

**ELEMENTOS FACILITADORES Y BARRERAS PARA
LA PARTICIPACIÓN EN PROYECTOS COMUNITARIOS:
UN ESTUDIO DE CASO CON POBLACIÓN ADOLESCENTE**
**DRIVERS AND BARRIERS TO ADOLESCENT 'S PARTICIPATION
IN COMMUNITY ORGANIZATIONS: A CASE STUDY**
**ELEMENTOS FACILITADORES E BARREIRAS PARA PARTICIPAÇÃO
EM ORGANIZAÇÕES COMUNITÁRIAS: UM ESTUDO DE CASO
COM A POPULAÇÃO ADOLESCENTE**

Janire FONSECA PESO & Concepción MAIZTEGUI-OÑATE
Universidad de Deusto

Fecha de recepción del artículo: 25.III.2015
Fecha de revisión del artículo: 13.IV.2015
Fecha de aceptación final: 30.IX.2015

PALABRAS CLAVES:

Organizaciones
comunitarias
Participación
Adolescentes
Ciudadanía

RESUMEN: Este artículo presenta los resultados preliminares de una investigación sobre la participación de un grupo de adolescentes (12-17 años) en una organización comunitaria. Basado en un proyecto de investigación más amplio, durante dos años (2013-15) se ha utilizado un planteamiento de tipo etnográfico para acercarse a la experiencia cotidiana de los adolescentes participantes en una plataforma comunitaria y a los procesos generados en la interacción con sus iguales y el equipo educativo. La finalidad de este artículo es identificar los elementos facilitadores y los obstáculos percibidos para despertar el interés y mantener la participación en el proyecto. Para ello se presentan los resultados recabados en tres grupos de discusión: menores que tienen un cierto recorrido en el proyecto (al menos 3 años) y han logrado un alto nivel de compromiso relacionado con una participación denominada "participación proyectiva" (Llena, Novella, Trilla, Noguera, Morata & Morell, 2015); sus familias y el equipo educativo. Además, se incorporan los resultados preliminares de la observación participante realizada en las reuniones del grupo consejero (22 horas) y en las asambleas gestionadas por éstos y dirigidas a toda la población de adolescentes del municipio (10 horas). El análisis de los datos muestra cómo el perfil del adolescente y sus familias, las relaciones que establecen con el equipo educativo y la percepción de aprendizaje constituyen los principales elementos facilitadores de la participación. En relación a los obstáculos, destacan tres aspectos: la falta de interés sobre las oportunidades disponibles, las características de la propia etapa vital y las expectativas de los participantes.

CONTACTAR CON LOS AUTORES: Janire Fonseca Peso: Avenida de las Universidades, 24. CP: 48007. Deusto (Bilbao). Bizkaia. Correo Electrónico / E-mail: janire.fonseca@deusto.es.

KEY WORDS: Community organizations Participation Adolescence Citizenship	ABSTRACT: This article presents some preliminary data of a research about a group of teenager's participation (12-17 years-old) in a community project. It is based on a wider research project which, during two years (2013-15), has used an ethnographic approach to understand teenager's daily experiences in that community project and the generated process through their interaction with peers and the educational team. The purpose of this article is to identify drivers and barriers that different agents perceive for participating in the community project. To this end, initial results are gathered in three discussion groups: adolescents who have a background on the organization (for at least 3 years) and high level of commitment related to a "projective type of participation" (Llena, Novella, Trilla, Noguera, Morata & Morell, 2015); their families and adult workers. Preliminary results of participant observation in the advisory group (22 hours) and assemblies (10 hours) of the community are also incorporated. Data analysis shows that there are three principal drivers to participate: the profile of the adolescents and their families, the relationships they established with the educational team and their awareness of learning. Regarding obstacles, there are other three aspects: participants' lack of interest on the available opportunities, their stage of life and their expectations.
PALAVRAS-CHAVE: Organizações comunitárias Participação Adolescentes Cidadania	RESUMO: Apresenta-se neste artigo um conjunto de resultados preliminares sobre a participação de adolescentes (12-17 anos) num projeto de uma organização comunitário. Os mesmos estão enquadrados num projeto de investigação mais amplo, desenvolvido entre 2013 e 2015, através de uma metodologia etnográfica. Desta forma, é abordada a experiência quotidiana dos adolescentes participantes no referido projeto, bem como os processos gerados na interação com os seus pares e com adultos de referência. O objetivo deste artigo é identificar elementos que facilitam e dificultam o surgimento do interesse no projeto e a manutenção da participação. Para tal, apresentam-se os resultados divididos em três grupos de discussão: adolescentes que já tinham uma relação com a organização (há pelo menos 3 anos) e um elevado nível de compromisso com a chamada "participação projetiva" (Llena, Novella, Trilla, Noguera, Morata & Morell, 2015); as suas famílias e a equipa educativa. Incorporam-se também os resultados preliminares da observação participante realizada no grupo conselheiro da organização (22 horas) e nas assembleias (10 horas). A análise dos dados demonstra que o perfil dos adolescentes e das suas famílias, as relações que estabelecem com a equipa educativa e a perceção de aprendizagem constituem os principais elementos facilitadores da sua participação. Em relação aos obstáculos, destaca-se a falta de interesse relativamente às oportunidades disponíveis, as características inerentes à etapa da vida em que se encontram e as expectativas que têm.

Introducción

Las tradicionales concepciones de la ciudadanía formuladas a partir de la relación entre individuo y Estado han sido sustituidas por nuevos tipos de ciudadanía emergentes que son más multidimensionales, flexibles y adaptables en contextos sociales diversos. Este enfoque supera la concepción tradicional de ciudadanía como estatus y aborda la cuestión del término entendida como práctica. Desde esta perspectiva la ciudadanía es un concepto en transformación que no sólo está asociado a un estatus jurídico sino también a un vínculo social y al reconocimiento de la relación dialógica que se establece entre las personas y su contexto socio-cultural (Haste, 2010). Se trata de una visión centrada en las prácticas de diversa índole (política, social, cultural o económica) que caracterizan a una persona como miembro competente de la sociedad.

Este ejercicio de protagonismo en la vida pública se relaciona con el concepto de "ciudadanía activa" desarrollado por la Unión Europea y utilizado, principalmente, en contextos educativos desde donde se pretende fomentar la implicación social del alumnado (Benedicto & Morán, 2007).

De hecho, la promoción de la ciudadanía activa se está transformando en un elemento clave en la construcción de la cohesión social y la democracia (Hoskins & Mascherini, 2009). De Weerd, Gemmeke, Rigter y Van Rij (2005, 8) la definen de la siguiente manera: "participación política y participación en la vida asociativa caracterizada por la tolerancia, la no-violencia y el reconocimiento de la ley y de los derechos humanos". Los mismos autores identifican siete indicadores de la ciudadanía activa: 1) el trabajo voluntario en organizaciones y redes; 2) la organización de actividades para la comunidad; 3) votar en las elecciones; 4) participar en partidos políticos; 5) participar en grupos de interés; 6) participar en protestas pacíficas; y 7) participar en debates públicos. En este artículo nos centraremos en el quinto punto: participación en un proyecto comunitario como grupo de interés.

