticas, si bien algunas de ellas se podrían haber vinculado con cualquiera de los dos ejes, finalmente han quedado reflejadas de forma predominante en uno de ellos según hayan tenido mayor o menor presencia en los grupos de discusión.

En los espacios reflexivos con la infancia y adolescencia, tanto de preparación como de análisis posterior, se ha comprobado la necesidad de simplificar categorías y confluir en estrategias clave que permitan su accesibilidad y manejo con diferentes colectivos. Con esta sencilla clasificación se pretende facilitar la comprensión del proceso de diagnóstico encaminado a la planificación, y por lo tanto, a la acción, puesto que finalmente el Plan Local para la Infancia y Adolescencia responderá a esta misma articulación. De ahí que la elaboración del diagnóstico haya tenido desde el comienzo una dimensión aplicada participativa.

Los datos cualitativos recogidos y analizados a continuación forman parte de una estrategia dialogada y reflexiva a través de la técnica de los **grupos de discusión,** que fueron desarrollados a partir de un trabajo previo capacitador con el GMI, que permitió su dinamización desde la propia infancia del territorio[33]. Al tratarse de un segundo diagnóstico en donde se ha entrado en diálogo con la infancia, en esta ocasión **se ha profundizado mucho más en ciertas cuestiones como la manera en la que construir un nuevo modelo de participación infantil adolescente, la necesidad de trabajarlo desde una estrategia comunitaria**, así como otras temáticas de especial preocupación o interés para los grupos, como el acoso, la violencia de género o la importancia de la salud emocional, desde donde se ha podido generar un análisis bastante rico con mayor profundidad.

A continuación, desarrollamos el significado de las **siglas** con las que se identificarán los diferentes discursos:

1. GMI. Grupo Motor de Infancia.
2. ESI. Entidad social de infancia.
3. ECI. Entidad cultural de infancia.
4. PRI. Profesional representativo del trabajo con infancia.
5. ESCI. Entidad sociocultural de infancia.
6. PCEP. Profesional de Centro Educativo Público.
7. PCEC. Profesional de Centro Educativo Concertado
8. PCECEE. Profesional de Centro Educativo Concertado de Educación Especial.
9. GF. Grupo de familias.
10. AMPA. Asociación de Madres y Madres de Alumnos.
11. AF. Asociación de familias.
12. PSM. Profesional para la seguridad del menor.
13. PSIJ. Profesional para la Salud Infantil y Juvenil.
14. ESS. Entidad Social relacionada con Salud.
15. PSD. Profesional Salud en Deporte.
16. PSM. Profesional Salud Mental.
17. RPIG. Recurso Profesional Igualdad de Género.
18. PAS. Profesional ámbito social.
19. PAC. Profesional ámbito cultural y artístico.
20. JM. Juez de Menores.

[33] Véase ANEXO: Composición y Calendarización de los Grupos de Discusión, en donde en cada uno de ellos ha habido integrantes del GMI con la tarea de dinamizar el diálogo, la participación y las temáticas.

Toledo, ciudad educadora por la convivencia

> *"(…) Estamos aquí para hablar de la educación y en si la educación es algo que todos necesitamos como personas, creo que nos ayuda y por desgracia no todos tenemos el mismo acceso a la educación sea por donde nacemos, nuestra accesibilidad o nuestra condición económica, en el tema de educación habíamos puesto tres objetivos que... Ese es el primer plan que es mejorar el acceso de etapa de 0 a 3 años, mejorar los niveles de inclusión educativa y éxito escolar y aminorar los potenciales casos de acoso escolar a través de las redes. Esos son los tres objetivos que pusieron en el plan anterior y como ya se sabrá estamos para ver si se ha logrado. Es saber qué más podemos hacer y crear… hacer un diagnóstico de por si… que ha sido de estas propuestas si han sido simplemente ignoradas porque hemos hecho un papel y ya está o si fueron un símbolo o sí que han sido escuchadas, y sí que han sido trabajadas y hemos podido hacer algo y estamos aquí también para ver qué nuevas propuestas podemos formar y cumplirlas".*
>
> GMI. Presentación de temas para el grupo de discusión de educación.

En esta consideración de ciudad educadora según el propio *Grupo Motor de Infancia* intervienen algunos factores claves: su valor como **motor de desarrollo *para todas las personas***, pero también algunas limitaciones socioeconómicas y culturales dependiendo de nuestra ubicación dentro de la comunidad. Por lo tanto, cuando hablamos de la dimensión educativa que todos los actores del territorio pueden ejercer, también hay que identificar de la forma más clara posible las **barreras que impiden el acceso a los recursos en igualdad de posiciones**. Estos obstáculos pueden operar de diversos modos: a través del propio imaginario limitante conformado por prejuicios y estereotipos sobre las personas a causa de su posición etaria y su ubicación en el entramado social; a través del propio concepto de participación que se ponga en juego; a través de la combinación de ambas partes, que nos pueden llevar a una determinada idea sobre nuestra infancia y adolescencia en relación a los *lugares* que pueden o no ocupar dentro de procesos participativos. Así es cómo a través de la reflexión compartida entre el mundo adulto (procedente de diferentes ámbitos) y la infancia, se ha llegado a evidenciar que podrían ser estas dos cuestiones las claves para poder plantear transformaciones más sustanciales y transformadoras en el futuro. **Las representaciones culturales existentes en la ciudad de Toledo sobre el papel de la infancia y la adolescencia, la manera en la que estos actores se relacionan con el mundo adulto en los diferentes contextos educativos, sanitarios o sociales, así como el propio concepto de participación manejado, suponen una clave fundamental sobre la que trabajar en el futuro.**

Algo que a través del diálogo generado en los grupos de discusión ha aparecido como una percepción clave con la que aprender a mirar de forma más integral la infancia, ha sido precisamente la necesidad de contar con **procesos sostenibles en el tiempo con y desde la infancia,** donde los protagonismos en cuanto a participación y desarrollo de las acciones no procedan de las entidades o del mundo adulto sino de estructuras de participación propias. En los discursos aparece claramente la voluntad de ir más allá de acciones puntuales, apuntando hacia la posibilidad de impulsar medidas de **reapropiación de las acciones, los espacios, los tiempos y los sentidos,** puesto que hacerlo se vincula desde la práctica con un aumento de la participación infantil y un mayor éxito de tales actuaciones:

"No hay un proceso anual que pueda desarrollarse y que ellos sean los protagonistas, es decir, nosotros podemos apoyar, las entidades seguro que están encantadas de colaborar pero quien tiene que tener los medios y quien tiene que echar a andar son ellos, son la infancia, la juventud y para ello creo que necesitan algo, que se sientan propietarios, no propietarios, por así decirlo, esto es mío y hago lo que yo quiero. Si no que esto es mío lo voy a cuidar, sé que puedo utilizar eso para estas actividades. Y eso es lo que yo veo que echa en falta, pero desde hace diez doce años que llevo aquí en Toledo. Si que hay centros, sí que hay ludotecas, pero ellos no son los que gestionan y creo que los jóvenes, aunque creamos que no, se saben gestionar muchísimo mejor de lo que pensamos". (ESI)

Estos procesos participativos, según el diálogo generado entre el GMI y los grupos de discusión del ámbito educativo formal y no formal, deben **tener una permanencia en el tiempo que permita ir más allá del diseño de planes y estrategias**. Esta continuidad en el tiempo facilitaría una evaluación continua llevada a cabo por equipos mixtos de trabajo, que impida la pérdida de la ejecución, mantenimiento y seguimiento de tales procesos. Esto tiene mucho que ver con la percepción de las acciones como actividades finalistas que concluyen tras terminar su desarrollo y con el **papel que pueden cumplir las instituciones públicas para canalizar y legitimar las acciones de infancia**. Pero también se ha hecho explícita la necesidad de **reforzar las coordinaciones entre centros y recursos del territorio como fórmula local para mejorar de manera significativa los procesos educativos de todo el alumnado.** Esta dimensión comunitaria de las acciones educativas tiene una fuerte vinculación con la cultura y el derecho a la información y su accesibilidad:

"Una buena forma de que esto vaya adelante yo creo que es mantener esa participación de una manera periódica. Que esto no quede en un plan elaborado, incluso aquí por grupos de.... por una lluvia de ideas, y luego bien formulado, ahí con la mano de, de técnicos y de los niños también, pero bueno...que quede luego en cómo vamos participando en todo esto y vamos aportando, vamos cada uno viendo qué es lo que falla, o al contrario, cuáles son los puntos más fuertes, eh...porque si no es verdad que es muy fácil que se pierda". (ESCI)

"Es algo súper importante el apoyo de las instituciones que están detrás de todo esto. Si son las instituciones las que canalizan actividades, foros de participación, ocio, etc, todo es mucho más sencillo porque la gente parece que le da mucha más validez a eso, todas las asociaciones podemos hacer cosas, pero quizá no llegue a todo el mundo y quizás esto sea importante que este canalizado… que haya información, patrocinio y fomento de la cultura..." (ECI)

Desde esta consideración de la **coordinación como punto clave para la mejora de los procesos educativos**, desde donde además se hace posible no solamente su seguimiento sino también su evaluación, es posible dotar de más **calidad e integralidad a la capacidad educativa del territorio**. En esta conexión multisectorial se hace especial incidencia en la necesidad de vincular con el ámbito sanitario y profesionales que también mantienen atenciones directas con la misma infancia que se trabaja desde los centros y recursos educativos. Se sugiere que hacerlo de forma periódica además ayuda mucho en la articulación de respuestas compartidas más eficaces:

"Creo que es fundamental la coordinación con todos los recursos si queremos dar una respuesta integral educativa, pues esa coordinación es fundamental. Añadir también a todo lo que se ha dicho a la coordinación con los servicios sanitarios. Desde pediatría, nosotros desde los equipos de orientación en nuestro barrio pues se ha desarrollado una

coordinación mensual con pediatría y eso también nos ayuda mucho en la respuesta a un tipo de alumnado y por supuesto pues todos los recursos externos…" (PCEP)

Dimensión educativa comunitaria

Desde esta posición que valora la coordinación como un factor clave para una integralidad más efectiva y exitosa de las actuaciones educativas, el **establecimiento de relaciones** con actores externos aparece como una de las claves fundamentales que posibilitan finalmente ***salir*** **de los propios centros o espacios educativos y amplificar la repercusión comunitaria**. Así se entiende que las medidas o proyectos establecidos de forma colaborativa y conjunta entre diferentes recursos puede ayudar a generar o impulsar procesos educativos más amplios que proporcionen también respuestas más ajustadas a los diferentes retos y contextos sociales:

"Entonces es tener mucha relación con otras instituciones, y ONG, y asociaciones, centros, entidades de todo Toledo y la verdad es que sí nos gusta participar porque realmente nuestros alumnos cuando salen de nuestro centro trabajan realmente en instituciones y entidades de Toledo, entonces realmente tienen que aprender a trabajar nuestros alumnos pues con otro tipo de asociaciones con las que el día de mañana van a poder trabajar". (PCEP)

"Es muy importante la coordinación, porque muchas veces solo nos quedamos digamos en lo local, en lo que sucede en nuestro colegio, pero alrededor de nuestro colegio también hay casos que hay que tratar (…) una serie de trabajos que es fundamental la coordinación desde el colegio y una serie de asociaciones que tenemos… a través de la parroquia que aquí está al lado, de Caritas, de Cruz Roja… Un poquito trabajando con todos. Y entre todos yo creo que sacamos adelante más proyectos que si cada uno vamos por nuestra cuenta". (PCEC)

Profundizando un poco más sobre diversas **experiencias y modelos de educación comunitaria** llevadas a cabo por diferentes actores del territorio, se han desarrollado diferentes bagajes y trayectorias que cuentan con una evaluación muy positiva en cuanto a la mejora de la calidad de los aprendizajes y el éxito educativo del alumnado. En todos estos casos la comunidad tiene un papel importante, bien sea **contando con recursos externos a los centros educativos y alargando los espacios de aprendizaje a otros espacios del barrio o la ciudad, o, introduciendo esos elementos en el interior de las aulas.** En cualquier caso, existe una tendencia generalizada a observar la introducción de otros actores de la propia comunidad en el proceso educativo como un enriquecimiento para los aprendizajes que tiene su reflejo en los resultados académicos. En ocasiones incluso estos modelos comunitarios de educación cuentan con experiencias innovadoras de éxito comprobado desde la validez científica, y emplean diferentes actuaciones de aprendizaje y de fomento de la convivencia en la comunidad educativa. Este es el caso de dos modelos concretos que tienen presencia en nuestra ciudad con resultados comprobados de éxito educativo: **el modelo de Aprendizaje-Servicio y el modelo de Comunidades de Aprendizaje.**

Según la Red Española de Aprendizaje Servicio, el **aprendizaje-servicio** es una metodología que une el aprendizaje con el compromiso social, vinculando los procesos educativos con la ejecución de un servicio a la comunidad, ***donde los participantes aprenden al trabajar en necesidades reales del***

***entorno con la finalidad de mejorarlo*.** Se trata de una pedagogía que reconcilia calidad educativa e inclusión social y una estrategia de desarrollo comunitario porque fomenta el capital social de las poblaciones[34]. Se cuenta en la ciudad de Toledo con algunas de estas experiencias, siendo valoradas especialmente por su alta capacidad para la adquisición de competencias además de cumplir con un fin social comunitario:

*"Por otro lado, damos mucha importancia **al aprendizaje-servicio como enfoque metodológico**, como pensamos que el alumnado nuestro pues puede hacer una buena obra entre comillas para otras entidades y le vienen bien a nivel personal, a nivel de valores, de mejorar su sistema de valores. Entonces sí que le damos mucha importancia pues a trabajar tanto a alumnos de la eso que también pueden hacer algún tipo de acción externa… por ejemplo hemos trabajado en un centro de educación especial en un programa que tiene que ver con el deporte… Y el resultado es maravilloso. El resultado es magnífico. Cuando realmente no solo aprenden a través de contenidos curriculares, puramente y conceptuales, sino que también aprenden otra serie de competencias… Nos parece básico desde nuestro punto de vista. Porque además tienen que formarse y trabajar con otros colectivos. Entonces sí que damos mucha importancia a ese tipo de trabajo".* (PCEP)

Otra metodología de fuerte impacto comunitario que está obteniendo resultados interesantes para el éxito educativo de todo su alumnado es el de las **Comunidades de Aprendizaje**. En el barrio del Casco Histórico de la ciudad de Toledo existe un colegio de primaria que ha llevado a cabo un proceso de conversión desde hace años, el CEIP San Lucas y María, que ha supuesto un **cambio metodológico desde el que se promueve la participación de las familias y la comunidad como agentes clave educativos dentro del aula**. Se trabaja con lo que se denomina actuaciones educativas de éxito, entre las que se encuentran los grupos interactivos. Estas acciones se basan en la normalización y participación igualitaria de todo el alumnado, sus familias y entorno, dentro del aula y sus contextos de aprendizaje, entendiendo la **diversidad y la heterogeneidad como uno de sus mayores activos para el aprendizaje dialógico:**

*"Una de nuestras principales preocupaciones, además del tema de la interacción y de la mejora de la convivencia, es lograr que la mayor parte de nuestro alumnado… que por ellos trabajamos… es que tengan éxito educativo. Nosotros estamos constituidos en lo que se llama **comunidades de aprendizaje** y esta forma de organizar el centro lleva aparejada una serie de **actuaciones educativas de éxito**, que se llaman precisamente así, porque son actuaciones y herramientas de trabajo dentro de aula que propician el mayor éxito escolar. Está así probado a nivel científico y en los cuatro cursos en los que llevamos trabajamos como comunidad de aprendizaje la verdad es que sí hemos podido comprobar que **ha aumentado la participación, la inclusión, el apoyo entre iguales**, y también ha aumentado el conocimiento o éxito escolar medido en notas.* Es verdad que una vez que como la mayoría de todas estas actuaciones educativas de éxito **tienen que ver con interacciones**, e interacciones no solamente entre iguales sino también entre personas adultas y entre personas de varias generaciones (…) *Aún así, nuestra idea es que ningún niño, ninguna niña, sea, independientemente de condiciones, salgan a recibir ningún tipo de apoyo fuera de aula. Todos los **apoyos que haya que hacer serán dentro del aula y serán dentro de grupos heterogéneos** (…) Con personas del barrio, de las familias, nuestro voluntariado, que entra para servir de apoyo".* (PCEP)

