

**LA PARTICIPACIÓN COMUNITARIA DE LOS JÓVENES
EN CONTEXTOS URBANOS VULNERABLES: APORTACIONES
DESDE UN DIAGNÓSTICO COLABORATIVO EN EL ÁREA
METROPOLITANA DE BARCELONA (ESPAÑA)**

**YOUTH COMMUNITARIAN PARTICIPATION IN VULNERABLE
URBAN CONTEXTS: CONTRIBUTIONS
FROM A COLLABORATIVE DIAGNOSIS IN METROPOLITAN
AREA OF BARCELONA (SPAIN)**

Ana Belén Cano Hila

Departamento de Sociología. Facultad de Economía y Empresa
Universidad de Barcelona, España
anabelencano@ub.edu

Marta Sabariego Puig

Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Facultad de Educación
Universidad de Barcelona, España
msabariego@ub.edu

Pilar Folgueiras Bertomeu

Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Facultad de Educación Universidad de Barcelona, España
pfolgueiras@ub.edu

Cómo citar / citation

Cano, A. B., Sabariego, M. y Folgueiras, P. (2019) “La participación comunitaria de los jóvenes en contextos urbanos vulnerables: aportaciones desde un diagnóstico colaborativo en el área metropolitana de Barcelona (España)”. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 14(2): 313-342. doi: 10.14198/OBETS2019.14.2.02

Resumen

El presente trabajo es fruto de un diagnóstico colaborativo sobre el ejercicio de la participación comunitaria de adolescentes de l'Hospitalet de Llobregat (Barcelona)¹. Se enmarca en una Investigación-Acción Participativa que ha desvelado la baja participación de los jóvenes en la comunidad y la necesidad de promover la participación social en educación, desde una dimensión comunitaria y con el compromiso imprescindible del conjunto de la ciudadanía.

Palabras clave: juventud; participación; barrios vulnerables; investigación acción participativa; acción comunitaria; área metropolitana

Abstract

This work is the result of a collaborative diagnosis on the exercise of community participation of adolescents from l'Hospitalet de Llobregat (Barcelona). It is part of a Participatory Research-Action that has revealed the low participation of young people in the community and the need to promote social participation in education, from a community dimension and with the essential commitment of all citizens.

Keywords: Adolescence; youth participation; metropolitan areas; suburbs; participatory research; community action

Extended abstract

Participation is essential in the formation of an active, thoughtful and committed citizenship, and the neighborhood and the secondary schools are a key space to achieve it. However, participation is still scarce and insufficient in schools; especially, in the compulsory stage of secondary education. This situation is accounted for, among other reasons, many decades in which students have been considered basically as consumers of the educational process, and the lack of a culture of participation in schools that has fostered passivity and has fueled the consideration of students in the educational scene as mere containers of contents.

In this sense, a strong emerging need is how to create opportunities and frameworks for youth participation in the neighborhoods and communities of reference, in order to foster the development of civic attitudes and the role of active citizens. This is a sine qua non condi-

¹ Este trabajo ha recibido el apoyo económico del Ministerio de Economía y Competitividad, del Gobierno de España, en la convocatoria de ayudas a proyectos de I+D+i «Retos Investigación» Programa de I+D+i orientada a los retos de la sociedad.

tion for building a more democratic, more just society with higher levels of equity and social cohesion.

Unlike many works on child and youth participation that consider the city as a privileged space for youth participation, this work not only assumes the city as a place but it also defines it not only as a physical space, in which social relations develop, but also as a political subject, a collective actor, made up of its inhabitants (citizens, civil society, local administrations, social institutions, economic fabric ...) and their conflicting power relations. It is the city and, in the city, where political, economic, social and educational development projects are defined. This means that depending on the proposals and projects that are defined, citizens are offered a specific local welfare system.

For years, the neighborhood has presented itself as a catalyst for dynamics of social exclusion, which turns it into a decisively harmful influence for its residents, especially in the case of neighborhoods in situations of social vulnerability. This poses a strong stigmatizing burden both for these territories and for their inhabitants, particularly the young collective. This internal and external stigma translates into strong limitations, mental barriers that generate some discrimination in the use of the city and its resources. In short, it entails a deterioration of their living conditions and their opportunities for the future (Buck, 2001; Skifter, 2008).

Contrarily, recent works, especially in the European context, move away from this image of the neighborhood as a place of social exclusion, presenting it as a context and a key actor for the re-politicization of the city and a privileged scenario to develop innovative forms of citizen participation, community and associative creativity in favor of solidarity, integration and social cohesion (Musterd and Kesteloot, 2006, Cano, Ruiz and García, 2018). Therefore, both the neighborhood and the community action are of particular interest and emerge as an important driver of social participation of citizens and social transformation. Within this institutional framework of the neighborhood, the INS play an important role in promoting both the participation of adolescents and the creation of spaces of participation shared with the family and the community.

This article describes the process and the main results of the collaborative diagnosis developed within the framework of a Participatory Action Research (IAP, from now on) that aims to promote participation of adolescents from three INS's of L'Hospitalet de Llobregat (Barcelona) from a community perspective. This diagnosis has focused on contextualizing the neighborhoods, both in their territorial dimension (geographical, demographic, social indicators ...) and in their institutional dimension (institutional fabric and social agents); on identifying the routes and the level of participation of young women,

and on moving towards a more «citizenist» model, whose decision-making processes include the social basis for local transformation in a community process.

The participants are the high school students who study in the three institutes (297 youngsters –159 girls and 138 boys– of third (41%) and fourth grade (59%) of Compulsory Secondary Education. The average age is 15 years), the faculty, the relatives and the members of the most relevant entities, associations and technical services of the three neighborhoods. The sampling used has been non-probabilistic and for convenience, given the accessibility and proximity of the centers and of the participants in the project.