Desde este enfoque la ciudadanía se convierte en uno de los ejes de las políticas de juventud cuya meta sería conseguir su pleno desarrollo (Benedicto, 2011). Benedicto nos recuerda que se corre el riesgo de cuestionarse su efectividad "si no se abordan los obstáculos con los que se encuentran los jóvenes para ser reconocidos como

ciudadanos y, por extensión, para ser escuchados desde su propia condición de joven” (p. 16).

Este planteamiento considera la participación como algo más que un derecho reconocido en la Convención de los Derechos de la Infancia (art. 12, 13, 14,15 y 17) y promovido por las principales instituciones internacionales, como el Consejo de Europa o la UNESCO. Su contenido formativo, y su potencial para “aprender a aprender”, permiten hablar de ella como un “principio educativo” (Novella Camara, 2008) reflejado en las prácticas cotidianas de los proyectos de intervención. Como explica Oscar Rebollo (2005) la importancia de la cotidianidad en los procesos transformadores se basa en la repetición de la práctica cotidiana desde el respeto al turno de palabra, la actitud en la escucha, el protagonismo de las personas, etc. Todos estos elementos constituyen la dimensión educativa de los procesos de participación. En este artículo se presenta un análisis de las percepciones de un grupo de participantes (15-17 años) con experiencia (al menos 3 años) y alto nivel de compromiso en un proyecto comunitario, sus familias y los educadores en relación a los elementos facilitadores y las barreras encontradas en su proceso participativo. Las preguntas que guían el artículo son las siguientes: ¿Cómo viven los adolescentes y sus familias su participación en acciones comunitarias? ¿Qué prácticas educativas favorecen el compromiso de estos adolescentes? ¿Cuáles son las barreras que los agentes protagonistas (menores, familias y educadores) detectan en dicho proceso?

1. Los proyectos comunitarios y el desarrollo de la ciudadanía activa

Desde la sociología de los aprendizajes sociales, Luz Morán (2003) enfatiza la relevancia de los espacios sociales donde se generan prácticas ciudadanas como “locus de aprendizaje”. La autora se apoya en el trabajo de autores clásicos, como Michel de Certeau (1999) en relación a la cotidianidad sobre las prácticas ciudadanas y como Dubet (1994) sobre el trabajo del “actor” y la experiencia social, para construir un marco de referencia pertinente para el análisis cultural de las prácticas sociales. Su propuesta adopta un enfoque dinámico de los aprendizajes con un enfoque biográfico que “obliga a pensar la diversidad de lugares e instituciones donde tienen lugar dichas prácticas” (p. 33). La autora considera importante incorporar los diversos planos que conforman las experiencias personales puesto que el aprendizaje de la ciudadanía actual se construye y de-construye en diversos contextos próximos que junto a los tradicionales espacios de socialización (familia,

escuela, barrio) incorporan otros entornos más amplios y no necesariamente “físicos”. Los espacios comunitarios fuera de la escuela han sido objeto de interés por su potencial para conseguir altos niveles de implicación. Sin embargo, la revisión bibliográfica muestra una situación compleja en la que intervienen variables de contexto y de agencia, como se comenta a continuación.

Hablar de la investigación sobre éste tema nos remite a una variedad de estudios de juventud que, desde sus inicios en los años 80, han abordado las relaciones de los jóvenes con su entorno en términos de ciudadanía y de participación sociopolítica. El *Informe sobre Juventud en España 2012* apunta la consolidación de formas de participación social “no convencionales”. En relación al colectivo de adolescentes, el proyecto *Tiempos escolares y tiempos de ocio*, con trabajo de campo en 17 Comunidades Autónomas, analizó los tiempos escolares y su incidencia en la vida cotidiana y en las experiencias socializadoras de los estudiantes de la ESO. Los autores destacan que sólo el 3,8% de la oferta de actividades extraescolares son actividades de proyección social, como el voluntariado (Morán, Iglesias, Vargas & Rouco, 2012). Otra encuesta reciente entre adolescentes de 12 a 17 años, descubre que sólo el 4,6 % de la muestra dedica algún tiempo al voluntariado entre semana para descender al 1,4% los fines de semana (Ferreira Delgado, Pose Porto & De Valenzuela Bandín, 2015).

En paralelo, se detecta un incremento de trabajos que buscan indagar en los propios procesos de participación y en el papel que desempeñan las instituciones educativas. En el Reino Unido, el objetivo del proyecto “Creating Citizenship Communities”, era analizar el papel de los centros escolares en el desarrollo de la ciudadanía así como explorar la percepción y las prácticas comunitarias de los jóvenes. Para ello, se llevó a cabo un análisis (cuestionarios, entrevistas) sobre implicaciones y barreras en relación al papel de los centros escolares y participación juvenil (Davies y otros, 2012). Los autores identificaron cinco temas relevantes: tipos de implicación/compromiso en la comunidad; perfil de los participantes; las motivaciones, los retos para implicar a más jóvenes en su propia comunidad y el papel que puede desempeñar el centro escolar en los procesos participativos. El equipo investigador concluye que existe un cierto consenso sobre las oportunidades de los centros de promover futura participación del alumnado en prácticas comunitarias, especialmente en el voluntariado, aunque afirman que se requiere de más información sobre las prácticas que fortalecen dicha implicación. En esta línea de investigación, en Barcelona, se han

identificado tres condiciones claves que completan las propuestas mencionadas para favorecer la participación a partir de las experiencias de los jóvenes tanto en escuela como en experiencias comunitarias: la accesibilidad de la información, el trabajo intergeneracional y la sostenibilidad (Novella y otros, 2014).

Otro gran estudio sobre este tema fue liderado por Warwick de la Universidad de Leicester en colaboración con la Universidad de Cambridge (Carolyne Mason & Hilary Cremin) y el servicio de voluntario del Reino Unido Community Service Volunteers. Este proyecto se centró en las barreras y oportunidades que tienen los menores en situación de desventaja social para la participación y el compromiso cívico. En sus conclusiones sugieren que, a pesar de que muchos jóvenes se sienten cívicamente comprometidos, existen todavía muchas barreras de tipo personal, administrativo y contextual, que impiden este proceso. Uno de los obstáculos más importantes se vislumbra en la imagen que los jóvenes tienen de sí mismos como agentes sin capacidad de influencia, lo que hace que muchos jóvenes se disuadan de contribuir a la comunidad. Otra limitación es la escasa valoración del voluntariado como una oportunidad para el desarrollo personal y comunitario (Manson, Cremin, Warwick & Harrison, 2010).