[34] https://www.aprendizajeservicio.net/que-es-el-aps/

Además de estos modelos implementados desde diferentes centros, otras iniciativas de educación comunitaria se están llevando a cabo desde el barrio del Polígono, implicando a todos sus centros de primaria y alguno de secundaria en la elaboración de diagnósticos, el diseño conjunto de medidas para el refuerzo escolar del alumnado y la puesta en marcha de actividades inclusivas y promocionales de la educación para la salud como las Olimpiadas Escolares Inclusivas: En este proceso comunitario intercultural que lleva desarrollándose desde el año 2014 en el Polígono[35], los resultados que han destacado en las evaluaciones llevadas a cabo desde este proceso[36] especialmente apuntan hacia la **capacidad de desarrollar respuestas territoriales más integrales y un sentido de pertenencia compartido** que va implicando a toda la diversidad existente en un relato o **posición común identificada con el éxito educativo** de todo el alumnado y no tanto con actividades concretas llevadas a cabo por actores determinados:

"Intentamos hacer reuniones ya más amplias donde pertenezcan ya diferentes centros, diferentes asociaciones, ya desde, pues por ejemplo desde IntermediAcción, institutos, colegios, entidades, AMPAS, al final yo creo que es todo una unión de barrio porque todos al fin y al cabo son niños y niñas, da igual a qué sector pertenezcas". (AMPA)

Participación infantil y diversidad de actores educativos

Además de estas experiencias y procesos llevados a cabo en diferentes barrios de la ciudad en donde la dimensión comunitaria está teniendo una aplicación real con cierto éxito, existe con respecto a la infancia una demanda implícita en los discursos hacia este mismo enfoque. Así, se produce una tendencia a valorar lo hecho con anterioridad desde el ámbito específico de la infancia como **acciones puntuales que requieren de una mirada más amplia** que responda a programas temporales acordados y planificados, en donde la actividad tenga un marco mayor de referencia conformado conjuntamente con una mayor diversidad de actores del territorio. Así, se observa que la amplitud de las acciones puedan mejorarse con una mayor planificación y diversificación de protagonistas:

"Creo que a veces, las intervenciones que se han hecho son como mucho más puntuales, ¿no? (…) Entonces no intervenciones como más sueltas o más según venga este día, sino crear algo (…) Con una visión más amplia hacia todo el año, ¿sabes? No luego pues eso, ir haciendo cosas puntuales porque nos acordamos que es el día de no sé qué, o que ahora surge algo. Si tenemos algo planificado quizás esas intervenciones puedan ser mayores se pueda planificar todo con más tiempo haya más agentes que puedan intervenir también en todas esas nuevas acciones". (ECI)

Profundizando en estos significados generados en torno a la calidad de las intervenciones según el grado de participación proporcionado, la mirada profesional del adulto percibe que cuando se

[35] Tanto el Programa de Éxito Educativo como las Olimpiadas Escolares Inclusivas han sido experiencias publicadas con el título *Construir Convivencia e Inclusión Educativa desde un proceso comunitario de barrio: la importancia de los relatos compartidos*, en la Revista Convives en https://convivesenlaescuela.blogspot.com/2019/09/en-convivencia-nos-funciona-iv.html

[36] Documentos de Evaluación y Memoria del Proceso Comunitario Intercultural del barrio del Polígono. Años 2014-2020. IntermediAccón-Ayuntamiento de Toledo.

generan **dinámicas de trabajo más participativas tanto en el diseño como en la ejecución de las actividades, se alcanzan resultados más atractivos y exitosos para todas**. Del mismo modo, se plantea la necesidad de llevar a cabo un acompañamiento facilitador que asuma cierto liderazgo a la hora de que "vayan tirando" o proporcionando cierto estímulo con el que mantener vivos los procesos. En ese *sentirse propietarios* de ese marco espacio-temporal intervienen muchos factores a tener en cuenta:

"Y bueno, sí que participan, lo que pasa que según van pasando los días y las semanas el índice de participación iba decayendo porque los que en un principio tenía que dar paso suelen echarse un poquito para atrás y al final es uno de nosotros o un técnico quien tiene que incentivarlos a que vengan. Creo que por la sencilla razón de que ellos no se sienten en algún momento coparticipes de estas actividades si no que nosotros por así decirlo tenemos la llave y somos los que abrimos y cerramos el chiringuito. Y bueno pues en eso yo creo está muy bien porque ellos en un principio, la lluvia de ideas que nos aportaron nos sirvió para dar un vuelco total a lo que fue el ocio en YMCA, pero sí que necesitan eso, ciertos líderes que vayan tirando y que se sientan propietarios de ese espacio, de ese lugar e incluso de ese tiempo". (ESI)

El concepto de participación infantil vinculado a momentos propios, cuenta con ciertas dificultades para su comprensión y con importantes retos sobre la toma de decisiones y los canales de participación, si bien la aportación de tales espacios parece ir más allá de las acciones puntuales y se considera como un elemento educador que contribuye en el desarrollo personal de las niñas y niños**. Formar parte de espacios diseñados por el mundo adulto también entraña cierta dificultad para adentrarse en ellos**, y al hacerlo además se comienzan a sumir canales y lenguajes no propios que en principio no permiten ver los posibles beneficios que estos procesos aportan tras un tiempo de experiencia:

"Es un poco difícil animarse a participar porque yo he estado en bastantes cosas de este tipo, y por ejemplo, el consejo llegó a mi instituto, yo no lo busqué, y al principio yo ni siquiera dije: ´voy a apuntarme´. Fue una votación de clase y dijeron: vemos quien podría, luego ya yo fui yendo poco a poco tampoco con unas ganas increíbles porque era un lugar extraño que yo no conocía. Y poco a poco estoy viendo que es un lugar que me ha servido mucho y creo que me ha ayudado a desarrollarme como persona". (GMI)

Con el empleo de canales y espacios diseñados por el mundo adulto profesionalizado o dedicado a la infancia, se asume que ésta tiene un papel consumidor predominante que puede o no *tener voz* a la hora de pensar en propuestas, diseñarlas o ejecutarlas. En cualquier caso, se observa que, si bien esta necesidad de contar con las niñas y niños se encuentra en los relatos, a la hora de realizar propuestas **se mantiene la mirada adulta como lógica predominante que ordena y clasifica el sentido de las cosas**. Esta necesidad de orden sobre lo existente, requiere de puntos de confluencia, espaciales o virtuales, desde donde colocarse y mirar. Por ejemplo, una de las medidas organizativas en donde se genera más acuerdo es la creación de una plataforma compartida de información que ayude a desarticular la sensación de dispersión existente en la oferta de actividades destinadas a la infancia y a la juventud en la ciudad:

"Una plataforma digital donde toda la infancia que al fin vaya a ser a través de los padres quien se vayan a informar y de los chavales, haya una plataforma de información sobre todo lo que se va a hacer tanto cultural, artístico donde también se den enlaces a todas las asociaciones que van haciendo el trabajo (…) Porque al final la familia o

las personas están un poco dispersas, o yo me meto en una asociación para verlo, o ahora veo que va a hacer el ayuntamiento o ahora veo que va a hacer X, entonces veo que tengo que pasar por un montón de sitios donde no tenga toda esa información concentrada que es la información a la infancia y a la juventud". (PCI)

Desde la mirada infantil en cambio, que reivindica en otros momentos desde una fuerte narrativa su papel como actor social y no tanto como público destinatario, reproduce la tendencia a verse en un rol de agente informado de tales acciones, asumiendo que finalmente la **dispersión no ayuda para *llamar la atención* de infancia y adolescencia.** Además, reivindican un cambio de metodología en los procesos de aprendizaje en los contextos educativos, en donde se pueda aprender desde los propios intereses y capacidades y sin priorizar los contenidos por encima de las competencias o sin tener en cuenta otras posibles fórmulas educativas:

"Sobre lo de que están las actividades salteadas, nos preguntábamos cómo llamar la atención de la infancia y la adolescencia en algunos campos. Y tal vez, no nos ayuda que estén tan salteadas, separadas y que no sepamos cuándo es. Y tal vez en eso, nos podría ayudar la web o el centro donde podamos informarnos sobre estos temas". (GMI)

Conversación generada en grupo de discusión mixto entre adultos-infancia:

GMI1: "Eh, pues en mi opinión, yo creo que deberían fijarse más en la educación que le están dando a los alumnos que están en cada instituto, colegio. Porque ellos, claro cómo les pagan, vale, les pagan pero están viendo que.... no están viendo si están aprendiendo, si les interesa el tema, solo pues damos este tema, hacer el examen, si suspendéis bueno pues habéis suspendido, es vuestra culpa. Pero no están dándole que te pego, a ver si se les queda en la cabeza que tienen que hacerlo bien. Pues yo que sé, como ha dicho X, que se vea la igualdad de género, eh...y que sepan tratar a sus compañeros o como ha dicho Y, que...a ver...que se sepan tratar bien entre compañeros, chicos y chicos, chicas y chicas, chicos y chicas, da igual, que se vean bien, no sé..."

GMI2: "Eh, pues sí, con lo que ha dicho Z de que vayan si no creen que lo está aprendiendo bien que lo expliquen mejor o que se lo expliquen de otra manera para ver si lo entienden mejor y en vez de decir "pues vaya, que si has suspendido, pues no pasa nada, al siguiente curso aprenden mejor con otro". Pues que se lo expliquen mejor y para que así pues en vez de suspender que al menos saquen un 5 o 6, ¿no?"

GMI3: "Que busquen métodos para ver qué es lo que a ellos les llama la atención. Pues yo que sé, si a un niño le gusta leer, que se lo metan contándole historias, o si le gusta los videojuegos que lo comparen con videojuegos, cosas así (…)"

Los espacios de reflexión han servido para *darse cuenta* de esta paradoja que opera sobre las entidades y profesionales que se ocupan de la infancia en la ciudad: el amplio esfuerzo realizado *para los niños pero sin los niños*. Desde esta reflexión conjunta **la inclusión debe propiciar espacios conjuntos e inclusivos en todas las fases de la intervención e ir más allá del ámbito definido exclusivamente para la infancia.** En este sentido la manera en la que entendamos la relación entre el mundo adulto y la infancia es fundamental para vehicular cierta funcionalidad social a tales conexiones. Así, definir y delimitar la capacidad de interacción entre estas realidades, así como la utilidad de las mismas podría significar un buen comienzo que nos permite ir más allá de las actividades finalistas en sí mismas. Poniendo el cómo por encima del qué, enfatizando en el sentido

de las relaciones y los impactos que éstas pueden provocar en las personas y sus entornos, colocamos **lo común en el centro**:

"Estamos hablando de que normalmente se excluye a la infancia, ¿no? Estamos todos de acuerdo que se hacen cosas para los niños sin contar con los niños. Pero yo creo que si tú quieres incluirlos, yo creo que lo lógico es hacer una agenda donde todos estén incluidos, tanto adultos como niños, porque así no estás, a ver no sé si me explico bien... que estemos todos en el mismo grupo: a ver está bien que se hagan cosas específicas para niños, pero está bien que están incluidos aquí. Que también se les tenga en cuenta en una cosa que es para todos, para toda la ciudad". (ESCI)

"Nosotros hemos promovido con lo que nombrabais antes (…) un voluntariado, eh, que, en el que los chicos estaban encantados, eh, sobre todo, no porque dispusieran de un lugar físico, sino porque ellos sentían que eran útiles. Es lo más importante lo que nosotros vemos en ellos, que ellos son importantes para nosotros, los adultos tenemos necesidades de ellos (…)" (ECI)

Barreras en las relaciones socioeducativas y estructuras de desigualdad

Una vez que este debate sobre la participación de la infancia, adolescencia y juventud ha puesto lo relacional en el centro, es necesario que identifiquemos bien aquellas cuestiones que están funcionando como barreras relacionales. Así, en los grupos se han evidenciado algunas fundamentales: la brecha digital, las dificultades de acceso a las estructuras de participación y las desigualdades sociales que operan en ambas barreras, tanto en las digitales como las participativas. Esta **preocupación por las estructuras de desigualdad que atraviesan la infancia desde diferentes categorías sociales como la etaria, el género, la diversidad funcional, el lugar de residencia o la procedencia cultural,** se han hecho muy presentes en las reflexiones comunes de actores con un papel clave en el ámbito educativo:

"Me preocupa mucho la desigualdad tan grande que hay dependiendo de donde se nazca de donde nazca un niño una niña determinadas zonas del planeta o regionales o locales y me preocupa también toda esa diferencia de oportunidades que puede haber entre chicos y chicas que haya tantas ya no solo las diferencias por eso por donde hemos nacido, las oportunidades que podamos tener. Sino dentro de esas oportunidades que siga habiendo esas diferencias tan grandes entre nacer chico nacer chica". (PCEP)

Por otro lado, hay que resaltar que el propio contexto reflexivo de los grupos de discusión generados y su diversa composición y representatividad de determinados colectivos en situación de vulnerabilidad o desventaja social ha producido que el **diálogo entre realidades diversas haya permitido visibilizar y reconocer otras posiciones e intereses**, así como asumir tales discursos como necesarios en la construcción de un relato común que se conecte con todo lo existente. Así, asegurando esta presencia representativa de determinadas realidades en los espacios de reflexión comunes también observamos que **cambia esa jerarquía de visibilidades** que también permite una priorización diferente de objetivos que legitima especialmente la igualdad de derechos y oportunidades educativas:

"A otra serie de recursos que por su propia situación pues no pueden acceder entones, todo lo que estáis proponiendo me parece genial de verdad, pero que se debería tener también en cuenta que no todo el mundo tiene las mismas facilidades y eso sería que hay que tener en cuenta pues eso para poder atender a los niños y niñas de la mejor forma posible". (ESI)

"Pero ahora claro participa X y empiezo yo también a dudar de otras cosas, porque claro nosotros pensamos en yo cuando pienso en niños pienso en niños más cercanos a mí. No pensamos en todos esos niños con esas faltas de recursos y también habría que pensar cómo hacerlos participar y como hacerlos también una vida de ocio más igual a todos los demás niños que hay en nuestra ciudad". (ECI)

"Es que todos los niños niñas adolescentes que puedan presentar capacidades diferentes y que puedan llegar a encontrarse en un como un colectivo de riesgo de exclusión pues puedan acceder a una educación real, poder acceder a todos los recursos y que podamos tener una inclusión real y como propuesta creo que sería fundamental pues aunque sea mucho tiempo trabajando en ello pero seguir desarrollando programas de sensibilización para conocer pues las diferentes realidades". (PCECEE)

En este sentido, la elaboración de **planes o marcos de actuación específicos se valoran con una función importante para estimular acciones concretas** que se vean legitimadas institucionalmente y permitan el desarrollo de acciones comunes inclusivas que conecten a los diferentes actores de las comunidades educativas. En este enfoque normativo se pueden encontrar las bases para mejorar la sensibilización e información para el manejo de temas importantes con incidencia en la inclusión educativa:

"Se necesita una labor de sensibilización del profesorado, de las familias y del alumnado, pero estos planes [de igualdad] pues ayudan mucho a potenciar esto y poder trabajar en los centros y llevarlo a cabo, yo creo que es algo muy positivo. yo también me centro en uno de los centros, hemos tenido este programa y bueno pues he visto como el profesorado se ha emocionado y ha impulsado programas que de otra manera no se hubiera hecho. entonces eh bueno pues considero positivo que a nivel institucional se potencien estos programas para pues para poder ir trabajando con los alumnos y con y con las familias y con el profesorado". (PCEP)

En este sentido, la **propia infancia considera que debe ponerse en valor su potencial como colectivo**, generando espacios compartidos propios que también puedan impulsar procesos inclusivos e igualitarios que ayuden no sólo a visibilizar sus propios intereses y posiciones en toda su diversidad, sino también a ser considerado un **grupo articulador de sus propias propuestas de inclusión en los barrios:**

"También opino que la unificación o el poder juntar más la infancia en si seria de muchísima ayuda porque si yo he visto, por ejemplo, mucha gente que conozco joven, que está más aislando en su barrio y conoce mucha gente de su barrio y no es como que las actividades o la gente con la que se juntan o por donde salen sea un poco más dispersa". (GMI)

Diversidades e inclusión en contextos educativos

Se considera que el trabajo específico y en profundidad sobre la **igualdad de género**, rompiendo las barreras entre actores, también puede ayudar a **reducir estas lógicas de dominación** existentes. Un camino en el que se suele expresar que aún queda mucho por hacer y en donde también se ve conveniente alcanzar una mirada más procesual y compartida, que permita romper con esos *compartimentos estancos* que impiden **alcanzar nuevas lógicas de responsabilidades compartidas con respecto a los procesos de inclusión social e igualdad de género.** Desde esta visión más amplia y dilatada en el tiempo, se apuesta por una acción que vaya más allá de las "charlas" como metodología de trabajo. También se expresa la necesidad de contar con recursos específicos para poder afrontar los retos que se presentan en las aulas, tanto formativos como profesionales y materiales, de manera que sea posible realizar un abordaje integral de los principales retos educativos que realmente resulten efectivos para la población local:

"Pero al final de lo que hay que dotar a los centros es de recursos, recursos humanos, y formación e información, porque muchas veces los equipos directivos y los claustros de profesores estamos cansados, no el nuestro, hablo un poco en nombre del colectivo, estamos cansados y no sabemos muchas veces cómo, cómo actuar. Antes comentabais, eh... el tema de que los niños a veces el absentismo es que están en clase pero no están haciendo nada. Pero a veces no tenemos los recursos para saber cómo afrontar eso (…)" (PCA)

"Creo que hay un problema fundamental y es que se actúa como compartimentos estancos. Tú vas al centro educativo, con su equipo directivo, y lo que pasa dentro de las aulas lo controla el equipo directivo, el profesorado y el alumnado. Pero en familias intervienen poco, en la gestión del proceso educativo, en el que las familias y los equipos directivos en cuanto a lo que a mí me afecta, bueno a mí y a todas vosotras y vosotros, la situación entre hombres y mujeres, se responsabilizan los unos a los otros de las situaciones de machismo. Yo he escuchado a directores de o directoras de, en mi escuela no hay situaciones de acoso, no hay violencia, eso pasa en la familia, son las familias las que tienen que educar. Y familias que dejan en los equipos directivos y en los colegios todas las responsabilidades en la educación de sus hijos e hijas. Y al final, entre unos y otros (…) A la par que hay un movimiento juvenil de chicas y de chicos comprometidos con la igualdad, también hay muchísimas relaciones violentas y cada vez más. Entonces creo que aquí hay algo que tenemos que intervenir, desde el Ayuntamiento tenemos algunas cosas, pero desde luego no son suficientes, ir a dar una charla una vez al año a los coles y a los niños, porque no sirve tampoco una charla, un par de sesiones, al igual que entiendo que una charla exclusivamente sobre prevención de drogas, una hora al año, tampoco es efectiva ni eficaz, algo hace evidentemente y por eso lo seguimos haciendo, pero desde luego no es lo que se debe hacer, o al menos cómo intervenir (…)" (RPIG)

Relaciones y convivencia escolar

Pero una vez que hemos enfocado este análisis hacia **una perspectiva relacional de la infancia y la adolescencia con sus propios entornos educativos,** así como algunos importantes retos inclusivos, es necesario que introduzcamos la clave de la convivencia. Cómo se genera esa interacción con el *mundo adulto,* pero también entre iguales. Qué modelos de convivencia se están empleando a la

hora de abordar la diversidad en toda su amplitud. Hasta qué punto la diversidad étnica o religiosa está siendo considerada un obstáculo o una potencialidad de relación entre el alumnado y **cómo se están construyendo desde la infancia y adolescencia los vínculos o el conocimiento con estas realidades**. Si las relaciones establecidas entre personas y grupos nos permiten hablar de bienestar o malestar emocional. En qué contextos se producen las interacciones más significativas para nuestra infancia y adolescencia y cómo operan los mecanismos de discriminación en tales ámbitos. Cómo está afectando la crisis sanitaria a la convivencia en los centros educativos, y cómo este nuevo escenario puede emplearse como oportunidad para avanzar más en cuestiones que ya existían previamente:

"Me sigue preocupando esa desigualdad sobre todo por religiones y por el lugar de nacimiento, lo que yo veo mucha desigualdad es en entre los chicos que hablando claramente, entre los chicos que son musulmanes y el resto, dentro de unos parámetros hay… tienen normalmente tienen menos medios en sus casas, y eso en situaciones ordinarias se nota y en situaciones de confinamiento pues mucho más. también hay gente que no es de religión musulmana, gitana, pertenecientes a minorías en general (…) Pero a mí lo que me está preocupando en ese tipo de desigualdades es la situación que se está produciendo, yo creo que en los colegios de primaria, esa desigualdad se nota poco, pero cuando se da el salto a institutos es cuando yo veo que se está produciendo esa esa diferenciación esa separación, yo veo chavales que han estado juntos en la misma clase en primaria y que han sido amigos y que luego llegan a primero de ESO y uno perteneces a los moros de calidad, que se llaman así ellos, y otro grupo de sus amigos y se empiezan a enfrentar". (PCEP)

Para el análisis de las situaciones de acoso en diferentes grupos se apela a la necesidad de contextualizar estas situaciones dentro de relaciones de poder que conllevan una pauta de relación abusiva en donde una de las partes, ubicada en una posición de inferioridad, sufre. En el mundo adulto se expresa la importancia de dotar a la infancia y adolescencia **de herramientas clave que les permita identificar debidamente estas situaciones, afrontar el miedo que genera y evitar dicho sufrimiento** del menor y su entorno. La percepción por parte de la infancia tiene mucho que ver con el miedo a ser considerado diferente al grupo y discriminado por ello. La manera en la que se forman los grupos, cómo se maneja en ellos el concepto de amistad y las dinámicas internas de funcionamiento internas, las pautas de dominación asumidas por cada miembro y su forma de relacionarse requieren de un análisis específico.

Situación de diálogo en grupo de discusión:

"Soy de la opinión de que el acoso viene después del desprecio, cuando alguien no considera que el otro es importante, es cuando ya le hace acoso o le ataca o le hace de menos. La cosificación del, del, del diferente, del que es más débil, del que es más tímido, ¿cómo lo enfrentáis vosotros? ¿Vosotros cómo lo veis y cómo solucionáis, o cómo proponéis que se puede solucionar en vuestro ámbito? Que es muy importante porque al final sois vosotros los que os enfrentáis a esa situación, eh, esa realidad que os encontráis". (AF)

GMI2: "Sí, a ver, yo sí que, en mi colegio, como ha dicho.... eh, no sé si lo ha dicho X... sí... eh, hay mucho, eh, mucho grupito. Yo lo llamo concepto de rebaño, de que tienes el miedo de que te puedan dejar de lado del grupo como... que te... mmm... que perder esa amistad, y por ser diferente...Yo vi a un niño que, por ejemplo, nos dijeron que, poner una canción que os guste.

Yo puse...a mi me gusta el anime, entonces puse una intro de un, un anime que me gustó. Y todos decían quitar esta mierda, no se qué, ¿qué es esto? Luego un chico quería poner su canción, pero tenía miedo y se puso a llorar, y también le llamaron marica por llorar. Yo eso no lo entiendo...porque quería poner su canción y tenía miedo de que le quitasen del grupo y de que le llamaran, de que sea diferente".

La dificultad para que ciertos temas sean visibilizados y trabajados continúa siendo un reto importante para la ciudad, puesto que en muchas ocasiones se cuenta con mecanismos o dispositivos de actuación que no llegan a emplearse o a ponerse en marcha. Al mismo tiempo, empieza a observarse una tendencia a homogeneizar en cuanto al género las conductas delictivas o de acoso. SI bien con anterioridad eran cuestiones protagonizadas más por los chicos que por las chicas, ahora se van equiparando este tipo de conductas:

"El tema también del acoso escolar… ahí está llegando a los Juzgados, a mí me parece igual un tema muy preocupante, muy duro, yo creo que a los Juzgados llega mucho menos de lo que hay en realidad… Y luego el tema de todos los delitos estos relacionados con las nuevas tecnologías de todo tipo, desde amenazas hasta el tema este del sexting, de grabación de imágenes (…) si comparamos cifras lo cierto es que cada vez tenemos a más chicas en los juzgados de menores. O sea, la delincuencia juvenil hace años era una cosa de chicos. Chicas, y más en centros de internamiento, es que teníamos una a lo mejor o dos, hace 8 o 9 años. Cada vez tenemos ahora más chicas (…)" (JM)

En este sentido, tenemos que incidir en **la preocupación que temas como el acoso han suscitado tanto en espacios de reflexión profesionales como en las familias y los propios de infancia**. Esto responde a la dificultad que los profesionales plantean en su manejo, especialmente en aquellas situaciones que sobrepasan lo que ocurre en el aula y que actualmente son definidas como *ciberacoso*. Las líneas con las que definir y acotar esta realidad son complejas, y desde los centros y entidades educativas se valora el impulso de grupos de trabajo intercentros como una posible medida de apoyo a los profesionales que mejora su capacitación a la hora de identificar posibles situaciones e intervenir con ellas de forma estratégica.

Existe bastante consenso a la hora de pensar que estas situaciones responden a lógicas y dinámicas competitivas de las que también forman parte los propios espacios educativos, y que es **necesario que desde los primeros años de escolarización se afiancen otras dinámicas de relación más saludables e inclusiva**s que permitan no sólo identificar, sino prevenir e impulsar relaciones saludables de respeto y comprensión a la diferencia:

"Y ahora del acoso escolar antiguamente, sé que es un problema presente en todos los centros a nivel de primaria, secundaria, se sigue dando, sigue llegando y creo que es muy difícil de manejar y de intervenir en esa dificultad. Sí que es verdad que he dicho que me parece muy importante que desde pues muy temprana edad, se favorezca un poco programas de competencia social porque realmente tanto para las personas que pueden el día de mañana ser futuros… pues acosadores o con algún tipo de dificultad en este sentido o con personas que pueden tener y recibir algún tipo de acoso (…) quiero decir que sigue pues funcionando a nivel normativo, pero yo considero que se va a hacer como mucho más como incidir más en cada una de las clases (…)" (PCEP)

En este sentido, suele asociarse una parte importante de la situación de acoso con el contexto en donde se produce, tanto en cuanto al alumnado conocedor como a las vías virtuales en donde las

relaciones parecen conformarse como lugares propicios y de difícil acceso al mundo adulto. En los grupos de discusión tanto profesionales como de ciudadanía infantil es frecuente asociar estos entornos virtuales compartidos entre iguales y al margen del mundo adulto como espacios de fácil acceso al insulto o donde las "faltas de respeto" entre menores se producen con bastante facilidad. En esta percepción profesional también interviene en esta cuestión el desconocimiento de estas herramientas y su falta de utilidad como instrumentos didácticos dentro y fuera del aula, existiendo una **demanda de trabajo conjunto sobre estas realidades** que permita romper con ciertos tabús existentes y avanzar hacia una mejora común en el tratamiento del acoso y del ciberacoso:

"Solemos separar clases y demás, pero en lo que hemos intentado incidir mucho ha sido en los que están alrededor del acosador porque el acosador si se queda solo, yo creo que desaparece, es incidir mucho en si no hay nadie que le ríe las gracias al que acosa, eso suele desaparecer y la verdad es que en los casos en los que lo hemos podido aplicar, porque no siempre se puede aplicar, sí que nos ha dado buen resultado (…) lo que estamos viendo que se empieza a dar acoso por los correos en las tabletas que decía X y todos los libros digitales (…) a veces que empiezan a insultarse empiezan a hacer cosas y que ha sido necesario cortar también eso. Lo hemos visto porque al ser programas institucionales nosotros nos podemos meter en los correos de los muchachos y ver lo que hay. Pero cuando ellos tienen correos de fuera, es complicado… yo creo que desde la orientación los equipos de orientación de los centros, deberíamos trabajar y a lo mejor en grupos como este o contactando con expertos podríamos tener unas directrices claras de cómo actuar en estos casos y poder llevarlas a cabo. Para que no fuese que es lo que en un centro se nos ocurre, lo que se le ocurre al otro o a lo mejor compartir si no se puede hablar con expertos y demás pues compartir lo que hacemos cada uno y poder llegar a tener como una guía para poder actuar en los diferentes casos que yo creo que podía ser de gran ayuda para todos". (PCEP)

Además de valorar estos entornos virtuales y otros contextos fuera del aula como momentos importantes para la prevención de las situaciones de acoso, también se hace referencia expresa al papel de las familias y el centro educativo en su conjunto. Del mismo modo, se incide en la necesidad de **romper con determinados estereotipos o roles que pueden estar incidiendo en la reproducción de relaciones no saludables entre el alumnado**, así como en la tendencia a seguir a líderes y a aislar o discriminar al diferente, que en la situación de acoso o maltrato se convierte en vulnerable, frágil o débil:

"Es un poco de todos esto porque realmente, desde casa se empiezan los valores, está claro. Y en el colegio también, ¿vale? Y sí que es verdad que siempre existe la figura de un líder. Es cierto que, eso de calificativo del niño malo, el niño bueno, o sea...para mí, a mí no me vale, o sea...no hay un niño malo, no existe un niño malo ni un niño bueno, o sea...yo no voy con ello, pero es verdad, que bueno, los chicos pues arrastrados por la sociedad muchas veces, ¿vale? pues siguen a ese líder y también muchos de ellos por miedo a que ese líder actúe en contra de ellos, ¿eh? Pero sí que es verdad que yo sí pienso que, por ejemplo, pues quizá un mote, a lo mejor, pues bueno, al hilo un poco de lo que decía Luis, que un mote a lo mejor no puede producir ese daño. Eh...pero sí que es verdad que creo que son muy conscientes cuando el daño es, eh...con este no nos juntamos, a este se le insulta, a este se le aísla en los recreos...eso creo que sí son totalmente conscientes del daño que se le hace. O a la salida te espero y le pegan, o tú eres gay, o tú como bailas y te gusta el baile, eres gay, o tu eres una lesbiana, o tú estás gordo, tú no llevas marcas...y bueno, yo creo que sí que es una actitud, o sea, de yo soy más que tú, porque además

siempre se suele atacar a la persona que suelen ver más frágil, más débil". (GF)

En cualquier caso, las situaciones de acoso en el contexto educativo son valoradas como **un gran fracaso del sistema educativo,** como algo complejo que además se encuentra relacionado con variables sociales y estructurales que van más allá de las aulas pero que las implica directamente si los centros no son capaces de proteger sus espacios de estas dinámicas de maltrato. Además de marcarse como uno de los retos más importantes de la educación, en estrecha relación con otros sectores como la salud y la convivencia, así como con nuestra capacidad para generar entornos seguros para nuestra infancia, se reconoce la necesidad de "valentía" por parte de los centros para poner en marcha los mecanismos y protocolos existentes:

"A mí me parece este tema del acoso como uno de los fracasos más grandes que puede tener un sistema educativo, porque estamos hablando sobre todo de edades obligatorias y yo creo que no hay mayor perversión que tener obligatoriamente a un niño o una niña en un centro educativo donde se le esté acosando, donde no esté seguro, donde no esté tranquila, donde vaya donde vaya con miedo. Hablabais de guías y hablabais de planes y sí que existen, si existen los protocolos (…) y es verdad que cuando se detecta un caso de posible acoso ya no que lo sea sino de posible acoso creo que los centros tienen que tener la valentía como se estaba diciendo antes de tirar para adelante y ver realmente que está pasando (…)" (PCEP)

Para dar respuesta a esta importante preocupación compartida por familias, profesorado, alumnado e instituciones, se considera fundamental el trabajo participativo de la infancia y adolescencia en la construcción de propuestas preventivas e innovadoras para la mejora de las relaciones y la convivencia. En este sentido, destacan algunas iniciativas de empoderamiento que ayudan a identificar e intervenir como el alumnado ayudante, así como la mejora en la colaboración entre mundo adulto e infancia para que no se puedan generar espacios y momentos tan diferenciados entre ambos. De nuevo se considera por una parte importante de los participantes en los grupos de discusión que **los principales y grandes protagonistas deben ser las y los alumnas y alumnos; así, a partir de sus propias respuestas y herramientas, se pueden generar procesos de transformación de los conflictos, resolución y prevención**:

"Pero creo que es muy importante, volviendo otra vez al tema que nos trae aquí, que en todas estas cuestiones los niños y las niñas participen en qué quieren hacer, en cómo lo quieren hacer porque son los protagonistas y son también muchas veces quienes tienen la información, tienen la capacidad y tienen a veces la mayor influencia sobre sus iguales de la que tenemos las personas adultas. Hay algunos programas como éstos que estaba comentando X del alumnado ayudante, o los proyectos que se hacen de patios que sean educativos, de patios inclusivos, que realmente sí que previenen todas estas situaciones de acoso. Hay que tener una vigilancia bastante pues concreta sobre esos casos pero yo creo que aquí es imprescindible la participación de nuestro alumnado, que sepan mirar, que sepan ver qué es lo que está pasando en su aula, en su patio, ellos pueden ser, primero los informantes, los que nos dicen que es lo que está pasando, que muchas veces a las personas adultas se nos puede pasar y sobre todo quienes pueden dar la mejor la mejor respuesta y la verdad es que hay experiencias bastante significativas y con resultados bastante buenos (…) pero yo quiero reivindicar lo importante que es tener estructuras donde el alumnado participe, donde pueda decir que es lo que pasa y decir como creen ellos que se puede que se puede solucionar, porque de ellos tienen algunas herramientas y algunas soluciones pues muy útiles, muy útiles". (PCEP)