This collaborative diagnosis has followed a mixed design of triangulation that combines qualitative strategies (documentary analysis, secondary analysis, semi-structured interviews and observational registry); quantitative instruments (questionnaire) and participatory techniques (participatory sessions and community sociogram).

The method followed to carry out the data analysis has been the one proposed by Glaser and Strauss (1967) based on constant comparisons. After generating the category system, all the information was managed using the QSRNVIVO 11 computer program to streamline activities such as text segmentation in appointments, coding or writing comments.

For the analysis of the quantitative data from the questionnaire, descriptive statistics techniques were developed, through the analysis of frequencies and percentages of response to the different options. We have then proceeded to the exploration – through the SPSS_17 program, of the dimensionality presented by the scales of the questionnaire through an exploratory factor analysis of main components. The triangulation of the quantitative and qualitative data in this analysis process allowed the integration and the thematic deepening and to respond to the general objective of the diagnosis.

The main results achieved are summarized as follows:

- The participation of young people is heterogeneous, both regarding the level of participation and the diversity of contexts in which they participate. First, they participate in the entities of their neighborhood (social, civic, sports ...); in the second place they opt for the public space of the neighborhood; as their third option, they participate in the school followed by participation in virtual and online spaces; and, finally, they participate at home. Besides there is also the perception of local government technicians and social entities, according to which the participation of young people in the neighborhoods studied is not very high.
- The main ways of participation of this group in the community are mainly through entities that develop projects linked to new tech-

- nologies, music, dance, sports and art; public meeting spaces (parks and squares) and school-community projects (Service Learning ...)
- The strongest deterrents of social participation according to young people are: a) the view of adults; b) the mechanisms of the system and of the participation channels; c) the ability to influence others; d) the personal skills to participate; and e) the economic problems. From the adults point of view, the most significant difficulties are the lack of a solid and effective networking among the different actors involved, which would allow to guarantee the continuity of the proposals made with respect to young people and the construction of a collaborative leadership.
 - Regarding the proposals for actions to improve youth participation, the young people themselves raise specific demands based on the projects and specific activities that they consider deficient in the current offer. Among their main demands we find the increase of the offer of free activities related to sports, art and music.

The data show us a concept of youth participation in these contexts closer to a symbolic and fictitious participation (Hart, 1992) than to an effective and, even less, spontaneous or self-managed one. This is due essentially to an adult-centric and / or paternalistic view of young people, which makes it difficult for them to participate and exercise their citizenship in the issues that affect them and in which they can feel involved. Likewise, there is also an important lack of resources and spaces in which to participate.

Despite divergent perceptions and nuances, all the professionals participating in the diagnosis agree on a series of generic actions to encourage and improve the participation of young people in the neighborhoods. These actions are synthesized under the concept of social participation in education; which is developed in four principles of action: i) The importance of linking the interests of young people, their families and the existing resources in the community; ii) The change of focus: placing young people in the role of participants instead of users, offering spaces of encounter and self-management that can be accessed from the action. It is about generating interests and, from here, generating activity and dynamics; iii) The creation of informal uses of participation spaces, through solidarity exchanges and networking based on knowledge and complicity; and, iv). The promotion of youth participation, moving from a politics of presence (more symbolic than transformative) to a politics of influence and full participation. It is about promoting spaces and projects in which young people are social actors and not mere executors.

The results of the study lay out specific suggestions about the transition from leisure based on consumption to self-managed leisure and about

how to generate spaces and participation mechanisms based on the demands of the participants themselves, enhancing their autonomy and providing the opportunity for self-management.

INTRODUCCIÓN

En los últimos años los y las jóvenes han sido el motor de importantes protestas sociales, incluso denominadas “revoluciones” como la *Spanish Revolution* y la Primavera Árabe, entre otras. La proliferación de organizaciones y procesos en los que el colectivo joven es el protagonista de la movilización ciudadana, han puesto de manifiesto relevantes reflexiones sobre las cuales es necesario un debate: por un lado, la necesidad de repensar las formas en las que los jóvenes ocupan un lugar en el ámbito sociopolítico, y potenciar la discusión sobre cómo promover su participación en los procesos de toma de decisiones en relación a cuestiones que realmente son de su interés y preocupación (Farrow, 2015). Y, por otro lado, la urgencia de iniciar una reflexión social y pedagógica sobre los jóvenes y sus oportunidades en el contexto de una sociedad actual que les visualiza desde la óptica de colectivos problemáticos (Giroux, 2015). Este autor insta al compromiso social como un aspecto indispensable y apela a que todas las personas comprometidas con la equidad social reflejen en sus cotidianidades y entornos sociales la necesidad de plantear escenarios, oportunidades y estrategias que den voz, poder de decisión y empoderamiento a la juventud.

El presente texto se articula en torno a tres conceptos fundamentales –participación, ciudadanía y juventud– los cuales son considerablemente complejos de definir, pero que trataremos de acotar a continuación.

En primer lugar, entendemos la ciudadanía como ciudadanía social, recuperando la definición y las tesis de Thomas Marshall (1950), quien define la ciudadanía como el conjunto de derechos y deberes civiles, políticos, económicos, sociales y culturales que se le atribuyen a un ciudadano de pleno derecho de una sociedad. Es por ello que subraya que la noción de ciudadanía no puede ser independiente de las dimensiones sociales y políticas, ya que éstas condicionan decisivamente las oportunidades y las capacidades de deliberación social y política. Es por ello, que afirma que, para participar plenamente en la vida pública, la ciudadanía necesita alcanzar un cierto umbral de bienestar material y social.