La literatura sobre la educación ciudadana refleja un intenso debate en torno a la puesta en marcha de programas educativos fuera de la escuela para “colectivos en riesgo de exclusión social” relacionados con la participación y la convivencia. En 1996, Youniss y Yates revisaron 44 estudios empíricos con la finalidad de conocer los beneficios de los programas comunitarios hacia los participantes. Sus resultados apoyan la conclusión de que este tipo de servicios ofrecen experiencias intensas y la posibilidad de interacciones sociales que se asocian con el desarrollo prosocial. En estos espacios, desarrollan sentimientos de responsabilidad social, de unión a la comunidad, mejoran su autoestima e incrementan la comprensión sobre los asuntos sociales. Entre sus recomendaciones, los autores apuntan a la necesidad de realizar estudios de caso con programas o proyectos concretos y en la relación que se establece entre los profesionales y los menores (Youniss & Yates, 1997).

La preocupación y la atención por los proyectos educativos en personas con riesgo de exclusión social se ve reflejada por la reciente proliferación de los estudios de caso que buscan profundizar en los procesos de participación juvenil ya que parece que el nivel socioeducativo, las diferencias culturales y las experiencias vitales son predictores del grado de la implicación comunitaria y el compromiso cívico (Flanagan & Levine, 2010). Las

unidades de estudio tomadas suelen ser los espacios educativos fuera del horario escolar donde, a menudo, emplean la metodología etnográfica como herramienta para el estudio de los procesos socioeducativos (Cusworth, Bradshaw, Coles, Keung & Chzhen, 2009; Hall, Coffey & Williamson, 1999; Kirshner, 2008; Schwartz & Suyemoto, 2013). Los estudios afirman que estas diferencias se incrementan tanto por la educación parental y por las diferencias en las oportunidades que tienen tanto en el centro educativo como fuera de éste.

En un entorno más cercano, la metodología etnográfica fue seleccionada por Lozano Escobar (2007) para analizar los rituales que los jóvenes educadores ponen en práctica en las interacciones socioeducativas planificadas en contextos comunitarios de Barcelona. En este caso, el autor eligió la metáfora de “tribu educadora” como referencia a aquellas comunidades de educadores caracterizados por su motivación y originalidad que trabajan en búsqueda de la transformación social y de la autenticidad a través de la expresividad.

Por último, dentro del conjunto de aportaciones empíricas que se han publicado sobre los espacios comunitarios de participación, destacamos por su compromiso, aquellos trabajos centrados en el “activismo social” como herramienta de resistencia y acción cuya finalidad es generar dinámicas de concientización y lucha por la justicia social con jóvenes con experiencias de exclusión (social, racial, sexual) (Ginwright, Noguera & Cammarota, 2006; Kirshner, 2008).

En resumen, estas investigaciones nos recuerdan la dimensión práctica de la ciudadanía mencionada anteriormente, que subraya el significado local y cercano. Este tipo de programas comunitarios se convierten en escuelas de ciudadanía, promoviendo simultáneamente iniciativas para promover el desarrollo positivo tanto de los participantes como de la comunidad. En general, los diferentes proyectos buscan que los adolescentes adquieran roles de liderazgo, mejoren su responsabilidad social, sus competencias sociales, el sentido de eficacia y el pensamiento crítico (Checkoway & Gutiérrez, 2009). Para Hall, Coffey y Williamson “estos espacios buscan ofrecer a los menores la oportunidad para sentirse miembros de la localidad y ofrecerles visibilidad social” (1999, p. 506). No obstante, no se puede olvidar la escasa participación en este tipo de actividades que reflejan los informes sociológicos.

2. Descripción del estudio de caso: plataforma de participación

La Plataforma Municipal de participación juvenil, base del estudio de caso, se ubica en un municipio

de Bizkaia, con un 15,35% de población menor de 18 años, según el Censo de 2014. La plataforma está abierta a todos los adolescentes del municipio. Aunque la sede se sitúa en el centro, hay una política de descentralización, que busca su visibilidad en los 4 barrios principales. Tienen presencia en un centro educativo de cada una de dichas zonas, y también disponen de espacio físico en dos centros cívicos.

El equipo educativo está formado por 18 personas con diferentes perfiles: técnico, coordinación, educadores sociales y monitores de talleres. El trabajo se organiza de una forma coordinada entre este equipo educativo y los centros escolares de educación secundaria de los barrios

mencionados. En horario de recreo y comedor se llevan a cabo tanto actividades de captación como actividades para desarrollar valores y habilidades.

Según los documentos de referencia (proyecto base, página web) generados por la propia plataforma, la finalidad del programa es generar oportunidades para que los jóvenes desarrollen capacidades de liderazgo. Con esta idea, se ha diseñado una “escalera de oportunidades”, que ofrece diversas opciones a los menores entre 12 y 18 años (Figura 1). En general, los adolescentes comienzan su recorrido en la educación secundaria cuando al inicio del curso se pone en marcha una campaña de información.

Figura 1: Estructura de la Plataforma de Participación Juvenil



Fuente: elaboración propia a partir de los documentos internos del proyecto.

En estos primeros momentos se ofrecen las actividades que denominados “grupos de actividad”, que pueden ser de tipo cultural (como rap, funky, teatro) o centradas en aspectos “cívicos” con un enfoque de tipo comunitario (programas voluntarios, comercio justo, etc.) (Figura 1). Además todos los participantes tienen oportunidades para explorar temas sociales en la asamblea general, donde se debaten los procesos y los planes del proyecto, o en los propios talleres con sus compañeros o con los educadores y monitores. Para desarrollar nuevos niveles de responsabilidad, pueden incorporarse a cinco comisiones organizativas: a) comisión de eventos, dirigida a planificar

eventos para los participantes (Nochevieja, Carnavales, fiestas); b) comisión de valores cívicos comunitarios, creada para gestionar eventos para el municipio (actuaciones organizadas para hacer visibles los diferentes talleres y servicios); c) 4 comisiones de barrio, con el objetivo de dar vida al barrio desde la perspectiva de los adolescentes; d) comisión de fin de semana, para organizar actividades especiales en esos días. Las personas interesadas pueden acudir, durante el fin de semana, a una formación específica en valores cívicos denominada “escuela de ciudadanía”. Finalmente, los adolescentes tienen la oportunidad de pertenecer al “Consejo de Plataforma”, órgano más

alto de gestión. En resumen, el proceso se lleva a cabo en diferentes escenarios donde se han identificado diferentes formas de participación, que aunque “fenomenológicamente diferentes, todas ellas aportan elementos significativos para las competencias participativas” (2008, p. 38).

3. Metodología: diseño y desarrollo empírico

Como se ha comentado, esta investigación se enmarca en un estudio de caso realizado en una plataforma municipal de participación juvenil (Bizkaia) dirigida a adolescentes (12-18 años). El planteamiento de la investigación es cualitativo. Examina la innovación como una parte integral del proceso educativo, sin medir la eficiencia metodológica (Pescarmona, 2014). Este tipo de análisis es relevante para aquellos profesionales de la intervención social que desean apoyar la participación de los jóvenes a niveles más altos de responsabilidad y para investigadores interesados en espacios de aprendizaje de ciudadanía (Kirshner, 2008).