No obstante, se cuenta en la ciudad con ciertos recursos, programas y mecanismos tanto proporcionados por los propios centros como por agentes externos de la comunidad que proponen programas, capacitaciones o sistemas de identificación de estas situaciones, en donde se pone especial acento en la prevención y la convivencia. En este sentido, los programas de mediación escolar o alumnado ayudante contribuyen al establecimiento de relaciones más saludables e inclusivas, siendo valorados como importantes **medidas capacitadoras** que pueden terminar siendo autogestionadas por el propio alumnado impulsor. Se entiende por lo tanto que mejorando la capacidad de identificación y manejo de las llamadas *habilidades sociales*, se mejoran las posibilidades de afrontar con una mayor fortaleza estos retos relacionales:

"Yo quería incidir un poco pues en la prevención del acoso, la prevención del acoso con los programas de alumnado ayudante, de recreos inclusivos, y sobre todo pues lo de la competencia emocional es importante que los chavales tengan habilidades sociales… sepan resolver los conflictos… yo creo que todo eso hace que sean personas que sean más fuertes de cara a poder enfrentar (…) y luego que también ha salido yo creo que en lo del ciber acoso yo creo que ahora también hay un aspecto importante que son las redes sociales que ahí se da y que bueno yo creo que desde la policía este año con la pandemia no se está realizando pero están realizando buenos programas de prevención como el de formación en ciber acoso a alumnos de 6º de primaria (…)" (PCEP)

"Tenemos el programa del alumno ayudante, entonces, lo que hace es que nuestros alumnos… a ver, ellos están en espacios o en situaciones donde los profesores es difícil que lleguemos y ellos pueden detectar pues muchas situaciones que si son conscientes de que tienen un papel y pueden intervenir, pues nos van a ayudar mucho en lo en lo que es la convivencia del centro. Entonces muchas veces ellos detectan alguna situación y además preguntan muchas veces en primaria que es en el ámbito en el que estamos nosotros, si ellos son chivatos porque en este programa que tenemos reuniones con ellos dicen pero es que no hay que ser chivato (…) queremos una buena convivencia y ellos tienen un papel importante y si ellos se ven partícipes y responsables de ello pues van a colaborar y se van a sentir parte de esa situación en la que la convivencia va a funcionar de la mejor manera". (PCEP)

Participación, espacios y diálogos con la infancia como agente educativo

El desarrollo vital de niñas y niños, si bien forma parte de un ciclo que avanza progresivamente hacia la juventud y el mundo adulto, también conforma una diversidad interna con sus propias especificidades. En el entorno educativo estas se entienden por etapas o ciclos, asociados a la adquisición de ciertas capacidades y competencias. Pero también para todos estos actores de la educación formal y no formal que han formado parte de los espacios de reflexión, el grado de autonomía de cada momento es otra cuestión clave, así como la relación de mayor o menor dependencia de los profesionales o familias. Así, por ejemplo, las diferencias entre niñez y adolescencia son importantes desde el punto de vista de la autonomía de cada etapa y la dependencia existente con el mundo adulto, que es el que muestra, canaliza o "lleva de la mano" a las actividades. A medida que esta independencia avanza -algo que ocurre según se pasa de la infancia a la adolescencia-, aparece también la necesidad reconocida de que tengan voz y voto, y

que ello se acompañe de la apropiación de lugares resignificados. Es decir, **el concepto de participación manejado implica una serie de contextos importantes que pueden favorecer o no su materialización, como son los espacios propios de diálogo y toma de decisiones, así como canales de comunicación con "la ciudad", que en este caso puede estar simbolizando al mundo adulto que escucha, acondiciona, ofrece, o da respuesta a necesidades:**

"Siempre que hablamos de infancia, de esto del Consejo, siempre nos centramos un poco en niños pequeños y también queríamos hablar un poco sobre la adolescencia porque seguimos siendo allí menores de edad, pero tampoco son niños y es un poco difícil buscar actividades para ellos, y allí entramos en el punto de ocio, o en por ejemplo pues acción cultural, que es un poco meterles la cultura, el ocio o las ganas de participar, o simplemente no tienen la oportunidad". (GMI)

"Que vayas a un sitio y digas, ah mira, pues esto es lo que podemos hacer con los niños o esto es lo que puedo hacer yo como adolescente. Sobre el ocio en adolescentes, que... claro también es un tema importante y creo que es uno de los más, más complicados, creo, porque los adolescentes ya en el fondo son mucho más independientes, los padres ya no los llevamos de la mano a los sitios entonces es más difícil porque al final el ocio de los niños, los padres les vamos a llevar y a cuántos más sitios mejor. Los adolescentes que ya van más solos, que son más independientes, eh, pues es un grupo en el que yo creo que hay que trabajar, y en el que hay que trabajar, eh...primero sabiendo sus necesidades y sus lo que ellos quieren, entonces es muy importante que tengan voz y voto, pero luego también animarles a que ellos pueden tener esa voz, ese voto, en algún foro, no? en algún lugar. Quizás, claro, esas...esos lugares, ¿no? ideales, como esa casa de la juventud pues estaría muy bien para que los jóvenes sintieran un espacio donde poder hablar, donde poder, que haya un buzón, que se pueda...pero bueno, a lo mejor se puede hacer de otra forma, que ellos puedan tener un buzón, un sitio, decir lo que ellos quieren y entonces que la ciudad le pueda ofrecer esas, no sé, esas actividades, ese ocio, eh, con esas necesidades que ellos tienen". (ECI)

En esta materialización espacial de la infancia y la adolescencia de la ciudad de Toledo, se ha generado cierta tendencia a conceder **reconocimiento a estas realidades conformando lugares propios y comunes identificadores que contribuyan a pensar desde esas categorías**. Aquí es donde podemos ubicar la propuesta de un centro social "ideal" que consiga conectarse con las y los jóvenes y que pueda autogestionarse por su parte contando con la aportación de las entidades que trabajan en el ámbito de la infancia y adolescencia:

"La ciudad de Toledo es uno de los puntos que yo creo que necesita un apoyo muy importante es que necesita tener un centro de la juventud para una ciudad como es Toledo, que carece de ello y creo que es fundamental para que los chicos se sientan identificados con un espacio que puede ser suyo que lo puedan gestionar y que podemos además las asociaciones llevar, intervenir, proporcionarles una serie de actividades o ideas que pueden llevarse a cabo. Ese es mi punto de vista". (ESI)

Este *espacio imaginado* por las entidades como ideal a alcanzar por la comunidad cumpliría con el papel de proporcionar un lugar, reconocido y propio, para infancia y familias:

"Un espacio de los niños que lo sientan como suyo propio (…) que fuera referente pues para las familias que pudieran acudir ahí, pues que llueve vamos ahí, al espacio de los niños, al parque de los niños". (ESCI)

Esta consideración de falta de lugar de referencia para la infancia puede tener relación con ciertos cambios sociales que han hecho que los espacios públicos no sean ocupados de la misma manera que en generaciones pasadas. Esta **pérdida de referencias en el espacio público como lugar propio para el juego y el desarrollo infantil** de manera autónoma podría estar incidiendo en la construcción de una nueva demanda colectiva que requiere de espacios protegidos y definidos como apropiados para la infancia:

"Necesitamos desde mi punto de vista volver a tomar las plazas, porque esto es como un taburete, aquí tenemos, necesitamos lugares, y los tenemos, pero es como que nos los han quitado. Los parques y las plazas han desaparecido y los niños han desaparecido. Actividades tenemos, sí, para llenar los lugares. Y tenemos también información, pero hay que acrecentar esas tres, esos tres puntos". (PCI)

El acuerdo generado en torno a la importancia del espacio identificado con la infancia y adolescencia también se construye como referencia espacio-temporal en donde se comparten y establecen relaciones, diálogo, decisiones propias. Esta confluencia de posiciones y diálogos imaginados como *lugar deseado* parece tener mucho que ver con la necesidad de **unificar también escenarios de encuentro para toda la diversidad de actuaciones existentes:**

"Sí que creo que los niños y los adolescentes no tenéis espacio donde... o no hay suficientes espacios para que todo el mundo pues eso digáis vuestras opiniones, podáis debatir, podáis decidir qué es lo que queréis realmente y que al final somos los mayores los adultos los padres los que si un poco decidimos por vosotros. Quizás falta sitios de participación, lo que decía X me parece también muy interesante, ¿no? Esa plataforma ese sitio donde se pueda ir y todos pues podamos estar podamos encontrarnos en un mismo lugar y no tener que acceder a tantos sitios". (ECI)

Una vez que se ha introducido esta necesidad de espacio compartido, la propia infancia observa su potencial más allá de su lugar físico, en su dimensión simbólica de interacción entre iguales. Poniendo énfasis en ese punto de encuentro entre personas, diálogos o ideas, se asume que posiblemente ***definir*** **lugares compartidos** destinados a tal finalidad sí permita mejorar las relaciones existentes, puesto que el conocimiento mutuo permite unir intereses:

"Por ejemplo, en algunas clases que hay profesores que las llevan más dinámicas, por decirlo de alguna forma, yo he visto a mis compañeros con los que nunca he hablado que hemos llegado a un punto de acuerdo, que hemos estado una hora tal vez debatiendo algo o hablando o en ocio, eh... es algo que tal vez no piensas que X personas no te puedes llevar bien con él o simplemente no ves la interacción y cuando ya tienes el lugar donde llevarlo a cabo, pues se ve que sí que podemos interactuar bastante más fácil y tal vez es eso, que se nos proporcione un lugar". (GMI)

No obstante, la interpretación desde la mirada profesional de dicha necesidad espacial viene dada por una experiencia previa en donde se ha podido evidenciar la escasez de momentos en los que **infancia y adolescencia pudieran decidir no como consumidores de actividades sino como**

creadores de su propio tiempo de ocio. Ello conlleva la necesidad de deconstruir la idea de ocio impuesta por parte de prejuicios o estereotipos que operan desde el mundo adulto:

"Eso que han sufrido ellos de falta de espacio donde poderse mover, eh, cuando tienen un sitio donde, donde están a gusto, van. De hecho, había veces que los teníamos que echar (…) yo creo que lo único que, que necesitan es un lugar donde ellos se sientan a gusto y ellos sean los partícipes de su propio ocio, que yo creo que estamos siempre intentando buscar ocio, ocio para ellos (…) que no sea el ocio que, que, a veces nosotros tenemos, los adultos, que es el ocio que la gran mayoría de los adultos creemos que hacen los jóvenes". (ESI)

Absentismo escolar y retos inclusivos postcovid

Teniendo en cuenta que el origen de las situaciones de "descuelgue" educativo derivan en prácticas de absentismo o abandono escolar, tendrían que evaluarse aquellos mecanismos que actúan para que tales dinámicas se rompan. En este sentido, algunos recursos como la USE (Unidad de Seguridad Escolar), implicados en la regulación de la falta de asistencia, expresan las dificultades para ir "más allá" de esta presencia en el aula, puesto que en ocasiones se puede lograr que el alumnado absentista retome su presencia en clase, pero ello no suponga un aprovechamiento real de tal asistencia. Por ello, desde este recurso se plantea cómo conseguir que los acuerdos alcanzados con las familias sean acompañados de otras medidas o recursos especializados que permitan una implicación mayor en los procesos educativos de este alumnado y sus familias que transformen esa ***presencia ausente*** **en la clase en una implicación real de toda la comunidad educativa y principalmente de su alumnado**:

"Sí, este niño que teníamos un expediente abierto de absentismo, casi rozando el abandono escolar, han intervenido ustedes y está en clase, pasamos lista, tanto por ciento de asistencia, la verdad es que ya es significativo, pero tenemos un absentismo totalmente de ausencia de aula. O sea, ***está como si no estuviera****. Hablas con él y dice: "No, yo vengo aquí porque la USE me obliga". Parece ser que esto es lo que le dijo a un jefe de estudios un alumno. "La USE que ha ido a mi casa y se ha entrevistado con mis padres, y nos ha levantado un acta con una serie de compromisos, y me han dicho que debo de cumplirlo, que tal y cual, pero yo no quiero venir, no me gusta, no quiero, yo aquí pienso que no voy a sacar nada, y estoy porque tengo que estar, porque la USE ha ido a verme a casa". Entonces sí, hemos corregido el tema de la asistencia. Sí, pero hemos contralado a un alumno y sabemos dónde está. Tiene que estar en clase y ahí está. Pero luego* ***no hay detrás unos mecanismos que le hagan que ese chico, esa chica, se enganche****, y eso me preocupa (…) no hay alguien que diga, bueno le tenemos aquí y realmente vamos a ver qué conseguimos de él, vamos a sacar petróleo, vamos a reunirnos con él, vamos a profundizar un poco más en la situación".* (USE)

El **agravamiento de situaciones de desigualdad educativa durante el confinamiento** se ha hecho evidente, ampliando las diferencias sociales entre aquellos que pueden acceder a recursos de apoyo y los que no, junto a la dificultad para desarrollar estrategias con características similares a las que se llevaban a cabo antes de la pandemia. Esta situación de crisis en el marco educativo ha provocado que una parte del alumnado con necesidades educativas de apoyo se vean con serias **dificultades para acceder a los nuevos contextos de aprendizaje en igualdad de condiciones,**

generando una nueva desigualdad añadida a la situación anterior o superponiendo determinadas estructuras de desigualdad social:

"Y luego todas las dificultades que habéis comentado pues añadir eso de que nosotros trabajamos con familias que tienen recursos muy limitados o que no tienen. Entonces imaginar todo lo que ha supuesto el confinamiento a la hora de hacer algo tan fácil aparentemente como el Papas para descargarse los deberes y nos hemos constituido como alternativa porque muchos de los padres y de las madres no tenían idea. Ósea a toda la problemática que estamos teniendo añadir además que hay familias que están pues en una situación de precariedad muy grave." (ESI)

"Estamos desarrollando un programa de refuerzo educativo este año por las circunstancias lo hemos tenido que reducir muchísimo, ¿vale? (…) la dificultad que nosotros nos hemos encontrado durante el confinamiento es que bastantes personas, más de las que quisiéramos nosotros, no han tenido acceso a medios informáticos y sobre todo también acceso a datos para poder tener un apoyo mutuo con los diferentes centros educativos con los que estaban los chavales (…)" (ESI)

En cualquier caso, suele verse también en estos momentos colectivos reflexivos que se han generado mediante los grupos de discusión, la **pandemia como una oportunidad para repensar las herramientas y su accesibilidad en términos más generales, e incluso la necesidad de plantearse las posibilidades reales que las familias tienen para poder acompañar a sus hijos** en la elaboración de tareas, puesto que esta situación nueva de crisis ha puesto en evidencia la necesidad de mejorar la competencia digital en profesorado y familias:

"Eso está influyendo en una serie de características dentro de la educación ahora mismo diferentes a como nos lo habíamos planteado antes de la pandemia y está llevando mucho bajo mi punto de vista que todo el mundo vayamos a una en esa formación (…) yo creo que eso es básico de cara a que las familias puedan ayudar a sus hijos, porque los profesores podemos ayudarles pero la familia muchas veces no tienen ese… si los profesores nos cuesta ese acceso a las nuevas tecnologías y esa competencia digital, muchas veces pues imaginamos a las familias". (PCEP)

Uno de los principales retos que se han planteado en los diferentes espacios de reflexión y debate generados ha sido la necesidad de abordar **la diversidad existente en los barrios desde una perspectiva más abierta y multidimensional, reconociendo y asumiendo su complejidad social.** Afrontar y asumir dicha diversidad supone hacerlo desde un punto de vista de equidad e igualdad de oportunidades, puesto que las consecuencias de no atajar tales diferencias desde el ámbito educativo se materializan a lo largo de toda la vida de personas y colectivos. La falta de identificación en objetivos educativos compartidos entre familias y centros, y respuestas construidas en mayor conexión con los territorios y los diferentes recursos existentes en el mismo se ha planteado como un camino capaz de proporcionar más integralidad y éxito en la inclusión socioeducativa:

"Yo, como trabajadora social, muchas veces lo que veo es que las desigualdades en el sistema educativo, y el no afrontar desde un punto de vista de, de equidad, las diferencias, luego lleva implícito que en el itinerario de la vida, las personas se van quedando detrás, ¿no? y llegan a formar parte de nuestro sistema, que lo que trata es de igualar esas circunstancias, pero que si de partida no se atajan en el sistema educativo, difícilmente luego llegan a afrontar de manera autónoma, independiente, los retos que en este caso a lo largo de la vida se plantean (…) Muchas veces las personas que no, no se sienten.... no se sienten... de alguna manera... mmm... eh... no se sienten a la altura, ¿no? de lo que el sistema educativo está, está pidiendo, demandando, por no ajustarse a sus necesidades, al final son muchas veces personas que las van aislando o que sufren consecuencias relacionadas (…) Y el cómo veo el sistema educativo, pues yo veo que es un sistema, a fecha de hoy, todavía muy inflexible y de puertas para adentro. Creo que la educación tiene que ser una educación más abierta, más igualitaria y más adaptada a las diversidades que existen dentro de los, de los centros, ¿no? O sea, diversidad en su sentido más amplio, diversidad lingüística, diversidad de religión, diversidad en cuanto a discapacidad, funcionalidad. Para mí eso es una de las cuestiones que también se debería abordar, ¿no? Las diversidades en su sentido más amplio, los centros educativos como recurso de los barrios y a su vez, los barrios como recursos educativos dentro de los centros, ¿no?" (PAS)

- **PRINCIPALES RETOS PARA UNA CIUDAD EDUCADORA**

1. **Avanzar hacia un cambio en el concepto y modelo de participación infantil manejado desde instituciones, entidades y colectivos sociales.** Esto supone mejorar de forma significativa los espacios específicos y compartidos para la toma de decisiones de cuestiones relativas a la infancia, así como de los canales de comunicación y colaboración con el mundo adulto.