En segundo lugar, consideramos la participación como un derecho y una oportunidad de la ciudadanía; el derecho a tomar parte en las decisiones que afectan a la vida de las personas y a la vida de la comunidad (Hart, 1992) y la oportunidad de mejorar la calidad de vida de los ciudadanos y de la democra-

cia, a la vez que es un aprendizaje en competencias, tanto en el plano personal como social. Desde esta perspectiva, la participación activa y ciudadana es un eje vertebrador para la promoción de la cohesión social y la convivencia, ya que incrementa la calidad de vida, posibilita el empoderamiento, favorece el bienestar psico-social y provee un sentido de inclusión social a la ciudadanía (Matthews, 2003).

Y, en tercer lugar, tomamos como referencia la definición de juventud como ciclo vital, como condición juvenil, como proceso de construcción social, siempre mediado por el contexto socio-histórico y relacional. En este sentido, nos basamos en autores como Feixa y Leccardi (2011) y Reguillo (2010) que presentan la condición juvenil como un concepto y marco analítico que posibilita analizar, de un lado, el orden y los discursos prescriptivos a través de los cuales la sociedad define lo que es “ser joven” y, de otro, los dispositivos de apropiación o resistencia con que los jóvenes encaran estos discursos u órdenes sociales.

En la tarea de conjugar estos tres conceptos clave, asumimos que la participación social juvenil como un ejercicio de poder, que pasa por reconocer a los jóvenes como sujetos capaces de pensar, actuar, implicarse en la toma de decisiones, definir qué y cómo, y asumir retos y consecuencias (Arnillas y Paccuar, 2006), y al mismo tiempo, un proceso de aprendizaje continuo entre jóvenes y entre jóvenes y adultos (Casas, 2008). Por ende, la participación comunitaria que se propone estudiar en este artículo posee esta dimensión de participación política y social, relacionada con la capacidad de vivir en una comunidad justa e igualitaria, y en la que los jóvenes, específicamente, ven amplificado su potencial de ciudadanos y ciudadanas activos/as y activistas, tomando parte en su comunidad, con el fin de mejorar las condiciones de vida existentes para los demás y ellos mismos, y contribuir así a la construcción del futuro de la misma (Lizaso, Sánchez, Parra y Arranz, 2018). Y también, considerando la participación como eje esencial en la formación de una ciudadanía activa, reflexiva y comprometida (Kahne y Sporte, 2008), y el barrio y los institutos de educación secundaria (INs a partir de ahora) como espacios clave para ello (Lenzi et al., 2014; Rossi, Lenzi, Sharkey y Santinello, 2016; Cano, 2017; Cano, Sabariego y Ruiz, 2018).

Sin embargo, sigue siendo escasa e insuficiente en los centros escolares; especialmente, en la etapa obligatoria de la educación secundaria (Márquez y Sandoval, 2016). Esta situación se explica, entre otras razones, por la trayectoria de décadas en las que se ha situado al alumnado básicamente como consumidores del proceso educativo, y a la falta de una cultura de participación en los centros educativos que ha fomentado la pasividad y ha alimentado la posición del alumnado en la escena educativa como mero recipiente de contenidos (Susinos, 2013).

En este sentido, una fuerte necesidad emergente es cómo plantear oportunidades y marcos de participación juvenil en sus comunidades de referencia, en sus barrios y centros educativos, para así fomentar el desarrollo de actitudes cívicas y el rol de ciudadanos activos; condición *sine qua non* para construir una sociedad más democrática, más justa y con mayores niveles de equidad y cohesión social (Atkins y Hart, 2010).

EL BARRIO: CONTEXTO Y ACTOR PRIVILEGIADO PARA LA ACCIÓN COMUNITARIA Y LA PARTICIPACIÓN DE LOS JÓVENES

Para fomentar y facilitar la participación es esencial caminar hacia modelos sistémicos que incluyan la relación entre centro educativo, comunidad y familias (Epstein, 2001). Desde una perspectiva sistémica y contextual, la teoría de los sistemas ecológicos de Bronfenbrenner (1979) analiza la intensa influencia que tienen los ambientes en el desarrollo de las personas. Estas teorías forman parte de las teorías dialécticas contextuales que explican el cambio de comportamiento de las personas a través de la influencia del entorno. Y desde esta perspectiva el entorno es un conjunto de estructuras en diferentes niveles, en donde cada uno de dichos niveles contiene al otro e interaccionan entre sí. Parte de esas estructuras se concretan en contextos físicos como son las ciudades, en las cuales una parte importante de la población mundial desarrolla su vida cotidiana.

A diferencia de numerosos trabajos sobre participación infantil y juvenil que señalan la ciudad como espacio privilegiado para la participación juvenil (UNICEF, 2012), este trabajo no sólo asume que la ciudad es un lugar; sino que es un espacio físico, en el que se desarrollan relaciones sociales; y, por otro lado, es también un sujeto político, un actor colectivo, conformado por sus habitantes (ciudadanas/os, sociedad civil, administraciones locales, instituciones sociales, tejido económico...) y sus relaciones de poder conflictivas. Es la ciudad y en la ciudad donde se definen proyectos de desarrollo político, económico, social, educativo..., de manera que, en función de las propuestas y proyectos que se definen, se ofrece a los ciudadanos un determinado sistema de bienestar local (Cano, 2017).

Partiendo de estos posicionamientos teóricos, entendemos el barrio como un contexto y actor de interacción clave para el colectivo joven, ya que es en el que pasan gran parte de su tiempo y con el que establecen múltiples interacciones. El barrio es el lugar en el que los y las jóvenes definen su mundo social, sea en el espacio público o en interacción con las instituciones locales –centros educativos, entidades...– y fruto de dicha interacción conforman

algunos de sus sistemas de oportunidades presentes y futuras más próximos, sus comportamientos y expectativas de futuro (Cano, 2017).