Con objeto de explorar la percepción sobre los elementos facilitadores y las barreras percibidas por los diferentes agentes en relación a la participación en el proyecto, en esta ocasión se presentan los resultados de tres grupos de discusión acompañados de aportaciones de la observación participante en los espacios de asamblea y reuniones del grupo consejero. Los grupos de discusión fueron los siguientes a) 10 adolescentes, de entre 15 y 17 años (5 chicos y 5 chicas); b) sus familiares (7 madres y un padre) y c) los educadores del proceso (4 mujeres y 2 hombres).

La selección de los participantes se realizó en base a un criterio fundamental: experiencia dilatada (mínimo 3 años) con un nivel alto de participación. Siguiendo la clasificación de Novella (2008) podría denominarse “participación proyectiva”, ya que los menores pertenecen al Consejo (figura 1) donde se implican en el diseño, planificación, ejecución y valoración de la asamblea. Es decir, intervienen desde dentro: desde allí generan nuevos proyectos que corresponderían al tipo

“metaparticipación” puesto que a partir del debate proponen, diseñan, ponen en marcha y evalúan nuevos proyectos.

Los grupos de discusión tuvieron lugar en espacios próximos a su lugar de residencia y en contextos de privacidad. Todos ellos fueron grabados y transcritos. Previamente se firmaron protocolos de consentimiento informado.

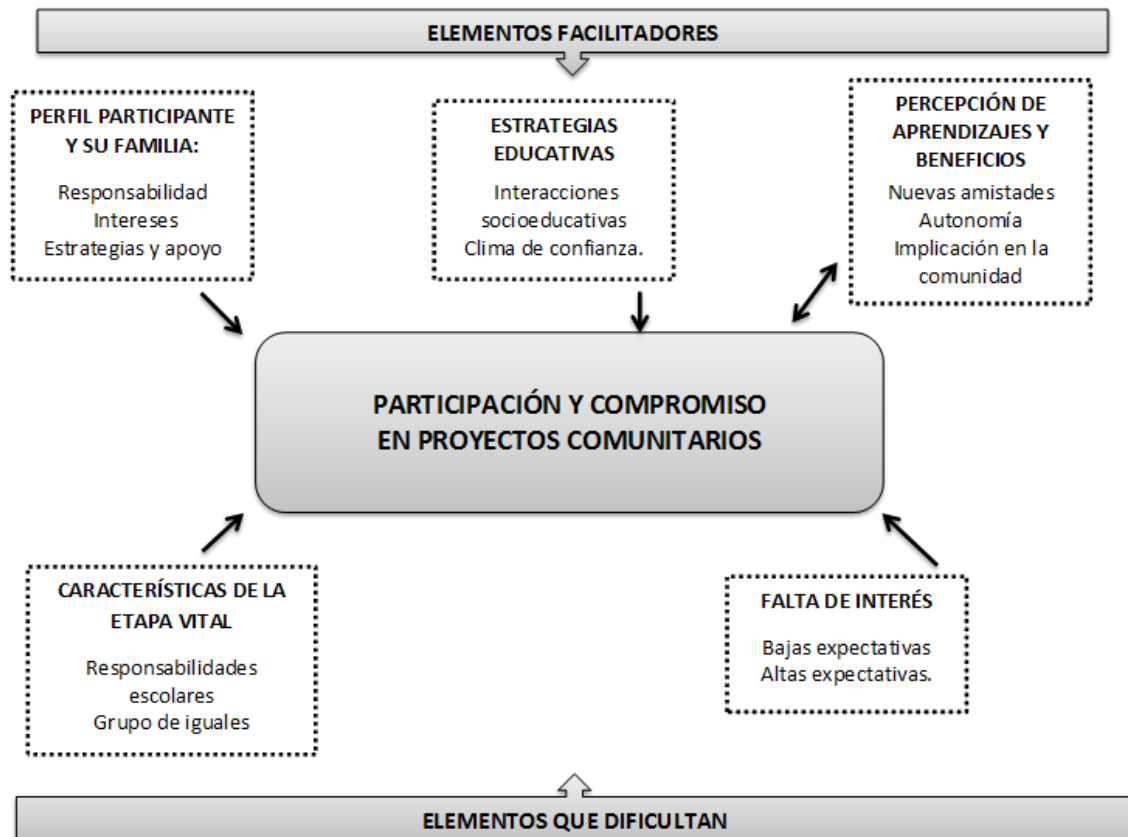
Los interrogantes planteados durante las sesiones giraron en torno a cuatro temas: percepciones sobre la participación, motivaciones, aspectos que limitan o favorecen la participación y propuestas de mejora. Éstos están relacionados con las preguntas de investigación: ¿Cómo viven la experiencia participativa los adolescentes y sus familias? ¿Qué barreras detectan? y ¿Qué prácticas educativas favorecen su compromiso?

Con la finalidad de aclarar y profundizar los temas tratados, se ha llevado a cabo una observación participante en las reuniones del grupo consejero (22h) y en las asambleas (12h). A partir de las anotaciones del cuaderno de campo, se comenzaron a escribir los primeros textos de investigación intentando sistematizar, introduciendo las primeras categorizaciones de información, y registrando las interpretaciones personales así como las precisiones y matizaciones necesarias (Ruíz Olabuénaga, 2012). Las preguntas que guiaron la observación fueron las siguientes: ¿Qué estrategias educativas utilizan los educadores para la toma de decisiones? ¿Qué tipo de relaciones se potencian entre pares y entre adolescentes y educadores?

4. Análisis y discusión de los resultados

Los resultados se presentan organizados en torno a dos ejes de análisis: los elementos facilitadores y los obstáculos percibidos para la participación en proyectos comunitarios juveniles. La interacción de todos ellos nos permite entender mejor la complejidad del proceso (Figura 2). Por motivos de confidencialidad, se nombran a los adolescentes con la letra “A”, a las familias con “F”, y a los educadores con “E”. El número posterior tiene una función de reconocimiento de los sujetos.

Figura 2. Elementos facilitadores y barreras percibidas por los adolescentes, sus familiares y el equipo educativo para su participación y compromiso en el proyecto



Fuente: elaboración propia.

4.1. Elementos facilitadores para la participación comunitaria juvenil:

Como se aprecia en la figura 2, se han identificado tres elementos que se comentan a continuación: el perfil del adolescente y sus familias, las estrategias educativas y la percepción de aprendizaje.