2. **Dar coherencia y unión a los diferentes escenarios de encuentro, acciones y herramientas para la infancia en el territorio, de manera que se pueda dar respuesta a toda la diversidad existente.** Ello implica definir lugares compartidos destinados al diálogo y al establecimiento de nuevas relaciones para la infancia y la adolescencia y su consideración como parte fundamental de la vecindad de Toledo.

3. **Ir abandonando de forma progresiva el adultocentrismo como lógica predominante que ordena y clasifica el sentido de las cosas, incluyendo aquellas pensadas por y para las niñas y niños.** Esto supone que la infancia y adolescencia no sean observadas como meras consumidoras de actividades sino como sujetos creadores de sus propias realidades socioculturales, incluyendo como parte importante de las mismas el ocio y tiempo libre.

4. **Resignificar el espacio público como lugar propio para el juego y el desarrollo infantil, pensando en la necesidad de construir una ciudad urbanísticamente educadora, amable y accesible para todas.** Esta resignificación y reapropiación puede definirse también como lugares de emancipación y autonomía. También implica construir nuevos lugares de referencia para la infancia que sean ideados también de forma colectiva y participativa.

5. **Mejorar las relaciones en la infancia y adolescencia reforzando sus propias capacidades para identificar situaciones de acoso, transformar conflictos entre**

iguales y prevenirlos. Ello invita a reforzar sus competenciales emocionales y habilidades sociales, pero también a romper con determinados estereotipos o roles que pueden estar incidiendo en la reproducción de relaciones poco saludables entre el alumnado.

6. **Reflexionar sobre las desigualdades educativas o la falta de igualdad de oportunidades que tienen sus consecuencias en el fracaso y el absentismo escolar**. Hacerlo nos lleva a tener que repensar las condiciones de partida de las comunidades educativas, las herramientas y su accesibilidad, e incluso las posibilidades reales que las familias tienen para poder acompañar a sus hijos. También a atender la demanda existente para poner en marcha un trabajo conjunto sobre estas realidades que permitan avanzar desde una perspectiva más integral.

7. **Abordar la diversidad existente en los barrios desde una perspectiva más abierta y multidimensional, reconociendo y asumiendo su complejidad social y la necesidad de enfoques educativos comunitarios**. En este sentido, se cuenta con diferentes experiencias de modelos de éxito en los barrios que pueden servir como referencias.

8. **Impulsar procesos de transformación a largo plazo que permitan ir más allá del diseño de actividades y estrategias concretas**. Esta acción continua en el tiempo permitiría afrontar los retos que la ciudad vaya definiendo mejorar la profundidad de los cambios a largo plazo y ampliar la implicación de más agentes clave para la protección de la infancia. Contar con espacios de reflexión/acción conjunta para evaluar y comenzar con nuevas propuestas de mejora.

9. **Legitimar nuevas acciones encaminadas al bienestar y la protección de la infancia y adolescencia desde las instituciones públicas con programas y líneas estratégicas comunes que puedan dar cobertura y soporte a actuaciones innovadoras.** Así, además de reforzar lo existente y conectarlo con objetivos comunes consensuados, favorecer la innovación social y canalizar las iniciativas del tejido social.

10. **Reforzar las coordinaciones entre centros y recursos de la ciudad como fórmula local para mejorar de manera significativa los procesos educativos de todo el alumnado.** Conformar espacios de relación técnicos, institucionales y de vecindad en los diferentes territorios y barrios, para la mejora del éxito educativo de todo su alumnado, impulsando con todos los recursos educativos disponibles posibles medidas comunitarias de refuerzo y promoción.

La ciudad saludable e inclusiva

> *"(...) Soy de la opinión de que las princesitas no existen y los príncipes azules tampoco, entonces creo que se debe dar más lo que realmente pasa en la vida, más teatros, más películas, y desde pequeños inculcárselos, tanto en casa como en el colegio, como desde el Ayuntamiento, ellos tienen herramientas que las pueden dar y que desde luego, otra cosita, que tienen que ser gratuitas, porque hay familias que no podemos acceder a muchísimas cosas".* (GF)

Con este texto introductorio partimos de un concepto de salud amplio que inevitablemente nos habla de igualdad e inclusión, así como de la necesidad de atender a todos esos recursos que proporcionan bienestar en la vida de las personas. Desde esta lógica, además, de nuevo una de las respuestas clave que aparecen en los discursos promotores de respuestas saludables se vinculan también con la **capacidad de articular redes colaborativas de promoción de la salud desde un enfoque comunitario:**

"Cuando los casos llegan a mi consulta es porque todo lo demás no ha funcionado. Me preocupa que no veo redes de colaboración en los barrios. Hay mucho trabajo individual pero poco cooperativo. Mi propuesta iría en este sentido, más redes de colaboración entre las personas de los barrios. Red de Acompañamiento, como movimiento social, ya que a las consultas llegan personas que están rotas porque les fallan los apoyos más cercanos, familiares, sociales, etc..." (PSM)

Una cuestión importante extraída de los espacios de reflexión conjuntos entre infancia y adolescencia ha sido el de su utilidad para **mejorar el conocimiento de la infancia sobre los recursos implicados y su propia dimensión preventiva**. En el diálogo establecido se ha podido profundizar en la dimensión práctica aplicada a la infancia de los profesionales de los Servicios Sociales, Salud, Seguridad, Urbanismo, Turismo, o de otros recursos vinculados con la protección a menores, sirviendo además la mejora de la conexión entre los diferentes recursos y su valor preventivo como importante conclusión u objetivo a lograr en el futuro:

"Lo digo muchas veces porque parece que un poco los que trabajáis más en la prevención de que pasen cosas peores, veis muchas veces que venga vamos que esto no llegue al juzgado de menores. Porque parece que el juzgado de menores ya es que ahí se ha perdido. Bueno, pues no se ha perdido: nosotros también somos actuaciones preventivas. O somos una prevención de cosas mucho peores. Y además con la facilidad de que nosotros podemos imponer los recursos, que es algo que los demás pues no podéis hacer. Entonces, bueno, ya digo que en ese aspecto se os quite un poquito el miedo a todos: los chicos –bueno, entiendo los chicos que tampoco es plato de gusto que vayas al juzgado y que te condenen, a fin y a cabo– pero a los demás, trabajadores, igual. El juzgado de menores no es el fin donde ya es el fracaso de nuestro trabajo, sino todo lo contrario: es un medio más para ayudaros a trabajar". (JM)

Coordinaciones sociosanitarias y refuerzo de las relaciones

Por lo tanto, desde el punto de vista judicial en referencia a los menores, se entiende que todas las medidas mantienen ese carácter promocional que según su propia legislación se aplican siempre

atendiendo a la voluntariedad del menor, definida desde sus propias opciones a transitar por lugares alternativos a la delincuencia, generando las respuestas normativas en base a sus propias decisiones. Además, existen otros programas regionales **con dificultades de implementación en la ciudad cuyos recursos profesionales demandan más coordinación y más mecanismos de conocimiento e interacción entre instituciones y** recursos para que pueda producirse un mayor aprovechamiento de los mismos junto a una conexión mejor con las necesidades detectadas:

"Y es muy triste que un chico de 16 años diga: "Es que yo… es que yo en mi vida, ya tengo claro que voy a ser delincuente." Y dices: "¿Porqué vas a ser delincuente? ¿A ti qué te gustaría? Pues a mi me gustaría ser electricista. Pero yo no me veo estudiando" Bueno, pues lo que le hacemos es darle la oportunidad de estudiar. No en base a lo que queremos, sino en base a lo que quiere ese chico (…) Y sobre todo cómo pueden planificar su vida porque de lo que se trata es hacer ver que ellos al final son dueños de su vida. Tanto para lo bueno, y vamos a darles los medios, para intentarlo. Como para lo malo, si es que esa es su voluntad". (JM)

"Hay un programa directamente dedicado a la violencia filioparental que desarrolla la DG de Infancia y Familia, además del programa de atención a la violencia familiar…. Todo el tema de acoso, ciberacoso y el manejo de las redes, (…) trabajamos en la prevención y en la educación, pero también está el programa "Tú cuentas" que desarrolla este trabajo… Y también hay un programa de prevención de conductas violentas para prevenir que jóvenes predelincuentes, por decirlo de alguna manera, continúen en esa línea…… O sea que desde hace cuatro años por parte la Consejería de BS se han desarrollado programas para toda la región. Y nos es más fácil siempre implantarnos fuera de la ciudad, fuera de Toledo que en el ámbito local, pero existen, están al servicio de la ciudadanía de Toledo… y lo que nos falta un poco es lo que hemos hablado… esa cohesión y esa coordinación… porque sino cada uno vamos trabajando allí donde se nos reclama… programas que intentan acercarse a la realidad… por ejemplo incluye la participación infantil… tiene que participar de manera activa en los programas… hay nuevas maneras de trabajar… pero necesitamos de eso, de la coordinación…"

En los diferentes grupos de discusión se ha mostrado la **necesidad de ampliar por lo tanto este concepto de salud,** saliendo de un modelo biomédico centrado en la presencia o ausencia de enfermedad hacia otras cuestiones que nos hablan de diversidad sexual, identidades de género, el establecimiento de relaciones personales no tóxicas y la conexión del bienestar con el estado emocional de nuestra infancia y adolescencia. Algo que ha resultado especialmente significativo de los grupos de discusión con infancia y adolescencia ha sido la **escasez de espacios formales y no formales en donde se trabaje y reconozca convenientemente y abiertamente la diversidad sexual en la infancia y adolescencia**: en algunos casos desde estas etapas se expresa una tendencia significativa a evitar hablar de forma normalizada de la homosexualidad, o a hacerlo desde parámetros de enfermedad si se encuentran en determinados contextos de carácter religioso. Pero en cualquier caso se observa que la infancia y adolescencia perciben una posible **resistencia a tratar ciertos temas con normalidad para evitar posibles reacciones por parte de las familias y profesionales.** Y desde estos lugares en cambio se observa que entre jóvenes e infancia se ha producido una evolución mayor que en el mundo adulto, resaltando la necesidad de un cambio en el tratamiento de estas realidades, demandando un enfoque más normalizado e inclusivo dentro de un contexto más saludable de relación con toda la diversidad existente. En esta construcción más amplia de la salud comunitaria, el propio grupo motor de infancia como dinamizador de los grupos se ha visto muy reforzado, resaltando los propios aprendizajes extraídos:

"Del proceso en sí he visto a la ciudad bastante bien pero siempre hay algo que se pueda mejorar…. Y en sí que todo puede mejorar un poco… A nivel personal he aprendido en valores y de personas especializadas en ello… Por ejemplo, en salud me llevé que la salud no es solo física, también hay que dar importancia a la salud mental y sentimental, y que todos tenemos derecho a sentirnos como queramos". (GMI)

GMI: Mis profesores todos lo evitan ese tema. Siempre que se saca, dicen: "bueno, vamos a hablar de otro tema", como...

PGM: ¿Cuál tema? (…)

GMI: De la homosexualidad.

PGM La homosexualidad. O sea, cuando hay preguntas, que me imagino que salen preguntas, ¿no? que está muy al orden del día, que todos tenemos inquietudes y tal...

GMI: Como que les horroriza...

La diversidad territorial en clave de activos en salud

Partiendo de esa definición más amplia que permite generar una **idea sobre salud interconectada con realidades socioculturales presentes en el territorio**, la salud emocional se ha planteado como un gran reto tanto para entidades, profesionales e infancia. Se ha considerado fundamental para el desarrollo saludable de niñas y niños, incidiendo en las dificultades existentes tanto en las familias como en los controles pediátricos para contemplarlo como factores determinantes de salud. En algunos casos incluso se ha tendido a considerar estos **factores emocionales** como posibles *tabús* que impiden un desarrollo completo personal de la infancia. Pero también se ha expresado la **falta de visibilidad y reconocimiento hacia toda la diversidad existente,** no asumida de forma transversal en las charlas educativas formales e informales que diferentes actores llevan a cabo. Si bien esos espacios de "charla" se valoran como insuficientes, además no aparecen reflejadas todas las realidades e identidades posibles:

"En las charlas que nos dan en el instituto no se habla de toda la diversidad de personas. Hay que incluir a todo el colectivo LGTB, personas con discapacidad, género, etc. (…) Yo veo que todavía existe bastante rechazo a las personas que son diferentes, por su color de piel o porque su sexualidad es diferente del patrón mayoritario. Mi propuesta es que en la educación, se trabaje más la inclusión, no solo con una charla, que no suele ser muy útil, sino más en el día a día y en las formas". (ESS)

"Hay veces que es mejor tapar el sufrimiento de los hijos porque ese sufrimiento nos provoca dolor a nosotros mismos ¿no? Entonces ahí hay como una batalla un poco de "no quiero verlo", "no quiero ver lo que está pasando" (…) en las revisiones que se hacen a los 14 años, cómo preguntamos a un niño ¿no? qué es lo que come, cuánto pesa, que, pues todo lo que es en el ámbito de la salud biológica, que si cuántas veces hace pipí, y nunca les preguntamos que cómo se sienten, ¿no? Es una cosa que como que, que está ahí detrás y yo creo que, por ejemplo, en la etapa del desarrollo en la adolescencia, creo que es prioritario ¿no? Y alguna vez me ha pasado de decir, es que tú le preguntas a un niño que, que cómo se encuentra, que si se siente bien, que si es feliz y a veces es como que se desmoronan, se cae la baraja de naipes como que han, que tienen un problema real". (ESS)

Ocio y tiempo libre como factores de salud

Otra cuestión importante que constituye una demanda clave para la infancia y juventud es el **ocio y tiempo libre.** Han resaltado varias cuestiones para analizar: por un lado, una tendencia significativa a observar el ocio y el deporte como algo secundario o terciario, por debajo del tiempo dedicado a los estudios y a las amigas/os. Esta falta de priorización vinculada a una percepción de escasez de recursos gratuitos y accesibles puede estar incidiendo en la práctica deportiva. En los grupos de discusión específicos con esos grupos se hace explícita la necesidad de contar con espacios propios, instalaciones deportivas de acceso libre e infraestructuras que faciliten el acceso al deporte:

"Pero no solo el skate park. Tú quieres jugar al pádel y para jugar al pádel, tienes que pagar dinero. Quieres jugar al tenis y para jugar al tenis, tienes que pagar dinero. Pos... pistas de tenis... Pistas públicas, pistas de pádel públicas... Cosas públicas. Que para eso... Que sin eso, los chavales no tienen nada que hacer. Que si hay que pagar la mayoría no puede… Pero sí me gustaría mucho cosas públicas". (Grupo de discusión adolescencia)

"Hombre, yo creo que infraestructuras siempre faltan. Mira, hace mucho decían que iban a hacer un skate park por ejemplo, que nunca se ha llegado a hacer, y eso es una cosa que yo haría. Porque hay mucha gente que patina, un sitio, un parque, ... pero no un parque que te pongan 4 columpios y un tobogán y ya está. No. Que hagan un parque bien, con skate park, con pistas de futbol bien. Porque las pistas de futbol que hay en Toledo... Las públicas, claro... Si pagas, tienes mejores cosas, pero las públicas... O no tienen redes, o la pista está destrozada eeeh, pfff... tiras la pelota y tienes que ir a..." (Grupo de discusión adolescencia)

Desde la mirada profesional además se observa la **necesidad de *tomar en serio* el ocio y el tiempo libre, capaz de generar respuestas alternativas a procesos de exclusión social, dependencias o hábitos no saludables.** Se considera que para el resto de ámbitos se tienen muy claros los recursos con los que se cuenta, mientras que para esta parte importante de la vida de las personas existe más indefinición o falta de referencias claras alternativas para todas, quizás porque no se dimensiona la importancia de la gestión de este tiempo de ocio según la importancia o trascendencia que puede tener en el desarrollo vital y la salud física y emocional de la infancia y adolescencia primero, como base de unos hábitos que pueden afianzarse en la vida adulta:

*"Y yo lo que echo de menos y como propuesta quiero plantear, cuando hacemos ese plan nosotros ligamos todas las áreas que afectan la familia, pues eso… empleo, vivienda trabajo, y tenemos muy claro los recursos a los que tenemos que ir, o a las ayudas que tenemos que…. Pero siempre hay una problemática que no sabemos qué hacer con ella y para mí es tan importante como comer o como la salud, y más en vuestra edad, que es el ocio y tiempo libre. Echo mucho en falta **espacios alternativos de ocio y tiempo libre** para una edad determinada, principalmente de 10 a 16, 17 años, que la ciudad no ofrece. Recursos alternativos al botellón, a ir al chino, comprar y comérnoslo en la plaza, al teléfono, etc…"* (PAS)

Aunque también existe una demanda explícita por parte del grupo motor de infancia y adolescencia a tratar los aspectos referentes a sus propios intereses desde una perspectiva que vaya más allá del ocio o el juego en los parques, cuestión en la que se han solido centrar las políticas de infancia y

juventud, por cumplir con ciertos tópicos operantes en torno a estos colectivos. Según sus propias percepciones, su implicación en otros temas medioambientales clave para la ciudad, es vista como compleja y lejos de su capacidad de incidencia:

GMI 2: Por ejemplo... hemos tenido propuestas sobre el Río Tajo… que es imposible hacer algo, porque no depende solo de nosotros. Pero, me quiero referir, que no solo hemos tenido propuestas de parques y demás, sino que las que se han llevado a cabo, son esas de ocio, más que las otras.