Durante años, el barrio se ha presentado como un catalizador de dinámicas de exclusión social y, por tanto, una influencia determinantemente perjudicial para sus residentes, sobre todo en el caso de los barrios en situación de vulnerabilidad social, lo cual supone una fuerte carga estigmatizante tanto para estos territorios como para sus habitantes, en particular del colectivo joven. Ese estigma interno y externo se traduce en fuertes limitaciones, barreras mentales que generan cierta discriminación en el uso de la ciudad y de sus recursos; y, en definitiva, suponen a un deterioro de sus condiciones de vida y de sus oportunidades de futuro (Buck, 2001; Skifter, 2008).

Contrariamente, recientes trabajos, sobre todo en el contexto europeo, se alejan de esa imagen del barrio como un lugar de exclusión social, presentándolo como un contexto y un actor clave para la repolitización de la ciudad y un escenario privilegiado para desarrollar formas innovadoras de participación ciudadana, creatividad comunitaria y asociativa en pro de la solidaridad, la integración y la cohesión social (Musterd y Kesteloot, 2006; Cano, Ruiz y García, 2018). Por tanto, el barrio, y dentro de éste, especialmente, los centros educativos, y la acción comunitaria cobran un especial interés y emergen como un importante motor de participación social de la ciudadanía y de transformación social (Cano y García, 2012).

LOS CENTROS EDUCATIVOS: UN ESPACIO CRUCIAL PARA PROMOVER LA PARTICIPACIÓN JUVENIL

Dentro de este entramado institucional del barrio, los INS tienen un papel importante en el fomento tanto de la participación de los adolescentes como de espacios de participación compartidos con la familia y con la comunidad (Lenzi, Vieno, Sharkey, Mayworm, Scacchi, Pastore y Santinello, 2014; Rossi, Lenzi, Sharkey, Vieno & Santinello, 2016). Ello supone ser sensibles a la carga educativa que tienen todas las relaciones humanas, sociales e institucionales. La perspectiva comunitaria está llamada a ocupar un lugar central en las políticas educativas, incorporando al sujeto en una diversidad de redes sociales. Estudios recientes nos indican cómo la construcción de trayectorias de éxito tiene que ver también con el capital social acumulado gracias a la participación de redes asociativas (Tort y Simó, 2014; Sandín, Sánchez y Cano, 2016).

Para ello, un primer paso imprescindible es que los equipos directivos de los centros orienten sus liderazgos hacia modelos participativos y coordinados entre escuela, tejidos socio-educativo local, y administraciones. También es primordial fomentar prácticas educativas para aumentar

la cantidad y la calidad de la participación dentro de los mismos INSs. Por ejemplo, Kahne y Sport (2008) señalan que la discusión de temas cívicos en los centros educativos, la exploración de diferentes opiniones sobre asuntos cívicos y la comparación de ideas con otros estudiantes correlaciona positivamente con el compromiso de votar en el futuro. Así mismo, encuentran que las oportunidades de aprendizaje cívico en el aula tienen un fuerte impacto en el compromiso de los estudiantes con la participación en y desde la comunidad.

Cabe insistir en la idea de que la participación social en educación es un derecho y un deber de la ciudadanía, y la acción comunitaria toma sentido en el momento que se propone dinamizar y fortalecer los vínculos sociales entre aquellos actores que conviven en un mismo barrio o ámbito institucional para conseguir mejorar en la calidad de vida de las personas (Muñoz, 2009).

METODOLOGÍA

Este artículo describe los principales resultados del diagnóstico colaborativo desarrollado en el marco una Investigación-Acción Participativa (IAP, a partir de ahora) que tiene como finalidad favorecer la participación desde una perspectiva comunitaria de adolescentes de tres INSs de L'Hospitalet de Llobregat (Barcelona). En el proceso de una IAP el diagnóstico colaborativo se refiere al diagnóstico del contexto o la comunidad objeto de intervención, que sirve como enfoque estratégico para la acción y transformación social (Ander-Egg 2003; Villasante 2010). El objetivo general del diagnóstico consistió en identificar y analizar el nivel de participación de los jóvenes (12-16 años) en los barrios seleccionados de L'Hospitalet del Llobregat (LH) y se concretó en tres objetivos más específico: a) conocer el contexto socioeducativo y analizar los recursos y las vías de participación de los adolescentes en los barrios; b) caracterizar el ejercicio de participación de los adolescentes de los INSs estudiados; y c) obtener propuestas de acción útiles para mejorar este ejercicio desde la perspectiva de los propios participantes.

El diagnóstico fue una oportunidad de construir relaciones y propuestas integrales para dar respuesta a las necesidades de y en el barrio. Recuperar la perspectiva, los intereses, los puntos de vista y la acción de los máximos sujetos y agentes involucrados en el estudio, tanto en cuanto a la generación del conocimiento como en la transformación de la realidad.

Participantes

Los participantes son el alumnado de secundaria que estudia en los tres institutos, el profesorado, los familiares y los miembros de entidades, asociaciones y servicios técnicos más relevantes de los tres barrios. El muestreo utilizado ha sido no probabilístico y por conveniencia, dada la accesibilidad y proximidad en los centros y los y las participantes del proyecto. La muestra estuvo compuesta por 297 jóvenes de tercero y cuarto curso de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). También han participado dos miembros del profesorado de los institutos para recoger su percepción y opinión de las necesidades, vías y espacios de participación de los jóvenes; dos miembros de la Oficina de soporte técnico del Ayuntamiento de L'H y el Plan Comunitario de la Florida y los miembros de entidades, asociaciones y servicios técnicos más relevantes para fomentar vías de participación de los jóvenes en el territorio (ver tabla 1).