Perfil del participante y su familia

Al igual que en la investigación de Davies (Davies y otros, 2012), un primer elemento identificado como facilitador para la implicación en el proyecto es el perfil de los adolescentes que acuden y permanecen en el proyecto durante varios años. Todas las personas consultadas coinciden en señalar que se trata de adolescentes caracterizados por su responsabilidad e interés en algunos temas minoritarios, como la lectura o el voluntariado. Esta condición les da un “toque diferente” al resto de sus iguales de la clase de secundaria, y al tiempo les permite identificar afinidades con otros compañeros de la Plataforma. Esta circunstancia tiene un efecto contradictorio. Por un lado no parece ser un obstáculo para que este grupo

mantenga lazos de amistad con otros iguales “no participantes”, simplemente les ha permitido desarrollar sus intereses y conocer a otras personas. Por otro lado, las familias parecen conscientes de que sus hijos/as se diferencian de su cohorte de iguales ya que la mayoría no acuden a este tipo de proyectos. Muestran su asombro por el compromiso y responsabilidad que muestran sus hijos e hijas, de acudir a cierto tipo de actividades consideradas áridas y poco gratificantes:

“Eres raro, raro, raro, menos mal que son tan raros que para ellos los raros son los demás, entonces que fíjate si son raros”. (F6)

“A ver es que no viene sólo a divertirse, es que hay una reunión y viene, está súper involucrado te quiero decir, o sea, es decir, igual es un coñazo la reunión, vamos a poner, pero él viene”. (F3)

Hablamos de adolescentes que destacan por su sentido del deber y la responsabilidad con el proyecto, que no sólo entienden la necesidad de participar de manera continuada en el programa sino que también manifiestan un alto grado de

compromiso en la propuesta, gestión, organización y evaluación de actividades:

“Porque también te comprometes...yo me he comprometido y digo, bueno pues voy a acabar también, porque tampoco me gusta dejar las cosas a medio hacer. Porque...no sé... tienes un compromiso y no sé, si no vas te sientes culpable”. (A3)

En cuanto al tipo de familias, los educadores consideran que ésta desempeña un papel importante. Esta percepción recuerda el hecho de que es la familia la que normalmente asume la primera responsabilidad en la elección y dirección de la actividades de tiempo libre en las que participan sus hijos (Barnett, 2008). Principalmente los educadores valoran el modelaje de los padres:

“Pero al final... le estás dando que una persona llegue con 12-13 años y luego ya para que una persona sea participativa...tiene que ser casi casi desde que nace...tiene que tener algo..., si tú en casa te animan, tú en casa tus aitas' están en un grupo de monte, pues cuando tengas 10 años digas... puedes estar del monte... hasta aquí, no quiero más. Pero ya tienes un motivo. Al final tienes que tener a alguien que... generalmente la gente que ha estado en asociaciones desde pequeños, casi todo el mundo luego tira por ser monitor o... ósea entonces tiene que ser...”. (E6)

No todas las familias consultadas tienen una tradición de voluntariado, aunque si son conscientes del interés de sus hijos y de la oportunidad de participar en otras actividades en entornos protegidos y les ayudan en su organización (transportes, horarios) para facilitarles la continuidad.

Estrategias educativas

La relación que se establece entre los educadores y los adolescentes parece ser un factor clave para establecer y mantener la participación. Tanto adolescentes, como familiares y los propios educadores reconocen la fuerza que tiene la confianza que establecen entre ellos. Este aspecto aparece como un elemento crucial para mantener el interés y la asistencia (Strobel & Kirshner, 2008). Los tres grupos hablan sobre la comunicación y el diálogo, la relación horizontal y la empatía que crean un clima de respeto y confianza en el grupo.

“Eso es... ahora lo que funciona muy bien es la comunicación entre ellos”. (F4)

“No sé, yo creo que...está bien sentir que haya alguien ahí dispuesto a ayudarte siempre ¿no? Y... nos enseñan muchas cosas, son unos ejemplos a seguir,

que...también nos ayudan a decidir para el futuro,... con los estudios o cualquier cosa que necesitemos. Siempre... están ahí y no piden explicaciones. Como han dicho mis compañeros, pues...también a respetar a la gente, a comunicarnos, a explotar nuestro talento y superarnos siempre”. (A1)

“Yo creo que es porque ellos sienten que ni les juzgamos, ni les tratamos como niños pequeños, ni les dirigimos el pensamiento, ni les... ósea lo tratas como persona adulta ¿no?”. (E6)

En este sentido, los tres grupos consultados valoran las oportunidades que los adolescentes encuentran para expresar sus opiniones, sentirse escuchados y valorados. Al igual que en otros estudios (Jennings, Parra-Medina, Hilfinger-Messias & McLoughlin, 2009), los adolescentes consultados aprecian un ambiente acogedor y seguro, en el que tienen la libertad de ser ellos mismos, expresar su propia creatividad y sus opiniones en la toma de decisiones, adquirir nuevos roles, experimentar nuevos desafíos y, al tiempo, divertirse en el proceso. En este entorno, el educador desempeña un papel fundamental en el mantenimiento de los intereses de los participantes y en la garantía del nivel necesario de apoyo, confianza y estímulo. Los adolescentes consultados muestran su asombro ante las posibilidades y la oportunidad de asumir responsabilidades:

“Pero yo creo que en cualquier asociación a la que vayas... te dicen vamos a hacer patinaje, vamos a hacer no sé qué, pero no te dicen ¿Qué quieres hacer tú?”. (A5)

Sus familiares reflexionan sobre el mismo aspecto:

“Se sienten importantes y se les hace importantes porque por parte del educador...les hacen importantes y les hacen responsables, pues como les puedes hacer tú en casa en otras cosas ¿no? es algo que a ellos les gusta, ósea que no les tiene porque gustar ir al cine o ponerse en el parque, o... Pues no, les gusta esto”. (F2)

En la observación participante durante las asambleas se han identificado algunas conductas verbales y no verbales con las que los educadores apoyan este proceso. Algunos ejemplos son los siguientes: miradas cómplices en las asambleas con los adolescentes que toman la palabra o frases de refuerzo “muy bien”, “eso es”. Este tipo de respuestas se da tanto a los adolescentes consejeros durante sus presentaciones como a otros participantes cuando intervienen de manera individual

(preguntas, comentarios) o llevan a cabo una respuesta colectiva (aplausos). En las reuniones del grupo consejero se dedica un tiempo “extra” para comentar las inquietudes de los consejeros, se prepara las intervenciones y se repasan las actividades realizadas por los participantes fuera del contexto de la reunión con sus pares para llegar a consensos. El referente adulto les pregunta constantemente su opinión, les refuerza las habilidades y competencias que van adquiriendo mediante su liderazgo en las asambleas y hace hincapié en la fuerza que tiene la relación entre iguales para adquirir sentimiento de pertenencia y compromiso.

Percepción de aprendizajes y beneficios

El grupo de iguales es un elemento altamente motivador para acudir y para mantener la participación. En este estudio de caso, se constata que la oportunidad de hacer amigos es un factor clave para los adolescentes. En efecto, la propia estructura facilita que se junten adolescentes de todos los barrios y de diferentes edades, donde se crean lazos de amistad y movilidad fuera de los espacios del proyecto y del barrio de residencia:

“A mí lo que me gusta mucho de este proyecto es que nos juntamos desde primero con gente más mayor que nosotros. Que al final todo el mundo se acaba llevando bien, porque en la calle igual es difícil que un chaval de 12 años se haga amigo de uno de 17 y aquí pues eso”. (A9)

Junto a la dimensión social, investigaciones anteriores señalan que los contextos de aprendizaje que permiten mantener un sentido de pertenencia y una gama de experiencias de éxito son más propensos a mantener el interés (Strobel, Osberg & McLaughlin, 2006). Como se ha señalado en el apartado anterior, estos aprendizajes remiten al concepto de participación como “principio educativo” (Novella y otros, 2014). Los adolescentes y familiares consideran que su participación en la plataforma les está aportando conocimientos, valores y habilidades positivos para su futuro. Los educadores son conscientes de que les falta información contrastada para valorar estas afirmaciones, aunque su percepción indica un camino similar. Entre los aprendizajes mencionados, en todos los grupos de discusión se señalan las competencias relativas a la capacidad de comunicar y la autonomía personal:

“pues no sé, aprendes... No sé yo me he abierto más a la gente gracias a esto”. (A4)

“Respetar más a la gente”. (A10)

“A ver, yo creo que lo que han cogido aquí ha sido muuuucha seguridad”. (F5)

Junto a las oportunidades de desarrollo individual, este tipo de programas deberían ofrecer oportunidades para aplicar las habilidades en el mundo adulto (Benedicto y Morán, 2007). Los jóvenes se sentirán más capaces de movilizarse si poseen el conocimiento, habilidades y redes para actuar en un tema que les preocupa (Cremin, Warwick, Harrison & Manson, 2009; Maiztegui & Fonseca, 2014; Schwartz & Suyemoto, 2013). Por tanto, es labor fundamental reconocer y potenciar la capacidad de los adolescentes para contribuir al beneficio de sus comunidades. En este caso, durante la experiencia de la observación participante en asambleas y reuniones del grupo consejero, se ha constatado el interés por implicarse en la vida del barrio y compartir las actividades realizadas en la plataforma. Un adolescente lo explica de la siguiente manera en un grupo de discusión:

“Pensar en los demás. Porque por ejemplo si estás en una comisión de barrio, es porque quieres hacer actividades para tu barrio, para ti, pero también para los chavales de tu barrio. O si estás en el Consejo es porque les quieres representar, no sé, pensar en qué quieren ellos”. (A9)

En este caso, el ajuste entre las oportunidades de desarrollar su responsabilidad a medida que adquieren experiencia es una de las razones que los tres grupos consultados mencionan para explicar la continuidad de la práctica comunitaria. Un ejemplo de la mayor seguridad y el compromiso consolidado aparece cuando uno de las personas consultadas menciona la capacidad de asumir el fracaso, al no lograr los objetivos marcados por el grupo:

“Aprender a fracasar”. (A7)

4.2. Elementos que obstaculizan la participación comunitaria juvenil

De los datos obtenidos se desprende que dos aspectos se consideran relevantes en este tema: las características de la etapa vital y la falta de interés sobre las oportunidades disponibles.

Características de la etapa vital

La edad se presenta como una variable delicada para la participación comunitaria. Cuanto más se adentran en la adolescencia y en la pre-juventud, parece que las actitudes individualistas tienden a aflorar. Esta sensación compartida por los tres agentes consultados señala factores analizados

con anterioridad, para analizar el declive general de la participación de los jóvenes en la adolescencia tardía. Estos factores son los siguientes: por un lado, razones académicas, ya que al estar finalizando sus años de educación obligatoria, tienen más exigencias y priorizan los temas académicos. Por otro lado, el desapego propio del desarrollo evolutivo (Flanagan y otros, 1999).

En esta investigación ambos argumentos han aparecido en los grupos de discusión. Por un lado, las familias inciden más en los temas de los tiempos y los requisitos educativos que reduce el tiempo libre. Los adolescentes también confiesan tener cada vez menos tiempo libre a medida que progresan sus compromisos educativos. Este elemento, junto con el coste económico, son condiciones básicas para iniciar el compromiso cívico (Cusworth, Bradshaw, Coles, Keung & Chzhen, 2009)

“Es que luego ya también tienen que estudiar mucho más”. (F5)

“Claro, se cansa mucho más, luego tienen que tomar decisiones, a esto puedo ir a esto no”. (F7)

“Pues que no tengo horas, más”. (A8)

“Es que no te da la vida”. (A7)

Por otro lado, adolescentes y educadores consideran que hay un riesgo de desapego del proyecto. Flanagan considera que el desapego del desarrollo evolutivo “puede darse por la consciencia de que el mundo no es aquel lugar perfecto del que le han hablado” (Flanagan et al., 1999, p. 148). La realidad les muestra una fotografía disonante con la información previa. A falta de profundizar más en los datos, el discurso de los adolescentes y los educadores tienden a ir por esta segunda línea. Los adolescentes creen que es un tema de imagen, y de seguir los roles sociales predominantes entre su grupo de iguales. También los educadores se muestran críticos hacia la influencia que ejercen los medios de comunicación. Por otro lado, parece ser que las lonjas se convierten en espacios más llamativos para la adolescencia tardía frente a los proyectos comunitarios en los que coexisten con los adultos. Una explicación a este fenómeno la ofrecen Ortega, Lazcano y Baptista (2015), cuando señalan el éxito de estos espacios por la sensación vivida de autonomía y privacidad compartida (p. 83).

“A ver, vale...lo que pasa es que va por cursos y por edad también. Por ejemplo, a ver, los de primero como son los más pequeños siempre van a querer hacer más que los de cuarto que son los mayores, pero eso pasa... Se vuelve más pasota la gente, porque hay lonjas básicamente”. (A3)

“Porque son muy mayores y muy guays”. (A6)

Los tres grupos coinciden en que el grupo de iguales o juntarse a nuevas amistades tiene una influencia grande en las decisiones de los adolescentes. En el tiempo libre y en las prácticas de ocio puede dificultar las prácticas solidarias, y aumentar las prácticas de ocio en espacios comerciales:

“En tercero pues yo que sé, imagínate que empiezas a ir a la Sonora” (risas) Pues si has ido a la Sonora (se ríen más fuerte) ya no quieres...pues si has ido a Sonora y ya sabes lo que es ya no quieres ir a una fiesta de la plataforma, porque...”. (A5)

“Si de repente uno se despierta y en vez de ir a la plataforma va a la Sonora pues a lo mejor tendríamos algún problema pero...”. (F2)

La adolescencia es un periodo de laboratorio, en el cual, más que permitida, casi es obligatoria la exploración. La curiosidad que hace de facilitador para entrar en el proyecto, puede verse afectada si desde el nivel organizativo se pierde el sentido de innovación. Este tipo de proyectos son espacios donde sienten seguridad y propiedad pero al mismo tiempo, deben generar desafío y apoyo para seguir adelante. Se acercaría al sentido del término “zona de desarrollo próximo” de Vygotsky (1931) (Chaiklin, 2003), que alude a la distancia existente entre el nivel de capacidades adquiridos y el nivel de desarrollo potencial que necesita, es decir, la ayuda que necesita para superar las dificultades que le supone una acción para poderla realizar de forma autónoma.

Los educadores son conscientes de ello, e intentan solventarlo dejando un espacio grande de toma de decisión a los participantes para llevar a cabo iniciativas. Pero unido a esto, aparece una barrera de tipo organizativo que rompe, en ocasiones, con la expectativa de los adolescentes: la repetición de algunas actividades debido a cuestiones internas.