GMI 1 : Claro, porque son más sencillas.

Participación y relaciones saludables inclusivas

A lo largo de los grupos de discusión y el diálogo generado entre adultos e infancia y adolescencia, se ha evidenciado la **necesidad de cambiar el modelo de participación basado en demanda-respuesta por otro más centrado en el diálogo que permita compartir información, posiciones y tomar decisiones conjuntas.** Este modelo, que es reconocido por los participantes como algo que *no funciona*, presenta una serie de indefiniciones sobre el papel que cada parte juega, así como dificultad para concretar o alcanzar medidas consensuadas que vayan más allá de los intereses particulares. En este sentido, se trata de una dinámica que no sólo afecta a la infancia y la juventud -que además genera una especial frustración a la hora de sacar adelante propuestas de ocio alternativo generadas desde sus propios intereses-, sino a la propia manera de concebir la implicación ciudadana en su conjunto. Como respuesta a este estancamiento de la participación que conlleva cierta frustración a todas las partes, se proponen de forma muy clara espacios de diálogo y acuerdo que supongan la pérdida de la imposición de propuestas o alternativas *para la infancia y la juventud, pero sin la infancia y la juventud*:

GMI: A ver, también voy a decir, que cuando estuvimos con la Concejala de parques, nos dijo: "¿Qué parques os gustan?" Es que no hay una respuesta: a cada uno tiene un parque, a cada uno le gusta unas cosas… Nosotros siquiera sabemos lo que queremos en un parque. Entonces, es difícil hacerlo, porque no sabes ni el qué tienes, ni el qué quieres… Es como regalarle algo a alguien y esa persona no sabe lo es lo que quiere. Es un poco frustrante, en cierto modo".

"Faltan estos espacios de decir: "¿Qué hacemos?" Pero no sirve de que yo lo diga, como madre o como educadora social. Tenemos que hablar con vosotros y con vosotras de estas necesidades, porque sino corremos el altísimo riesgo de que basta que lo propongamos los adultos para que lo rechacéis los adolescentes. Que eso es una alta probabilidad de que pueda pasar. A eso es a lo que me refería yo con los espacios de ocio". (PAS)

También es importante volver a incidir en la fuerte **tendencia a la segregación de ciertos colectivos como dinámica que no termina de normalizar las diferencias y por lo tanto impide una inclusión real en los barrios** y la ciudad. Desde esta demanda hacia la normalización, se observa la necesidad de romper con actividades señaladas o identificadas con ciertos sectores, a favor de la implementación de procesos generales participativos que atiendan a todas las especificidades posibles sin *ponerlas aparte*:

"Nos preocupa que, de manera general, los espacios siguen siendo segregados, trabajando o conviviendo por separado las personas de distintas características. Las propias personas, por inercia, se autodiscriminan en los dos sentidos. Ni las

personas con determinadas características minoritarias se mezclan en los espacios normalizados, ni lo contrario. Por eso, nuestra propuesta tiene que ver con la inclusión real, con que pueda haber una participación normalizada de todos en todos los espacios, poniendo por ejemplo una persona de apoyo a las personas que no tengan total autonomía o que lo necesiten". (ESS)

Estas cuestiones se han relacionado también en algunos momentos con el manejo de herramientas digitales como vías de conexión entre personas o el fomento de las relaciones personales, vinculando la ausencia o posibles malinterpretaciones de las emociones con el uso de aplicaciones informáticas de impacto social. Las pantallas entre los adultos participantes suelen despertar cierta sensación de frialdad y pérdida de "autenticidad" o de valores establecidos entre personas de manera directa, mostrando cierta preocupación por la **posible correlación entre la dificultad para transmitir tales emociones y el manejo de realidades virtuales**. En este sentido, las redes sociales representan para una parte importante del mundo adulto un mundo ficticio y superfluo en donde parecen no tener cabida relaciones saludables, identificadas en ciertos discursos con la presencialidad:

"Las emociones hay que trasmitirlas, que las emociones no están en el Youtube, no ni están en el TikTok, ni están en ninguna de esas cosas. Que las emociones están en la familia, están en los amigos, están en el colegio y que cuando sintáis algo, que lo digáis, que no os calléis. Y que de verdad la gente os va a escuchar y que verdaderamente podáis sentiros libres de expresar esos sentimientos, esas emociones que tenéis, no solo a una pantalla sino a una persona que seguramente os va a ayudar mucho más". (PSD)

"Con esto de los youtuber y tal, que sí que es verdad que está últimamente muy de moda en redes sociales y todo, pues, como vender felicidad ¿no? En mensajitos de Mister Wonderful y todos muy guays y qué bien nos lo pasamos, y bueno (…) Y sí que es verdad que tener en cuenta el resto de emociones que también es importante, saber que uno está triste y por qué está triste, también es importante o por qué está enfadado sobre todo para conocerse uno mismo y saber cómo puede gestionarse eso y saber lo que le ha enfadado por qué le ha enfadado y qué poder hacer". (ESS)

Cambios necesarios en el tratamiento de factores determinantes de salud

La falta de reconocimiento o **invisibilidad social existente en torno a temas como las dependencias a los juegos de azar en población infantil o adolescente** se plantea como un gran reto para la comunidad, puesto que tal problema se define o reconoce con la mayoría de edad, lo que provoca una falta de recursos específicos hacia esta problemática, que se afronta con los propios servicios enfocados al mundo adulto. Estas situaciones de dependencia convierten a las personas menores de edad en colectivos especialmente vulnerables ante negocios *on line* o casas de apuestas. Pero también se habla de ciertas conductas delictivas que conllevan violencia que pueden estar siendo sometidas también a un no reconocimiento social como parte de una realidad muy cambiante en donde determinadas prácticas podrían ser improbables hace pocos años y cuentan con ingredientes socioculturales significativos para convertirse en situaciones no visibles en los entornos familiares:

"Pero en materia de infancia y de adolescencia, estamos limitados, ya que no podemos atender a personas de menos de 18 años en las reuniones grupales que constituyen el centro de nuestras estrategias. Debido a que la ley, prohíbe en principio jugar a los

menores, por lo que están de alguna manera invisibilizados en este tema. Sí los estamos atendiendo de todas formas con un servicio de atención psicológica, individual y familiar. Pero vemos, y es nuestra propuesta, que hay mucha necesidad de prevención temprana, porque los adolescentes se ven cada vez más expuestos al juego, ya sea por las casas de apuesta, ya sea por el juego online". (ESS)

"La delincuencia juvenil es muy cambiante porque vosotros sois muy cambiantes… es que nada tiene que ver nuestras realidades jóvenes con las que tenéis vosotros. Pero vosotros… es que dentro de 6 años, no vais a tener que ver nada con los chicos que entonces tengan 13 o 14 (…) la violencia filioparental, que esos son hijos que pegan a sus padres o a sus abuelos, ya digo eso, los que tenemos una cierta edad era algo absolutamente impensable… Es una realidad que está ahí y es una realidad cada vez mayor…" (JM)

En la identificación de este **déficit en el manejo emocional de las relaciones con los otros**, en la gestión de los conflictos o en la respuesta educativa que se proporciona desde organizaciones o programas centrados en la mejora del bienestar de nuestra infancia y adolescencia, se requiere de una **mayor profundidad en cuanto a vivencias reales, experimentación y reflexión de lo vivido**, de manera que sea posible avanzar más desde el terreno teórico hacia lo práctico. En este sentido, el papel del adulto como acompañante en estos procesos emocionales se descubre como deficitario de herramientas prácticas:

"Yo quería comentar que es verdad que en muchos sitios, en muchos espacios escolares y externos, se dice o decimos que hacemos muchos programas de emociones pero yo creo que se queda mucho en lo racional (…) Pero para mí, yo creo que las emociones se viven, y principalmente quien la tenemos que vivir y quien la tenemos que hacer, reflexionar, somos los adultos y a nosotros mismos nos cuesta, eh, auto-ponernos, auto-colocarnos el nombre simplemente a una vivencia que estás teniendo en determinado momento. Con lo cual los programas que pueda haber a nivel emocional yo creo que se quedan un poco en la teoría". (ESS)

"Es importante implicar a los niños/es y a todes en la corresponsabilidad de cómo vemos y gestionamos los conflictos. En esos conflictos intrínsecos a la diversidad, me parece que hay de raíz siempre miedo a lo diferente. Generamos pequeños guetos, en la educación y en todos los ámbitos. Es importante aprender a gestionar los conflictos que surgen y a hacerlo a través de la mediación entre iguales, que no sean los adultos quienes establezcan sus criterios. Esto mejorará la convivencia y, por tanto, la inclusión. Es que si no tenemos la diversidad como un eufemismo (…)" (PSS)

Relaciones sociales y salud comunitaria

Además de la consideración de la atención a la diversidad y la gestión de los conflictos como factores determinantes de salud, es importante atender a la **igualdad de género como otra de las cuestiones fundamentales con incidencia directa en el bienestar de niñas y niños**. Entre los profesionales especializados en esta materia existe una percepción de aumento de la violencia de género especialmente entre adolescentes y jóvenes y un retroceso en determinadas situaciones que se consideraban superadas:

"Pues desde Igualdad detectamos un aumento importante de las situaciones de violencia machista en parejas adolescentes y jóvenes (…) creo que hay un repunte importante de violencia que no está siendo visualizada de forma correcta, un repunte que veo situaciones de violencia gravísimas que cuando yo era joven no se hubieran tolerado directamente. Creo que hay un retroceso y creo que hay un aumento importante". (PSI)

De la misma manera que se generó en los espacios de reflexión de ámbito socioeducativo y cultural, desde las entidades y profesionales de la salud y el deporte se observa la necesidad de **impulsar procesos participativos de promoción de salud y hábitos saludables, valorando la práctica deportiva como un núcleo importante de acción preventiva y comunitaria**. Desde esta mirada, se plantean proyectos comunes que supongan una nueva forma de **trabajo colaborativo en red**, que permita un mayor aprovechamiento de los recursos de salud existentes encaminados hacia **una mirada procesual** más amplia que conecte intereses comunes y vehicule las relaciones y las prácticas saludables con el interés general:

"Entonces, un reto es, todo lo que estamos hablando poderlo plasmar en las diferentes temas que hemos tocado y creo que es buen momento para que en un futuro a medio, corto plazo, podamos tener un proyecto para que estos niños todo lo que hemos estado hablando sobre todo en nuestra ciudad, pues, tengan esa salida y tengan esa diversidad y tengan esa alimentación, tengan esa actividad física y tengan todo lo que los adultos les debemos de aportar, que es un futuro mucho mejor del que ahora mismo tienen (…)" (PSD)

"Al final es un poco la creación de redes ¿no? Creo que somos muchas personas puestas a intentar hacer, con los recursos que tenemos lo posible para que todo vaya bien. Vuestra opinión es súper importante, es decir, estáis en un ámbito ahora mismo donde si tenéis alguna necesidad, notificarla (…) Y nada, generar redes un poco". (ESS)

Desde los recursos existentes en la ciudad para el apoyo socio-asistencial y educativo identifican un descenso en las edades de inicio de consumo de alcohol y drogas y la **necesidad de contar con programas específicos para el trabajo a nivel individual y familiar**, tanto desde la prevención como para el seguimiento de estos temas más allá de las acciones punitivas o informativas desde un enfoque de seguridad del menor:

"Y también un aspecto muy importante que nos estamos encontrando ahora es el tema más dado a la salud, que es el tema de alcohol y drogas, sobre todo en la edad de 14/15 años, que es cuando se empieza a notar que estamos, que cada vez consumen a menos edad, y estos programas un poco, que se está haciendo parte con la policía evidentemente de venta de alcohol a menores y seguimiento". (PSI)

En este sentido, los participantes en los grupos de discusión vinculados a la salud y el deporte observan la necesidad de contar con **seguimiento a lo largo del tiempo también de todas las medidas y acciones que se puedan desarrollar con el enfoque promocional de la salud** para la infancia y adolescencia de la ciudad, de manera que se puedan evaluar los mecanismos y desarrollar otros que mejoren las respuestas en una realidad cambiante:

"Un factor muy importante es el tiempo. Dedicarle tiempo y comprender que es un proceso, o sea, que no se acaba con el Plan, está siempre. Y por eso es muy importante, como decían los otros participantes, que se creen redes, que se cree una comunidad de niños y niñas que va más allá del Plan de infancia que se produce, o sea que,

luego hay que vivirlo, luego hay que implementarlo. O sea, que sea un poco una estructura de contactos, de amistad que continúa, no solamente cuando se hace el Plan, sino después también. Que tenemos que ver cómo funciona, qué se tiene que cambiar, que tenemos que evaluarlo también. Eso podemos hacer, como adolescentes, como niños, como lo que somos". (PDS)

Conciliación familiar y contexto Covid

Algunas iniciativas de promoción del deporte, **autonomía de la infancia y conciliación familiar se plantean en conexión con el ámbito educativo y el cuidado del medioambiente**, revelando la importancia que este tipo de acciones podrían tener para vehicular en una misma estrategia diferentes actores clave, necesidades y potencialidades comunitarias:

"Desde nuestro AMPA estamos muy interesados en promover los itinerarios escolares seguros como un método para facilitar la autonomía de los chicos y chicas, una cosa tan básica diaria y cotidiana como es ir al colegio para que vayan entre iguales y puedan pues fomentarse la conciliación porque los papás no tenemos que estar todos los días llevándolos al cole y recogiéndolos, sino que se organizan entre grupos de iguales favoreciendo no solo su autonomía sino su salud, porque fomentamos hábitos saludables como ir caminando o en bici al cole y también por supuesto mejoramos el problema del tráfico en la ciudad y mejoramos la calidad del aire también, todas son nuestras propuestas". (AMPA)

Una de las cuestiones que ha tenido su peso también en los grupos de discusión y que tuvo una presencia significativa en el anterior plan, ha sido el tema de la **conciliación familiar vinculada con el cuidado de menores de 0 a 3 años.** Si bien mejorar el acceso a esta etapa educativa continúa apareciendo como un objetivo a mejorar, actualmente se enmarca de forma general en la calidad de ese cuidado de hijas e hijos. Además, con el COVID y las situaciones de confinamiento la atención a la infancia y la conciliación familiar se ha hecho mucho más compleja, poniendo sobre la mesa nuevos retos sobre el excesivo uso de "las pantallas" y el papel de las familias en el cuidado de sus hijas/os, especialmente en la etapa de 0 a 3 años:

"Pero sí estaría bien plantear de 0 a 3 años, quizás la necesidad del bebe es quedarse en la familia. Plantear espacios en familia, con una mayor conciliación, que los trabajos sean más flexibles para poder alternar tu horario laboral con tu vida familiar con esa pequeña criatura que estaría bien que pueda estar con los padres. Bueno, entonces eso que yo de 0 a 3 años, yo siempre he visto que sale el tema de darnos plazas en la escuela infantil, que por supuesto está fenomenal, porque nuestra realidad es que lo necesitamos. Pero quizás también estaría muy bien plantearse, sobre todo de 0 a 1 año, la conciliación. Una conciliación real, y efectiva y ya si es una baja por maternidad o por paternidad, pues bienvenida sea. Creo que eso sería una gran prioridad para los padres". (ESCI)