Tabla 1. Caracterización de los participantes

Participantes	Caracterización
Alumnado	297 jóvenes (159 chicas y 138 chicos) de tercero (41%) y cuarto curso (59%) de la ESO. Su edad media es de 15 años. El 26% viven en la Florida, el 14% en Collblanc, y el 14% en la Torrassa. Los datos dibujan una muestra de los jóvenes caracterizada por una significativa diversidad de procedencias: el 26% son nacidos en España, mientras que el 15% proceden de Ecuador, el 12% de Bolivia, el 11% de República Dominicana, el 7% de la India, y el 29% han nacido en otros lugares. Sólo el 27% de los jóvenes ha residido siempre en Catalunya y el 16,2% llevan entre 5 y 7 años; el 15,8%, entre 2 y 4 años, y el 15,5% menos de dos años viviendo en L'H.
Profesorado	Jefe de estudios del INS 1 Profesor del INS 2
Técnicos de la Administración Local	Oficina de soporte técnico del Ayuntamiento de L'H. Técnico del Plan Comunitario La Florida (2007-2013) Técnica del Plan Educativo de Entorno del Ayuntamiento L'H. Técnica de la Oficina de Juventud. Ayuntamiento de L'H.

Participantes	Caracterización
Entidades y asociaciones en los tres barrios	Esplai ¹ la Florida Asociación Educativa Itaca ² FAPAC (Federación de Asociaciones de Padres de Cataluña) Fundación Akwaba ³ Esplai de la Llumeneta Colectivo Akelharre– Construyedo alternativas en Hospitalet ⁴ Centro cívico municipal Ana Díaz Rico
Familias	Familias de los estudiantes participantes en el proyecto.

Fuente: elaboración propia.

Técnicas y procedimientos de recogida de la información

En la línea de autores como Ivankova (2014), el diagnóstico colaborativo ha seguido un diseño mixto de triangulación (Teddie y Tashakkori, 2003; Folgueiras y Ramírez, 2017) para cubrir los objetivos específicos planteados. Dicho diagnóstico combina estrategias cualitativas (análisis documental, análisis secundario, entrevistas semiestructuradas, registro observacional), instrumentos cuantitativos (cuestionario) y técnicas participativas (taller grupal, jornadas participativas y grupos de discusión) sobre dos dimensiones clave:

- A) El contexto socioeducativo y las vías de participación de los adolescentes en los barrios seleccionados, para dar respuesta al primero de los objetivos.
- B) El ejercicio de participación de los adolescentes de los INsS estudiados, en línea con el segundo de los objetivos específicos, y mejorar este ejercicio desde la perspectiva de los propios participantes.

A) El contexto socioeducativo y las vías de participación de los adolescentes en los barrios seleccionados

Desde una perspectiva referencial, se han elaborado tres informes de cada barrio, a partir del análisis de las fuentes documentales oficiales y los datos es-

tadísticos secundarios, con la descripción sociodemográfica, económica y del tejido socioeducativo, así como los principales recursos y acciones dirigidas a los jóvenes. Se pretendió construir una contextualización de los lugares de estudio para comprender mejor cómo son los espacios en los que el grupo de jóvenes vive y se desarrolla como joven y ciudadano, e identificar el tejido socio-educativo, los principales recursos y las acciones dirigidas al colectivo joven (12-16 años). Posteriormente, estos datos se complementan con el análisis documental de la prensa local de LH y las publicaciones del Centro de Estudios del municipio. Para profundizar en la comprensión de cómo es la situación de estos barrios y la de sus residentes², en especial en clave de vulnerabilidad social para entender los espacios de participación y cohesión social en el territorio.

Desde un enfoque más reflexivo, también se han realizado cuatro entrevistas:

- a) Una semiestructurada a dos miembros del profesorado de los institutos, con el propósito de recoger su percepción y opinión sobre necesidades, vías y espacios de participación de los jóvenes.
- b) Una semiestructurada a dos miembros de la Oficina de soporte técnico del Ayuntamiento de LH y el Plan Comunitario de la Florida para contrastar la anterior información e identificar iniciativas actuales desde las entidades dirigidas a los jóvenes. Complementariamente, se desarrollaron observaciones directas en el territorio y entrevistas a miembros de las entidades significativas del contexto³.

Con los datos obtenidos se diseñó un primer mapa social⁴ de los servicios, acciones y entidades más relevantes para fomentar vías de participación de los jóvenes en el barrio. Esta información se gestionó en un espacio colaborativo llamado Meipi⁵, donde documentamos y localizamos: a) las entidades del barrio; b) las acciones y proyectos más relevantes; c) los servicios públicos implicados en el proyecto; y d) otros espacios no visibles pero importantes para fomentar la participación de los jóvenes.

² Por razones de espacio, este artículo no recoge los resultados obtenidos sobre la contextualización de los barrios. Puede consultarse en Sabariego, Cano, Ruiz y Puig, 2016.

³ Fruto del trabajo de campo realizado por Iraitz Gutiérrez, Nuria Domènech, Lydia Rey y Janet Romero durante el curso académico 15-16. Tres alumnas de la Facultad de Educación que se integraron en esta parte del diagnóstico bajo la tutorización del profesor Ferran Cortés, miembro del equipo de trabajo y docente de la asignatura “Trabajo social comunitario” del Grado de Trabajo Social de la Universitat de Barcelona.

⁴ Denominamos Mapa Social a la representación gráfica de elementos colectivos (asociaciones, instituciones...) en un ámbito territorial concreto (un municipio, barrio...).

⁵ Puede consultarse el Meipi elaborado en la dirección URL siguiente: <http://meipi.org/participaciojoves>. Identificador del meipi: participaciojoves.