“Es que, claro o sea, los pequeños no lo han hecho nunca pero para los que llevan más tiempo, es que ya lo hemos hecho”. (A7)

Falta de interés sobre las oportunidades disponibles

Este apartado recoge tanto la idea de falta de interés del proyecto, como los comentarios relacionados con la dificultad de mantener las altas expectativas de los participantes. Ante la pregunta de por qué otros adolescentes no participan en cualquiera de las diferentes posibilidades que les

ofrece en proyecto, los tres grupos consultados coinciden en el ajuste de expectativas y necesidades personales a lo largo del proceso. En general, el grupo de adolescente se muestra crítico con la actitud de sus iguales que no acuden, y consideran esta conducta consecuencia de la falta de interés por las oportunidades disponibles. Mencionan cuestiones como la falta de conocimiento relacionados con una cierta indiferencia:

“- ¿Por qué creéis que pasan? (Investigadora)

- Porque no saben lo que es esto (A8)

- Claro, porque la gente si está unida a algo... (A7)

- No quieren saber”. (A5)

Este es un tema complejo que aparece en investigaciones anteriores (Manson, Cremin, Warwick & Harrison, 2010) y refleja tanto factores de visibilidad del proyecto como de interés de los adolescentes (Novella y otros, 2014). Si no se superan ambas barreras no se logrará acercarse al proyecto y compartir las experiencias gratificantes, factores detonantes para la futura participación. Aunque el grupo consultado acude regularmente a sus reuniones y a las asambleas, de la observación realizada se desprende que el número de participantes disminuye en las asambleas a medida que avanza el curso escolar (primera asamblea tiene lugar en septiembre, la segunda en marzo y la tercera en mayo).

5. Conclusiones

Este artículo supone un primer acercamiento a las percepciones y vivencias de un grupo de adolescentes participativos, sus familias y educadores. A pesar de las limitaciones metodológicas derivadas de la homogeneidad del grupo, los resultados de este estudio apuntan a tres hallazgos principales (Figura 2). En primer lugar, que la novedad es un elemento generador de participación, pero que existen barreras que pueden impedir la visibilidad de las iniciativas o provocar el abandono de ésta, especialmente en edades de adolescencia tardía cuando los requisitos escolares y la influencia del grupo de iguales se hace más evidente. En segundo lugar, los discursos de los adolescentes participantes vislumbran la importancia del sentimiento de pertenencia hacia el proyecto para ir subiendo a niveles más altos de participación (metaparticipación) y responsabilidad. En tercer lugar, las estrategias educativas que el equipo educativo lleva a cabo parecen convertirse en aspecto clave para el desarrollo del sentimiento de pertenencia a la plataforma, que facilitará el posterior desarrollo

de la identidad cívica basado en valores y acciones comunitarias.

La diversidad de los adolescentes y la naturaleza voluntaria de su participación requiere de espacios de apoyo que involucre diferentes perspectivas y permita la flexibilidad (Finlay, 2010). Sin olvidar la importancia de la cotidianidad que apuntaba Rebollo (2005), los discursos de los tres agentes consultados (adolescentes, familias y educadores) enfatizan la necesidad de trabajar desde una perspectiva dinámica, en la que la innovación sea constante para seguir cubriendo las expectativas de los participantes. Nuestros datos son similares a los obtenidos en la investigación liderada por el profesor Hall (1999) sobre la construcción de la identidad cívica en espacios comunitarios juveniles. La participación al principio de la experiencia es alta, en nuestro caso, este aumento se ve en 1º de la ESO ya que es novedad. Pero, a medida que pasa el tiempo, algunos participantes sienten como su entusiasmo inicial se va disminuyendo (Hall, Coffey & Williamson 1999). Si el proyecto no cumple con sus expectativas, los adolescentes dejan de acudir, como se observa en cursos posteriores. Además, los datos muestran cómo la etapa evolutiva puede dificultar el mantenimiento de interés.

Sin embargo, los discursos de aquellos que se quedan indican el significado y el valor que le otorgan a la asistencia, al encuentro entre diferentes generaciones y al sentido comunitario de sus acciones. A este respecto, la plataforma les ofrece un espacio seguro en el cual pueden experimentar sentimientos de pertenencia positivos, desarrollando narrativas biográficas tanto personales como comunitarias.

El análisis efectuado en este artículo apunta que los proyectos comunitarios proporcionan una estructura para la ciudadanía activa. Una noción que “enfatisa los referentes locales en la construcción del sentimiento de pertenencia y afiliación” (Hall, Coffey & Williamson, 1999, p. 509). Una noción que deja atrás la concepción deficitaria del colectivo juvenil para verlo como agentes fundamentales de transformación social (Benedicto & Morán, 2007; Novella y otros, 2014). En este artículo se realiza un modesto e inicial intento de teorizar sobre los elementos que inciden en la experiencia participativa y en los procesos que surgen en dichos espacios para afrontar con éxito las necesidades evolutivas de los adolescentes. El análisis de los datos seguirá en la indagación sobre las condiciones necesarias para crear cultura de participación juvenil, en cómo es construida y reconstruida y en las posibilidades y limitaciones ofrecidas por los espacios culturales en el apoyo de la sociabilidad de los adolescentes y en sus trayectorias biográficas.

NOTAS

i Término en euskera. Traducción: Padres.

ii Discoteca Local.