"También eso de que hay familias que tienen un trabajo, familias uniparentales o diferentes tipos de familias que no pueden encargarse de sus hijos de 0 a 3 años, porque por ejemplo su horario es de 7 a 14:30. Pues sí que se podría encargar de él si tienes instituto, clase, etc. ¿Pero qué haces con el niño de 0 a 3 años y no puedes acceder a ninguna guardería? Deberíamos de ver qué podemos hacer para aquellas familias que no pueden encargarse a tiempo completo de sus hijos". (GMI)

"Ellos estaban muy adaptados, eso sí, los mayores tenemos que estar todo el día, teníamos que estar inventando cosas para que no estuvieran pegados a una pantalla o la tele, pero creo que los niños se adaptan a todo (…)" (ECI)

A la hora de identificar los diferentes contextos que ayudan a definir mejor esos significados y valores relacionales vinculados con la infancia, resulta importante pararnos a analizar todo lo que la pandemia ha puesto de relieve para la infancia. Como nueva realidad indefinida, momento de crisis o tránsito marcada por la ambigüedad y escasez de certezas, ha dejado constancia de debilidades y fortalezas en el ámbito de la infancia de forma muy significativa. Existe **una percepción de especial perjuicio hacia la infancia en la crisis sanitaria**, haciendo notar que en estos momentos no ha tenido ninguna presencia, visibilidad o consideración hacia sus necesidades, sacando a luz una escasa relevancia social hacia su bienestar y una **mirada adultocéntrica a la hora de gestionar la crisis y sus impactos:**

"Nos hemos encontrado desde el principio, que los más perjudicados y a los que más se les ha sancionado con esta crisis ha sido a los niños desde un principio se les metió en casa, se les metió a todos y claro para quien tiene una casa con jardín el confinamiento no ha sido tan duro pero para los niños y familias que tienen una casa sin jardín y más una casa pequeña pues el confinamiento tuvo que ser muy duro (…) fueron los últimos en salir, de los últimos los niños y los parques siguieron cerrados. (…)" (ESCI)

Desde esta demanda hacia la **necesidad de generar entornos seguros y saludables que permitan el desarrollo motor y cognitivo de la infancia también en momentos de crisis sanitaria** se expresa la necesidad de repensar las decisiones sanitarias en términos de impactos para ella. Se ha sugerido en diferentes momentos y espacios la necesidad de ubicar la protección de la infancia en el centro de las políticas sociales, en su consideración como un sujeto activo con sus propias demandas y potencialidades para afrontar la crisis, pero también con capacidad de agencia para diseñar sus propias propuestas de acción y colaboración:

"Es que estamos en una época muy rara. Yo creo que ellos se han adaptado perfectamente a lo que ha sido el confinamiento. Creo que lo han hecho mejor que los mayores (…) De parques haya sitios en los que están cerrados, pero hay otros sitios en los que están abiertos, no sé cómo se pueda plantear eso, o si hay unas zonas alternativas en las que también los niños puedan jugar al aire libre, ¿sobre todo en este tiempo en el que el aire libre es como lo más sano y lo más seguro no?" (ECI)

"Quizá lo que tengamos que hacer como comentaba antes X, es empezar a colocar al niño o al adolescente en el centro de todo. Que ha sido los grandes olvidados y se ha tomado decisiones para conciliar la vida laboral y familiar para muchísimas cosas, pero no se ha pensado realmente en las necesidades de los niños. Entonces creo que la prioridad antes de esto es situar al niño en el centro y cuáles son las necesidades que tiene". (ESI)

La inestabilidad de programas y proyectos en el ámbito social que ya venían sucediéndose con anterioridad, la falta de previsión de una situación así y la **escasez de recursos adaptados a este momento de crisis**, han provocado que no se puedan establecer líneas de apoyo claras y sólidas

que den respuestas efectivas a las necesidades. Las entidades y recursos sociales han tenido que **improvisar los apoyos** que se iban percibiendo *sobre la marcha*, viéndose limitados en muchos casos por esta inadecuación entre recursos disponibles y realidad social. **Dicha inestabilidad además imposibilita planificar las actuaciones** más allá del final de año, momento en el que concluyen muchos de los proyectos financiados por las administraciones públicas:

"Pero de ahí nada más las subvenciones las ayudas han disminuido una barbaridad y nos hemos encontrado en la tesitura de tener que eliminar un grupo de apoyo bastante numeroso de primaria, que el año pasado fue de 51 personas que nos derivaban de los centros educativos y no los hemos podido trabajar con ellos, los hemos tenido que dejar bajo nuestro gran pesar pero no tenemos ni subvención ni ayudas económicas ni espacio físico que tengamos que poder tener a estos chicos para mantener la distancia de seguridad que nos indica el confinamiento. Por lo demás pues bueno, el ocio también lo tenemos parado también por las circunstancias que hay (…) Y la situación que se nos plantea para el año que viene no lo sé, no quisiera hacer previsiones, pero bueno, estamos ahí, por lo menos hasta diciembre estamos." (ESI)

Pero una de las conclusiones más significativas de todos los espacios reflexivos generados es la tendencia a observar la crisis sanitaria producida por el Covid-19 como una oportunidad para repensar no solamente la infancia, sino **el modelo de ciudad que queremos y cómo ésta puede incidir en nuestra salud comunitaria.** Además de encontrarse muy presente en los discursos una nueva lógica basada en los cuidados, también se tiende a conectar los diferentes sectores que de forma transversal tienen una importante incidencia en el bienestar de las personas, y que se conecta especialmente con la conformación de nuevos **entornos educativos saludables. Con un enfoque basado en los cuidados, se presta especial atención a las relaciones bajo un enfoque de derechos y de protección a la infancia:**

"Pero quizás este tema de la salud lo tengamos que transportar ya no tanto a esa seguridad con el Covid sino a otras cuestiones como decía antes pues la afectación que pueda tener a nivel psicológico que no estaría mal que dentro de los centros trabajáramos todos esos temas, cómo está afectando las diferentes formas de relacionarnos los niños, las niñas las personas adultas, las familias (…) en las relaciones me parece que es un tema interesante que ya estaba ¿no? como se juega, qué se juega volviendo otra vez con la idea esta de que yo hablaba de la diferencia entre chicos y chicas, los patios y los juegos mucho más coeducativos donde haya juegos más inclusivos, bueno pues todo esto es una oportunidad para seguir avanzando por ahí". (PCEP)

La participación y la creatividad, motores de salud para la infancia

Algunos discursos además conectan el **potencial inclusivo y saludable que ciertas herramientas educativas pueden aportar para el bienestar individual y comunitario**, siempre que se asegure una igualdad de oportunidades en su acceso. Este es el caso de la música, cuyo potencial se evidencia como una posible vía de inclusión educativa con bastante incidencia en el ámbito sociosanitario y emocional de las personas:

"¿Y cuál es la importancia de la música? Está demostrado que estudiar música, tener este conocimiento, tener esta cultura, tener esa posibilidad de tocar en alguna ocasión, de compartir un espacio, de compartir un lenguaje con otras personas, de estar rodeados de una serie de personas paralelas, pueden ser mayores o más pequeñas, reduce otro tipo de problemática como pueda ser pues el consumo de drogas, que hemos hablado, como pueda ser la desigualdad social, porque cuando tocamos un instrumento todos somos iguales (…) Esta es mi propuesta, que todos los ciudadanos de nuestra ciudad y nuestro país tengan derecho, que todos los niños, todos los adolescentes tengan la posibilidad de acceder a tocar un instrumento y tener un mínimo nivel y que sea una educación de calidad y gratuita". (PEP)

En cualquier caso, la infancia y la adolescencia de la ciudad de Toledo **reivindica su propia implicación en procesos de transformación para y por la infancia y la adolescencia**, mejorando su participación para construir respuestas en colaboración con un mundo adulto que han descubierto, a través de los espacios de reflexión y diálogo compartidos para la elaboración de este diagnóstico, también receptivo a la escucha y la colaboración:

"Sería por ejemplo ridículo el movimiento de igualdad de género, que todos fueran hombres, pues igual aquí tenemos que darles voz a los niños y que colaboremos". (GMI)

Principales retos para una ciudad saludable e inclusiva

1. **Ampliar el concepto de salud a una idea más amplia e interconectada con las diferentes realidades socioculturales del territorio, incluyendo componentes o determinantes de salud que han sido identificadas como cuestiones clave por los distintos actores sociales participantes en el diagnóstico compartido: la** diversidad cultural, sexual, las identidades de género, el establecimiento de relaciones personales no tóxicas y la conexión del bienestar con el estado emocional de nuestra infancia y adolescencia. Romper con la fuerte tendencia a la segregación de ciertos colectivos que impide que las diferencias supongan una inclusión real y una normalización de dichas realidades. Mejorar la información y coordinación existente entre los diferentes recursos, incidiendo en su capacidad preventiva y promocional, incluyendo en tales espacios a la propia infancia y adolescencia.
2. Impulsar **espacios de normalización de la diversidad sexual existente en la ciudad y favorecer una mayor igualdad de género en diferentes contextos cotidianos, tanto educativos como deportivos o vecinales, como cuestiones fundamentales con incidencia directa en el bienestar de niñas y niños y sus familias**. Favorecer cambios sustanciales en el tratamiento de estas realidades, demandando un enfoque más normalizado e inclusivo dentro de un contexto más saludable de relación con toda la diversidad existente.
3. Observar la crisis sanitaria como una oportunidad para repensar no solamente la infancia, sino **el modelo de ciudad que queremos y cómo ésta puede incidir en nuestra salud individual y colectiva.** Reforzar la estrategia basada en los cuidados, que conecta los diferentes sectores que de forma transversal tienen una incidencia significativa en el bienestar de las personas. Ello supone además **generar entornos seguros y saludables que permitan el desarrollo motor y cognitivo de la infancia, también en momentos de crisis sanitaria**, y reconsiderar las decisiones sanitarias en términos de impactos para ella favoreciendo otro tipo de medidas innovadoras que permitan compaginar el cumplimiento de las medidas de seguridad con el bienestar de la infancia. Pero también implica asumir medidas de conciliación familiar y recursos específicos que atiendan las necesidades de la infancia, adolescencia, el contexto familiar y laboral.
4. **Impulsar procesos de promoción de la salud física y emocional de la infancia y sus familias, sostenibles en el tiempo, que contribuyan a mejorar y prever las respuestas comunitarias de prevención ante cualquier reto que afecte a nuestro bienestar individual y colectivo. E**sto tiene que acompañarse de un seguimiento a lo largo del tiempo también de todas las medidas y acciones que se puedan desarrollar con el enfoque promocional de la salud.
5. **Generar procesos participativos de promoción de salud y hábitos saludables, valorando la práctica deportiva y el cuidado del medioambiente como un núcleo importante de acción preventiva y comunitaria**. Impulsar redes colaborativas desde un enfoque comunitario y preventivo, que permita un mayor aprovechamiento y refuerzo de los recursos de salud existentes. Canalizarlo hacia

una mirada procesual más amplia que conecte intereses comunes y vehicule las relaciones y las prácticas saludables con el bien común o el interés general.

6. Poner especial énfasis como determinante de salud emocional de nuestra infancia y adolescencia en la salud emocional de las relaciones entre iguales. Identificar mejor todos los componentes de este **déficit en el manejo de las relaciones con los otros**, en la gestión de los conflictos o en la respuesta educativa que se proporciona desde organizaciones o programas centrados en la mejora del bienestar de nuestra infancia y adolescencia.

7. **Valorar en mayor medida el impacto que el ocio y tiempo libre tiene en la salud la población infantil y adolescente,** promoviendo respuestas alternativas saludables y generando espacios propios de autocuidado individual y colectivo. Vincular el cuidado con el medioambiente y respuestas saludables e inclusivas relacionadas con la alimentación, los espacios verdes, las relaciones sociales y la mejora de los propios entornos.

8. **Romper con la significativa invisibilidad existente en torno a retos importantes como las dependencias y adiciones a los juegos de azar**. Ello implica partir de diagnósticos específicos claros que permitan dimensionar de forma efectiva la problemática y articular respuestas coordinadas capaces de generar alternativas.

9. **Capacitar y reflexionar en el manejo de herramientas digitales como vías de conexión entre personas o el fomento de las relaciones personales de forma saludable e inclusiva**, vinculando la ausencia o posibles malinterpretaciones de las emociones con el uso de aplicaciones informáticas de impacto social. Pero también observando otros retos importantes relacionados con la brecha digital y las opciones que estas herramientas desde un buen uso ofrecen.

10. **Capacitar y reflexionar en el manejo de herramientas digitales como vías de conexión entre personas o el fomento de las relaciones personales de forma saludable e inclusiva**, vinculando la ausencia o posibles malinterpretaciones de las emociones con el uso de aplicaciones informáticas de impacto social. Pero también observando otros retos importantes relacionados con la brecha digital y las opciones que estas herramientas desde un buen uso ofrecen.

Principales conclusiones del diagnóstico compartido, conjugando los datos cuantitativos con los cualitativos

La ciudad de Toledo nos presenta **importantes retos demográficos, económicos y sociales en los próximos años que afectarán a nuestra infancia**. Una de las principales diferencias con respecto al diagnóstico anterior de hecho han sido las provocadas por la crisis sanitaria de la Covid-19, puesto que el impacto en una economía local muy vinculada al desarrollo del turismo y al sector servicios en general, se teme que sea significativo. Además, el **agravamiento de las situaciones estructurales de desigualdad** educativa y sanitaria debido a la pandemia aún está en proceso de evaluarse en su justa medida.

De los 85.116 habitantes de la ciudad, 16.445 son menores de edad, lo que supone casi el 20%. Un 6,69% ha nacido fuera de España, pero resulta más difícil conocer las cifras de niños y niñas nacidas de familias inmigrantes. Desconocemos por lo tanto los datos cuantitativos de una de las cuestiones que desde lo cualitativo sí se han mostrado relevantes: la diversidad étnica y/o cultural existente en nuestras aulas, barrios y comunidades vecinales. Sí sabemos en cambio que la población infantil más numerosa se concentra en el tramo de 10 a 14 años. Y que casi el 60% de la población total nacida fuera de España se concentra entre los barrios del Polígono, Casco Histórico y Santa Bárbara (por ese orden).

Esta concentración por barrios de ciertas minorías como la población migrante en nuestra ciudad nos habla de posibles procesos de segregación que también tienen su reflejo en determinadas zonas residenciales y centros educativos de los barrios. La dificultad de acceso a una vivienda ha provocado además un incremento de ocupaciones de viviendas públicas y pertenecientes a entidades financieras, en la mayor parte de los casos llevadas a cabo por familias con menores a su cargo, que han entrado a aumentar las situaciones de vulnerabilidad social en las que se encuentran estas familias y algunas comunidades. Y por lo tanto, nos encontramos como punto de partida con **dinámicas que pueden estar dificultando la heterogeneidad necesaria en nuestros espacios de convivencia para la infancia**, e incidiendo en esos imaginarios colectivos que se han expresado en los grupos de discusión y entrevistas como preocupaciones en el ámbito educativo y sociosanitario: en dichos contextos se hace más difícil la igualdad de oportunidades y operan los prejuicios o estereotipos para legitimar determinados procesos que dificultan la inclusión social.

Igualmente se debe reflexionar especialmente sobre otras realidades en donde los datos y los discursos nos presentan situaciones estructurales de desigualdad, como la de género y la diversidad afectivo sexual. Por ejemplo, de los 9.400 menores cuyos hogares son monoparentales o monomarentales, el 76% se trata de los segundos, suponiendo 2 de cada 3 casos. Desde los Servicios Sociales Municipales además se estima que la mayor parte de demandantes son mujeres, y que la mayor cantidad de demandas corresponden a la atención a familias y menores. Si a estos datos les sumamos las percepciones materializadas en los grupos de discusión sobre el retroceso en materia de igualdad en la población adolescente y joven, los imaginarios que manejan y las situaciones de violencia detectadas, se no sugiere también como algo **prioritario vincular políticas de género con la infancia y adolescencia en la ciudad.** Desde el Grupo Motor de Infancia se ha concluido igualmente que las redes sociales pueden estar convirtiéndose en un contexto de discriminación y violencia también en la construcción de identidades de género no hegemónicas, y

la **fuerte necesidad de normalizar y visibilizar la comunidad LGTBI** también en los contextos educativos en donde en ocasiones se sigue observando de forma no naturalizada. Lo mismo tiende a ocurrir con la diversidad funcional, con una significativa incidencia en el tramo de edad de 4 a 12 años con el 58% de los casos, en donde **todos los actores expresan la necesidad de dejar a un lado planteamientos segregadores** y avanzar hacia una inclusión educativa, social y convivencial plena, observando las potencialidades de todas estas realidades para el conjunto de la ciudad.