Éste fue el recurso que posteriormente motivó la convocatoria y permitió dinamizar un taller grupal con miembros representantes de las entidades y la Administración Local identificadas para estimular el diálogo, analizar más profundamente el mapa social inicial y reelaborarlo, y consensuar líneas de acción para mejorar la participación de los jóvenes en el barrio. Nos interesaba contrastar sus «posiciones discursivas» ante el tema dado, intentar llegar a las contradicciones y paradojas que se producen en cada posición y entre posiciones afines tanto como con las diferentes o antagónicas (Villasante y Gutiérrez, 2007).

B) *El ejercicio de participación de los adolescentes de los INSs estudiados*

La consideración de los trabajos que señalan la adolescencia y la juventud como uno de los grupos sociales más invisibles y con mayores dificultades para hacerse oír (Moscoso, Martín, Pedrajas y Sánchez, 2013) nos llevó a incluir como fase del proceso de investigación la contrastación de los temas anteriores con la visión de los principales destinatarios del proyecto, los adolescentes. Con este objetivo se elaboró y validó un cuestionario desde una perspectiva participativa dirigido a los y las jóvenes para conocer sus intereses, relaciones sociales y actitudes hacia la participación y la cohesión social (Folgueiras y Sabariego, 2015 y 2018).

Este instrumento permitió cubrir información en torno a cinco dimensiones vinculadas al ejercicio de participación: a) concepto de participación; b) nivel (grados de participación); c) espacios de participación (físicos y “online”); d) los condicionantes de la participación; y e) Propuestas, acciones, actividades que realizan los jóvenes. En concreto, en este artículo se presentan los resultados centrados en las tres últimas. El cuestionario se compone de 12 preguntas de escala tipo Likert (con graduación 1-5, siendo el valor mínimo nada y el máximo mucho); más 4 preguntas abiertas-textuales.

Paralelamente, se desarrollan dos jornadas participativas abiertas al alumnado y a sus familiares en dos de los institutos participantes, donde todos los asistentes (alumnado, familias, profesorado y entidades) reflexionaron sobre el concepto, las vías y las acciones de mejora de la participación desde el centro. El registro de la información mediante un proceso observacional directo permitió analizar los canales de participación y las experiencias previas en los centros, así como unas primeras e incipientes líneas de acción para abrir los institutos a la Comunidad

Finalmente, a partir del análisis de datos obtenidos mediante el cuestionario y la observación realizada durante las jornadas participativas, se desarrollaron tres grupos de discusión; uno en cada uno de los centros educativos seleccionados para profundizar en la visión y opinión de los jóvenes acerca

de los condicionantes de la participación, las motivaciones, las aportaciones y beneficios personales de participar.

Procedimiento de análisis de la información

Se ha optado por utilizar la técnica de la triangulación para un análisis más integrado de los datos cuantitativos y cualitativos (Moscoloni 2005) que permitiera la profundización temática y un mejor acercamiento al objeto de estudio.

El análisis del contenido de los informes sobre la caracterización de los barrios y la información obtenida a través de las entrevistas permitió un diagnóstico inicial que –por la triangulación de los informantes y las técnicas complementarias posteriores (la devolución creativa del mapa social a las entidades, las jornadas participativas y los grupos de discusión)– se enriqueció progresivamente y permitió un análisis más integrado y la profundización temática pretendida. El análisis de esta información, eminentemente cualitativa, procedió de acuerdo con los siguientes niveles progresivos de reducción y estructuración teórica de la información:

NIVEL 1: Segmentación e identificación de unidades de significado y agrupación en categorías descriptivas, iniciales y emergentes. El proceso comenzó con la definición de categorías e indicadores que se derivaron deductivamente de conceptos teóricos y trabajos previamente publicados (Lenzi et al., 2014; Rossi, Lenzi, Sharkey y Santinello, 2016; Cano, 2017; Cano, Sabariego y Ruiz, 2018).

NIVEL 2: Construcción de un sistema de núcleos temáticos sobre los tópicos de mayor interés en el marco del proyecto de investigación. Se realizó un consenso entre las y los investigadores del equipo sobre las categorías de análisis (ver Tabla 2). Con este referente, una vez establecido el primer sistema provisional de categorías y subcategorías, el equipo de investigación codificó una pequeña muestra de textos individualmente. Esto fue seguido por un análisis grupal que resultó en la reestructuración y el consenso del sistema de categorías definitivo (véase tabla 2) para codificar todas las unidades de análisis de la información obtenida, más coherente con los objetivos del diagnóstico.

NIVEL 3: Análisis secuencial de la información: interpretación de los datos a la luz del marco teórico que habíamos construido previamente y las categorías de análisis identificadas.

Tabla 2. Sistema de categorías para el análisis de los datos cualitativos

CATEGORÍA: NOMBRE	CODIGO	DEFINICIÓN
Concepto de participación	CONCPARTI	Concepto expresado por los participantes
Condicionantes de participación	COND	Elementos favorables como/ desfavorables para la participación
Recursos/ y vías de participación	EP	Proyectos y espacios donde participan los jóvenes
Espacios on-line	ONLINE	Participación en plataformas online, contenidos y motivación de participación en las mismas
Beneficios	BENE	Aportaciones de la participación en clave de vivencias e (in) satisfacción personal
Propuestas de participación	PROPPARTI	Identificación de acciones de participación futuras

Fuente: elaboración propia.

El análisis cualitativo de la información se efectuó con el soporte del programa informático QSRNVIVO 11 para agilizar actividades como la segmentación del texto en citas, la codificación o la escritura de comentarios (Gibbs, 2012).

Para el análisis de los datos cuantitativos procedentes del cuestionario se desarrollaron técnicas de estadística descriptiva, mediante el análisis de frecuencias y porcentajes de respuesta a las distintas opciones, y se ha procedido a la exploración – mediante el programa SPSS_17, de la dimensionalidad que presentan las escalas del cuestionario mediante un análisis factorial exploratorio de componentes principales. La integración de datos cuantitativos y cualitativos se dio en función de categorías de análisis que permitieron un mejor acercamiento al objeto de estudio y dar respuesta al objetivo general del diagnóstico.