Referencias bibliográficas

- Barnett, L. (2008). Predicting youth participation in extracurricular recreational activities: relationships with individual, parent, and family characteristics. *Journal of Park and Recreation Administration*, 26 (2), 28-60.
- Benedicto, J. (2011). *Construyendo la ciudadanía juvenil. Marco teórico para las políticas de juventud y ciudadanía*. Retrieved from http://www.diba.cat/c/document_library/get_file?uuid=ffcd66f-248d-4d81-a6cd606c333a51&.
- Benedicto, J. & Morán, M. (2007). Becoming a citizen. *European Societies*, 9 (4), 601-622.
- Bilbao, M. (2008). *Juventud vasca 2008*. Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco. Retrieved from: http://www.euskadi.net/contenidos/informacion/gazteak_bilduma/es_liburuak/adjuntos/Juventud_vasca_2008_c.pdf.
- Chaiklin, S. (2003). The zone of proximal development in Vygotsky's analysis of learning and instruction. In A. Kozulin, B. Gindis, V. Ageyev, & S. Miller. (2003). *Vygotsky's educational theory and practice in cultural context*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 39-64.
- Checkoway, B. & Gutiérrez, L. (2009). *Teoría y práctica de la participación juvenil y el cambio comunitario*. Barcelona: GRAÓ.
- Cremin, H., Warwick, P., Harrison, T. & Manson, C. (2009). Building voice, civic action and learning: What can we learn from young people living in socio-economically disadvantaged communities? UK: University of Cambridge Retrieved from: <http://www.soc-for-ed-studies.org.uk/documents/nationalAward/building-voice.pdf>.
- Cusworth, L., Bradshaw, J., Coles, B., Keung, A. & Chzhen, Y. (2009). *Understanding Social Exclusion Across the Life Course: Youth and Young Adulthood*. London: Social Exclusion task Force, Cabinet Office.
- Davies, I., Hampden-Thompson, G., Tsouroufli, M., Sundaram, V., Lord, P., Jeffes, J. & Bramley, G. (2012). Creating citizenship communities. *Journal of Social Science Education*, 11 (3), 107-118.
- De Certeau, M. (1999). *La invención de lo cotidiano*. México DF: Universidad Iberoamericana y Centro Francés de Estudios Mexicanos y Centroamericanos.
- De Weerd, M., Gemmeke, M., Rigter, J. & van Rij, C. (2005). *Indicators for monitoring active citizenship and citizenship education*. Bruselas: European Commission.
- Ferreira, J., Pose Porto, H. & De Valenzuela Bandín, A. (2015). El ocio Cotidiano de los Estudiantes de Educación Secundaria en España. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 25, 25-49.
- Finlay, S. (2010). Carving out meaningful spaces for youth participation and engagement in decision-making. *Youth Studies Australia* (29), 53-59.
- Flanagan, C. & Levine, P. (2010). Civic Engagement and the transition to adulthood. *The future of children*, 20 (1), 159-179.
- Flanagan, C., Jonsson, B., Botcheva, L., Csapo, B., Bowes, J., Macek, P., ... Sheblanova, E. (1999). Adolescents and the "social contract": Developmental Roots of Citizenship in seven countries. In M. Yates & J. Y. (ed.), *Roots of civic identity*. UK: Cambridge University Press, pp. 135-155.
- Ginwright, P., Noguera, P. & Cammarota, J. (2006). *Beyond resistance! Youth Activism and Community Change*. Nueva York: Routledge: Tylor & Francis.
- Hall, T., Coffey, A. & Williamson, H. (1999). Self, Space and Place: youth identities and citizenship. *British Journal of Sociology of Education*, 20 (4), 500-513.
- Haste, H. (2010). Citizenship Education: a Critical Look at a contested field. In J. T. L.R. Sherrod, *Handbook of Research on Civic Engagement in Youth*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc., pp. 161-188.
- Hoskins, B. & Mascherini, M. (2009). Measuring Active Citizenship through the Development of a Composite Indicator. *Soc Indic Res* 90, 459-488.
- Jennings, L., Parra-Medina, D., Hilfinger Messias, D. K. & McLoughlin, K. (2009). Hacia una teoría social crítica del empoderamiento de la juventud. En B. Checkoway & L. M. Gutiérrez, *Teoría y práctica de la participación juvenil y el cambio comunitario*. Barcelona: Graó, pp. 43-73.
- Kirshner, B. (2008). Guided participation in three youth activism organizations: facilitation, apprenticeship and joint work. *Journal of the Learning Sciences*, 17 (1), 60-101.
- Lozano, J. (2007). *Jovenes educadores: tribus educadoras: entre los lugares y las redes*. Barcelona: Graó.
- Maiztegui-Oñate, C. & Fonseca Peso, J. (2014). Ciudadanía y participación en contextos de diversidad cultural: análisis desde la educación no formal. *Interacções*, 29, 37-59.

- Manson, C., Cremin, H., Warwick, P. & Harrison, T. (2010). *Building voice, civic action and learning: variation in levels of civic engagement amongst young people in areas of socio-economic disadvantages*. Retrieved from <http://engaged.educ.cam.ac.uk/publications/Seminar%202%20Listening%20harder%20paper%20HC.pdf>.
- Morán, L. (2003). Aprendizajes y espacios de la ciudadanía para un análisis cultural de las prácticas sociopolíticas. *ICONOS*, pp. 31-43.
- Morán, M., Iglesias, L., Vargas, J. & Rouco, F. (2012). Usos e imágenes del tiempo en el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO): entre la escuela, la familia y la comunidad. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 20, 61-101.
- Novella, A. (2008). Formas de participación Infantil. La concreción de un derecho. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 38, 77-93.
- Novella, M., Llena, M., Trilla, J., Noguera, E., Morata, T., Agud, I. & Gómez, M. (2014). *Participación Infantil y construcción de la ciudadanía*. Barcelona: GRAÓ.
- Observatorio Vasco de la Juventud (2012). Retratos de juventud 16 - Cultura democrática-. Retrieved from: http://www.gazteaukera.euskadi.net/r58-7651x/es/contenidos/informacion/gazteen_argazkiak_bilduma/es_5561/adjuntos/retratos16_c.pdf
- Ortega, C., Lazcano, I. & Manuel, M. (2015). Espacios de ocio para jóvenes, de la monitorización a la autogestión. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 25, 69-88.
- Pescarmona, I. (2014). Learning to participate through Complex Instruction. *Intercultural Education*, 25 (3), 187-196.
- Rebollo, O. (2005). Introducción. En *Participación y desarrollo comunitario en medio urbano. Construyendo ciudadanía* 7. Madrid: IEPALA, pp. 9-16.
- Rodríguez San Julián, A. (2012). Informe Juventud en España 2012. Madrid: NJUVE. Retrieved from: http://www.injuve.es/sites/default/files/2013/26/publicaciones/IJE2012_0.pdf
- Ruiz Olabuénaga (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Deusto.
- Schwartz, S. & Suyemoto, K. (2013). Creating changer from the inside: youth development within a youth community organizing program. *Journal of community psychology*, 41 (3), 341-358.
- Strobel, K. & Kirshner, B. (2008). Qualities that attract urban youth to after-school settings and promote continued participation. *Teachers College Record*, 110 (8), 1677-1705.
- Strobel, K., Osberg, J. & McLaughlin. (2006). Participation in social change: shifting adolescents' developmental pathways. In P. Ginwinwright (2006). *Beyond resistance! Youth Activism and community Change* NY: Tylor & Francis Group, pp. 197-214.
- Youniss, J. & Yates, M. (1997). *Community service and social responsibility in youth*. Chicago: University of Chicago Press.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Fonseca, J. & Maiztegui-Oñate C. (2017). Análisis de los elementos facilitadores y de las barreras para la participación en proyectos comunitarios: un estudio de caso con población. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 29, 157-170. DOI: 10.7179/PSRI_2017.29.11.

DIRECCIÓN COMPLETA DE LOS AUTORES

Janire Fonseca Peso: Avenida de las Universidades, 24. CP: 48007. Deusto (Bilbao). Bizkaia. E-mail: janire.fonseca@deusto.es.

Concepción Maiztegui Oñate: Ídem. E-Mail: cmaizte@deusto.es.

PERFIL ACADÉMICO

Janire Fonseca Peso: Profesora del departamento de Pedagogía Social y Diversidad de la Universidad de Deusto y miembro del equipo de investigación "INTERVENCIÓN: Calidad de vida e Inclusión Social". Líneas de investigación en los ámbitos de participación ciudadana y colectivos en riesgo de exclusión social.

Concepción Maiztegui Oñate: Profesora titular del departamento de Pedagogía Social y Diversidad de la Universidad de la Universidad de Deusto y miembro del equipo de investigación "Retos Socioculturales y Derechos Humanos en un mundo en transformación". Líneas de investigación en los ámbitos de la educación intercultural y la participación ciudadana.