En cuanto a la calidad de vida de la población infantil, hemos visto cómo a pesar de encontrarnos por debajo de medias nacionales en enfermedades o trastornos de conducta y mentales, **la salud mental se ha definido como una estrategia clave para la mejora de las condiciones de vida de las familias**. El trabajo en el ámbito emocional, por incidencia y conexión con otros ámbitos relacionales y de convivencia, así como por la situación de confinamiento vivida y sus efectos psicológicos, se ha valorado como un eje transversal de actuación desde donde incidir en el resto de cuestiones abordadas también en el ámbito educativo, residencial e inclusivo. Especial consideración han aportado tanto los datos cuantitativos como cualitativos referentes a **los hábitos de alimentación, el empleo del ocio y tiempo libre y las prácticas deportivas, así como el tiempo pasado frente a una pantalla**, y la necesidad de desarrollar políticas de **conciliación y apoyo comunitario**. Al haber incrementado el consumo de sustancias como el alcohol, tabaco o cannabis, y haber resaltado una mayor incidencia de población joven de otras dependencias como el juego de azar de apuestas, se hace muy necesarias medidas preventivas en nuestra infancia y adolescencia.

En cuanto a las metodologías propuestas en todos los espacios y grupos de discusión para afrontar todos estos retos se ha producido un alto predominio de planteamientos y miradas que conducen a **una estrategia comunitaria para nuestra infancia y adolescencia,** proponiendo numerosas acciones encaminadas a mejorar los procesos participativos que impliquen a todos los protagonistas, mejoren las relaciones establecidas entre todos los agentes, su coordinación, visibilidad y generen nuevas experiencias y conocimientos compartidos. El papel otorgado nuestra infancia en estos procesos de transformación social también ha supuesto un debate fundamental, poniendo la base para construir un nuevo modelo de participación infantil y adolescente orientado hacia el avance de una cogobernanza local.

Anexos

Composición grupos de discusión

Educación formal

- Grupo motor de infancia
- Dirección del CEIP Alberto Sánchez
- Orientación del CEIP Alfonso VI
- PTSC del CEIP San Lucas y María
- Orientación del CEIP Ángel del Alcázar
- Profesorado del IES El Greco
- Coordinación Segundo Nivel de Primaria del Colegio Maristas
- AMPA CEIP San Lucas y María
- AMPA CEIP Gregorio Marañón
- Centro Crecer
- UNICEF: Área de Sensibilización y Políticas de Infancia; Delegado UNICEF en Toledo

Primera Infancia, ocio y tiempo libre

- Grupo motor de infancia
- Ayuntamiento: Concejalía de Servicios Sociales
- Responsable técnica de Infancia de SSSS, Ayuntamiento de Toledo
- Técnicos de participación infantil de IntermediAcción
- Ludoteca Enredos (Sta. María Benquerencia)
- Ludoteca El escondite (Sta. Bárbara)
- Dirección de la Escuela Infantil Municipal - La Casita de Chocolate - Casco Histórico
- Dirección de la Escuela Infantil de la JCCM. "Cristo de la Vega" (Palomarejos)
- Coordinador de programas de YMCA
- Responsable del Proyecto Talleres Infantiles de Cáritas
- Presidenta de la Asociación Tributo
- La Payasa Tomasa
- Javier Caboblanco, profesor, especialista en infancia y educación no formal
- Coordinadores de Matadero Lab
- Compañía y Estudio Teatro Ruido (ETR)

Salud

- Grupo motor de infancia
- SESCAM - Unidad de salud mental infanto-juvenil: Psiquiatra y Trabajadora Social
- Asesor de Deportes del Patronato Deportivo Municipal
- UCLM - Facultad Ciencias del Deporte: Profesora titular en Actividad Física y Salud
- Coordinadora Atención Temprana Down Toledo
- Asociación TDAH Toledo
- Colectivo Stonewall Toledo
- Asociación ABUCAMAN
- CB Fabrica de Valores
- UAM - Diagnóstico y diálogo participativo sobre barrio y ciudad abiertos a la diversidad sexual, familiar y de género: Investigador
- Psicólogo y coordinador del Centro Crecer
- Red Alimenta
- Psicóloga de Larcama

Grupo de discusión: Menores, Servicios Sociales y Justicia

- Grupo motor de infancia
- Ayuntamiento de Toledo – Coordinadora SS.SS. Municipales
- Técnica de participación infantil de IntermediAcción
- USE - Policía Local
- Poder Judicial - Juez de Menores
- Técnico de atención al menor JCCM
- Coordinador de Aulas de familia de la Dirección Gral. de Infancia y Familia de la Consejería de Bienestar Social
- Trabajadora social 1 - SS.SS. Ayto. de Toledo
- Equipo de inclusión social (ETI) - Ayto. de Toledo
- Educadora Social SS.SS. - Ayto. de Toledo
- Trabajadora social 2 - SS.SS. Ayto. de Toledo

Grupo de trabajo intersectorial interno en el Ayuntamiento

- Grupo Motor de Infancia
- Ayuntamiento: SS.SS, responsable de infancia
- Técnicos de participación infantil de IntermediAcción
- Coordinadora del Centro de la Mujer (CM)
- Técnica de Educación Ayuntamiento de Toledo
- Técnica de Turismo y Patrimonio del Ayuntamiento de Toledo
- Técnico de Salud y Medioambiente del Ayuntamiento de Toledo
- Arquitecto Municipal
- Policía Municipal
- Dirección de la Escuela Municipal de Música

Grupo de infancia de Caritas Educa

- Grupo Motor de Infancia
- Cáritas, Responsable Proyecto Talleres Infantiles
- Técnicos de participación infantil de IntermediAcción
- Grupo niños y niñas (6)

Grupo de adolescencia YMCA

- Grupo Motor de Infancia
- En el primer grupo, participan 9 jóvenes, técnico de participación de IntermediAcción (recogida) y técnico de YMCA
- En el segundo grupo, participan 6 jóvenes, técnica de participación de IntermediAcción (recogida) y educadora en prácticas en YMCA

Grupo de discusión Familias

- Criterio composición: familias de distintos barrios de procedencia, con hijos de distintas edades, de diferente composición familiar, con diversidad cultural, funcional, sexual… Y representante de entidad social de familias
- Grupo Motor de Infancia
- Técnicos de participación infantil de IntermediAcción
- Familia 1
- Familia 2
- Familia 3
- Familia 4
- Familia 5
- Familia 6
- Asociación Toledana de Familias Numerosas (ATFM)

Calendarización de los grupos de discusión

Como regla general, los grupos de discusión, para adaptarse a la disponibilidad de los niños/as y adolescentes del Grupo Motor de Infancia, se realizaron en horario de 17:00 y 19:00. Se adaptaron al cumplimiento de las medidas sanitarias vigentes en cada momento, priorizando el formato online a través de la Plataforma Zoom.

1. Educación no formal: martes 06/10/2020
2. Grupos de adolescencia: miércoles 07/10/2020
3. Grupos de infancia: jueves 08/10/2020
4. Educación formal: martes 13/10/2020
5. Salud: miércoles 14/10/2020
6. Grupo de trabajo intersectorial interno en el Ayuntamiento: jueves 15/10/2020
7. Grupos de discusión: Menores, Servicios Sociales y Justicia: martes 20/10/2020
8. Grupo de discusión Familias: miércoles 21/10/2020

Referencias bibliográficas

- Aguilar Idáñez, M. J. (Dir.) (2010). La mujer rural en Castilla-La Mancha. Aspectos demográficos, ocupaciones y de actividad laboral y familiar desde la perspectiva de género. GIEMIC-Instituto de Desarrollo Regional. Universidad de Castilla-La Mancha.
- Área Sanitaria de Toledo, Junta de Comunidades de Castilla La Mancha (s/f). Nuevo Hospital Universitario de Toledo [Entrada Web] Consultado en: https://toledo.sanidad.castillalamancha.es/nuevo-hospital-de-toledo/nuevo-hospital-universitario-de-toledo
- Blanco Izquierdo, R, y Arroyo Romero-Salazar, L. (2018). *Geografía humana del Casco Histórico de Toledo. Estilos de vida y su transformación*. En J. Manzano Fijó (Ed.), Casco histórico de Toledo. Construir la convivencia. Toledo: Toletum Revolutum.
- Carrasco Carpio, C. (2020). Igualdad de género entre adolescentes de Castilla-La Mancha. Instituto de la Mujer CLM. Consultado en: https://institutomujer.castillalamancha.es/centro-de-documentacion-y-biblioteca-luisa-sigea/publicaciones/trabajos-de-investigacion
- Consejería de Educación, Cultura y Deportes (s/f). Estadísticas oficiales para el curso 2018/2019. Consultado en: http://www.educa.jccm.es/es/consejeria-educacion-cultura-deportes/estadistica-educativa/avance-estadistica-2019-2020
- *Convención sobre los derechos del Niño* (1989).
- Diagnóstico comunitario sobre las 148 viviendas (2019). IntermediAcción. Toledo.
- Empresa Municipal del Suelo y la Vivienda (2018). Diagnóstico PMV. Toledo.
- Encuesta sobre Uso de Drogas en Enseñanzas Secundarias en España (Submuestra de Castilla-La Mancha). ESTUDES- 2016/2017 [Informe ejecutivo]. Observatorio de drogodependencia de CLM. JCCM.
- Encuesta sobre alcohol y drogas en España (EDADES) 2018. Castilla La Mancha [Informe ejecutivo]. Observatorio de drogodependencia de CLM. JCCM.
- Encuesta Nacional de Salud (2017). Instituto Nacional de Estadística. Consultado en: https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176783&menu=resultados&secc=1254736195295&idp=1254735573175#!tabs-1254736195650
- European Anti-Poverty Network – España (2020). X Informe. El estado de la pobreza. Seguimiento del indicador de pobreza y exclusión social en España. 2008-2019. Madrid: EAPN.
- Giménez-Dasi, M., Quintanilla, L., Lucas-Molina, B. & Sarmento-Henrique, R. (2020). Six Weeks of Confinement: Psychological Effects on a Sample of Children in Early Childhood and Primary Education. Front Psychol. 2020; 11: 590463. doi: 10.3389/fpsyg.2020.590463.
- Hervás Ruiz, A., Chamorro, C. y Huete Pérez, M. C. (2018). Diversidad sexual en adolescentes y jóvenes de Castilla La Mancha. Discriminación por diversidad de orientación sexual e identidad y expresión de género. Asociación Multiángulo – Instituto de la Mujer CLM. Consultado en: https://institutomujer.castillalamancha.es/centro-de-documentacion-y-biblioteca-luisa-sigea/publicaciones/trabajos-de-investigacion
- Idealista (octubre de 2020). Evolución del precio de la vivienda [Informe consultado a partir de base de datos]. Consultado en: https://www.idealista.com/sala-de-prensa/informes-precio-vivienda/

- Instituto Nacional de Estadística (8 de junio de 2020). Nota de prensa. Cifras de Población (CP) a 1 de enero de 2020 Estadística de Migraciones (EM). Año 2019 Datos provisionales. Consultado en: https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736177000&menu=ultiDatos&idp=1254735573002
- Instituto Nacional de Estadística (21 de agosto de 2020) Notas de prensa. Indicadores de Actividad del Sector Servicios. Consultado en: https://www.ine.es/daco/daco42/iass/iass0820.pdf
- Instituto Nacional de Estadística (2019). Registro Central de Sentencias de Responsabilidad Penal de los Menores. Año 2019. Consultado en: https://www.ine.es/dynt3/inebase/index.htm?padre=4021&capsel=4730
- Instituto Nacional de Estadística (21 de septiembre de 2020). Estadística de Condenados: Adultos / Estadística de Condenados: Menores (ECA / ECM) Año 2019.
- Jiménez Tostón, G. (2019). Las fronteras de la identidad de género: Masculinidades y feminidades en contextos de integración escolar. [Tesis doctoral]. Universidad de Castilla-La Mancha.
- López-Bueno R., López-Sánchez G.F., Casajús J.A., Calatayud J., Gil-Salmerón A., Grabovac I., Tully M.A., Smith L. (2020) Health-Related Behaviors Among School-Aged Children and Adolescents During the Spanish Covid-19 Confinement. Front Pediatr. 2020 Sep 11; 8:573. doi: 10.3389/fped.2020.00573. PMID: 33042917; PMCID: PMC7516648.
- Memoria Plan Concertado Servicios Sociales de Atención Primaria de Toledo. (2019). JCCM. Toledo.
- Monografía comunitaria del barrio del Polígono de Toledo. Construyendo identidades (2016). Obra Social “La Caixa”, Ayuntamiento de Toledo y Asociación IntermediAcción. Consultado en: https://intermediaccion.es/wp-content/uploads/2019/10/MONOGRAF%C3%8DA-COMUNITARIA-DEL-POLIGONO.pdf
- Montipó Spagnoli, M. (2020). *Recomendaciones sobre medidas para la igualdad efectiva y la inclusión de las personas LGBTI+ y de una perspectiva de diversidad sexual, familiar y de géneros en el Pacto Municipal de Inclusión de la Ciudad de Toledo*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Observatorio de Vivienda - EMSVT (diciembre de 2019). Informe de vivienda. Ayuntamiento de Toledo.
- Observatorio de las ocupaciones - SEPE (2019). Boletín anual de mercado de trabajo municipal 2019. SEPE. Ministerio de trabajo y economía social.
- Observatorio turístico GCPHE (2019). BrainTrust. La fuerza de creer. Ciudades patrimonio de la Humanidad UNESCO España. Ministerio de Industria, Comercio y Turismo. Consultado en: https://www.ciudadespatrimonio.org/publicaciones/ObservatorioTuristicoGCPHE2019.pdf
- Ost, N. y Stoyanova, Z. (2018). Absentismo y abandono escolar en el barrio del Polígono de Toledo: Investigación preliminar para un abordaje comunitario mejorado del fenómeno. Trabajo final del Curso de Experto en Intervención social y gestión de la diversidad en el ámbito local [Inédito]. FUAM. Toledo, España.
- Platero, L. R. & López-Sáez, M.A. (2020). Support, cohabitation and burden perception correlations among LGBTQA+ youth in Spain in times of COVID-19. *Journal of*

Children's Services. Vol. ahead-of-print No. ahead-of-print https://doi.org/10.1108/JCS-07-2020-0037

- Proceso comunitario del barrio del Polígono (2019). Diagnóstico social sobre la situación de la vivienda en el barrio del Polígono de Toledo. Abril de 2019. [Documento interno]. Toledo.

- Proceso comunitario del barrio del Polígono (2018). Diagnóstico compartido sobre educación. Mesa de Éxito Educativo. Diciembre de 2018. [Documento interno]. Toledo.

- Ralero Rojas, Isabel (2018). La línea y el círculo. Un estudio comparativo de casos en la construcción de identidades en Toledo. Tesis doctoral, UCLM.

- Rodríguez Martín, V. et al (2019). Prevención de las violencias contra las mujeres jóvenes y adolescentes en las relaciones de pareja en Castilla-La Mancha. Instituto de la Mujer CLM. Consultado en: https://institutomujer.castillalamancha.es/centro-de-documentacion-y-biblioteca-luisa-sigea/publicaciones/trabajos-de-investigacion

- Save the Children (2020). (Des)información sexual: pornografía y adolescencia. Un análisis sobre el consumo de pornografía en adolescentes y su impacto en el desarrollo y las relaciones con iguales. Madrid: Save the Children España.

- Servicio Público de Empleo Estatal (septiembre de 2020). Estadística por municipio. Paro registrado y contratos registrados. Consultado en: file:///C:/Users/MG/Desktop/G_ITM/Plan%20Infancia/SocioEconomico/ESTADISTICA_MUNICIPIOS.pdf

- Sociedad de Tasación (julio de 2020). Informe de Tendencias del Sector Inmobiliario. Consultado en: https://www.st-tasacion.es/es/informe-completo-tendencias-vivienda-nueva.html

- Turespaña (2020). Nota de coyuntura. Segundo trimestre 2020. Explotación de datos de EPA (INE) por Turespaña, Consulta en: https://www.tourspain.es/es-es/estadísticas-y-conocimiento-turístico

- Unauto, s/f. Horario y línea. Web oficial de Unauto. Consulta en: https://unauto.es/lineas/

- Unidad de Seguridad Escolar (2018). Memoria de actuaciones de la USE, Policía Local del Ayuntamiento de Toledo [informe interno].

- (2019). Memoria de actuaciones de la USE, Policía Local del Ayuntamiento de Toledo [informe interno].