RESULTADOS

En este apartado se presentan los principales resultados alcanzados a partir del diagnóstico colaborativo, considerando sus objetivos específicos y sus dos dimensiones de análisis.

Conocimiento del contexto socioeducativo y análisis de los recursos y las vías de participación de los adolescentes en los barrios

Respecto al primer objetivo específico, conocer el contexto socioeducativo y analizar los recursos y las vías de participación de los adolescentes en los barrios, se han identificado las entidades del barrio, las acciones y los proyectos más relevantes y otros espacios no visibles pero importantes para fomentar la participación de los jóvenes. El perfil de los recursos y las vías de participación favorables al ejercicio participativo de este colectivo en la comunidad son: a). entidades que desarrollan proyectos vinculados a las nuevas tecnologías, la música, la danza, el deporte y el arte; b). centros autogestionados por los jóvenes; c). espacios públicos de encuentro: parques y plazas; y, d). canales efectivos para los jóvenes por su cercanía en los contextos de referencia: patios abiertos⁶; proyectos de Aprendizaje-Servicio (ApS); proyecto de refuerzo educativo y de éxito escolar, liderado por la FAPAC (Federació d'Associacions de Mares i Pares d'Alumnes de Catalunya); JOVES TEATRUM y ENTREVIES desde el colectivo Akelharre.

Los profesionales entrevistados, tanto de la administración pública como del ámbito socioeducativo, señalan que las principales acciones en materia de atención a la población joven son el conjunto de medidas bajo el denominado "Eje o Comisión de juventud". Se trata de una estrategia que engloba a todos los agentes de la comunidad que trabajan especialmente la participación en el barrio con los jóvenes, a partir de propuestas estimulantes, vinculadas a la mejora de las condiciones de vida de la ciudadanía, así como al establecimiento de puentes de relación entre la población en general y los jóvenes compartiendo intereses y necesidades:

"El año 2009 se hizo un diagnóstico completo, en particular sobre el colectivo y su situación en el barrio. Y de este momento se conservan tres líneas de trabajo: acompañar, espacios referenciales y ocio" (Técnico del Plan Comunitario La Florida, 2007-2013).

La idea de este eje de juventud es acercarse a la juventud, ofreciendo propuestas estimulantes. Y es que las oportunidades de participación significativas para los jóvenes son clave, constituyen el alma que motiva este ejercicio. En el caso de la Florida se originan fundamentalmente en la gestión de la ocupación y el uso del espacio público:

⁶ El programa *Patios escolares abiertos en el barrio* es un proyecto impulsado por la administración local. Éste se basa en la apertura de los patios escolares de la ciudad como espacio de uso público para familias, niños y adolescentes fuera de horario escolar, en fin de semana y en periodo de vacaciones escolar.

“Uno de los más importantes el conflicto por el espacio público, el cual deriva, en convivencia, debido a la superpoblación del territorio y la carencia de espacio público” (Técnica del Plan Educativo de Entorno del Ayuntamiento de l’Hospitalet y Ex técnico del Plan Comunitario de La Florida).

Las razones de la participación juvenil en clave educativa desde el EJE o COMISION DE JUVENTUD quedan vinculadas a la mejora de las condiciones de vida de la ciudadanía, así como al establecimiento de puentes de relación entre personas y jóvenes que comparten intereses y necesidades,

“Durante 2011-2012, se priorizó la creación de espacios de diálogo y mediación, a raíz de conflictos. Se trabajó la construcción de estos espacios a través de actividades como pintar muros de las plazas y en la Festa Major (Ex técnico del Plan Comunitario de La Florida).

Conviene desarrollar planteamientos éticos y reflexivos que tengan como base el compromiso por la mejora. Y éste debe formar parte de las diversas culturas organizativas institucionales, contribuyendo al desarrollo de prácticas participativas en instituciones educativas con unas estructuras adecuadas. Generar espacios para la colaboración, la cooperación y el trabajo en red, tal y como exigen experiencias exitosas como los Planes Educativos de Entorno.

“Desde el Plan de Entorno se continúa trabajando y se trabaja en red con escuelas e institutos, tan públicos como concertados de la ciudad de l’Hospitalet” (Técnica del Plan Educativo de Entorno del Ayuntamiento de LH).

No obstante, desde los centros se tiene una percepción diferente: los jóvenes tienen pocos espacios en los que participar. Expresan que la oferta social y lúdica es limitada y se reduce a la participación en los centros educativos, en los esplais o en los espacios de ocio y deportivo. Desde la visión de los docentes, un reto importante es avanzar hacia un mejor trabajo en red y constituir un tejido socioeducativo cohesionado y sólido.

“Me refiero a nivel de Ayuntamiento, de entidades, de entorno... montar cosas que impliquen a clubs deportivos, entidades culturales. En el barrio faltan cosas para los jóvenes... más allá de los institutos” (Jefe de estudios INS 1).

Caracterización de la participación de los adolescentes en los INS estudiados

A la pregunta de ¿dónde participan estos jóvenes?, vinculada al segundo objetivo específico, la visión que tienen ellos mismos acerca de su participación es heterogénea entre la muestra analizada, tanto respecto al nivel participación como a la diversidad de contextos en los que participan. Agrupando los lugares de participación a partir de la categorización hogar, instituto, Internet,

entidades del barrio y espacio público del barrio (ver Tabla 3) los jóvenes participan en primer lugar, en las entidades de su barrio (ya sean sociales, cívicas, deportivas...); en segunda opción optan por el espacio público del barrio; en tercer lugar, por la participación en el instituto seguida de la participación en espacios virtuales y on-line; y, por último, en el hogar.

Tabla 3. Espacios de participación juvenil

	Media	Desviación típica
Hogar/casa	2,24	1,37
Instituto	2,65	1,23
Internet	2,55	1,47
Entidades del barrio, lúdicas, deportivas, sociales	2,83	1,44
Espacio público del barrio	2,68	1,43

Fuente: elaboración propia. Nota: los datos están expresados en %.

Los escenarios donde la participación de los jóvenes es más significativa, tal y como han indicado los grupos de discusión, son las actividades lúdicas del barrio (actividades deportivas/ ocio, preferentemente), el espacio público del barrio y las actividades que proponen los institutos.

“Yo participo de muchas actividades, por ejemplo, dentro del instituto participo del programa Cicerone; y fuera hago teatro, toco el chelo y soy castellera. La verdad es que no tengo mucho tiempo para nada más, ni para estar en la calle ni nada...” (GD. 1, al.3, ref 1).

“Lo que hago cuando salgo del instituto es jugar a futbol en el equipo de la Florida, y ya está, porque lo demás lo que hacen en el instituto o en el esplai y eso no me generan interés” (GD. 3, al.5, ref 1).

Estos datos coinciden con la percepción de los técnicos de la administración local y las entidades sociales, según los cuales la participación de los jóvenes en los barrios estudiados no es muy alta. Los principales condicionantes a la participación social según la perspectiva de los jóvenes, tal y como se recoge en la (ver Tabla 4); son por orden de relevancia: a) la visión de los adultos; b) el funcionamiento del sistema; c) expresarme inadecuadamente; d) tener poca capacidad de liderazgo. En menor medida se alegan variables vinculadas a problemas económicos, la procedencia o el género.

Tabla 4. Condicionantes de la participación juvenil, desde la visión de los jóvenes

	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
Qué los adultos me ven con edad insuficiente	2,82	1,41
Ser chica	1,88	1,23
Ser chico	1,80	1,20
Ser de otro país	2,11	1,30
Que no me hagan caso	2,74	1,40
El funcionamiento del sistema	2,75	1,36
Expresarme inadecuadamente	2,47	1,27
Tener poca capacidad de liderazgo	2,44	1,26
Mi manera de ser	2,29	1,32
Tener problemas económicos	2,13	1,25
Asumir las consecuencias de hacer ciertas cosas	2,55	1,37

Fuente: elaboración propia. Nota: los datos están expresados en %.

Los grupos de discusión confirman estos resultados, y matizan aspectos más centrados con la falta de confianza y empoderamiento por parte de sus padres y adultos referentes y las dificultades económicas y la falta de tiempo por responsabilidades familiares:

“A mi me lo ponen difícil mis padres. Porque yo quiero ir a la escuela de música que van mis amigas, que es mejor que a la que voy yo, pero mi padre no quiere” (GD. 3, al.5, ref 1).

“Fuera del cole, prefiero quedar con mis amigos en los parques... todo lo demás vale mucho dinero” (GD. 2, al.4, ref 1).

También argumentan la sensación de inseguridad y de incivismo que se respira como otro elemento que dificulta la participación en el barrio, debidos a la precariedad de los contextos vulnerables como el estudiado:

“Aquí a veces hay peleas... y claro, no apetece estar mucho en la calle...” (GD. 1, al.4, ref 1).

En el marco de las sesiones de observación durante las jornadas participativas en los institutos, se ve que más allá del instituto –o sea traspasar y abrirse al barrio, o a la comunidad– para las familias es algo difícil y apenas se lo han

planteado como un espacio posible de participación, ni para los ellos mismos ni para sus hijos e hijas: “yo *prefiero tenerla en casa antes que me salga a la calle, porque nada bueno van a aprender ahí*”.

El conjunto de los factores identificados nos sitúa ante el concepto de una participación más simbólica y ficticia (Hart, 1992) que efectiva y mucho menos, espontánea o autogestionada, desde una mirada adultocéntrica y/o paternalista sobre los jóvenes, que les dificulta participar y ejercer su ciudadanía en los temas que les afectan y por los que se pueden sentir implicados e implicadas (Cano, Sabariego y Ruiz, 2018). Incluso, las y los profesionales participantes en el diagnóstico colaborativo asumen que tienen grandes dificultades para conectar con los intereses y dinámicas de los jóvenes.

“La autogestión es un déficit, es un problema de toda la ciudad. Desde la administración se potencia la participación canalizada desde de entidades muy concretas y afines” (Técnico del Plan Comunitario La Florida y miembro del Colectivo Akelharre).

Finalmente, otra de las dificultades de la participación juvenil en los barrios es la falta de un trabajo en red sólido y efectivo entre los diferentes actores implicados, que permita garantizar la continuidad de las propuestas hechas respecto a los jóvenes. Todos los profesionales entrevistados coinciden en apuntar como un serio problema la rotación constante de profesionales y proyectos y la inestabilidad, ya que dificulta enormemente crear red, consensuar criterios de actuación y evaluación. Reclaman la necesidad de un liderazgo responsable que garantice una capacidad real de influir e incidir en las estrategias a adoptar:

“Cada dos años cambian los profesionales. Es difícil crear red, consensuar criterios de actuación, etc.”. (Técnica del Plan Educativo de Entorno y profesor del INS 2).

Propuestas por parte de los jóvenes y de los profesionales para mejorar la participación juvenil en los barrios e institutos

Vinculado al tercer y último objetivo, referente a las propuestas para la mejora de la participación juvenil, los propios jóvenes plantean demandas específicas basadas en proyectos y actividades concretas que consideran deficientes en la oferta actual. Entre las principales demandas que hacen están las de ampliar la oferta gratuita relacionada con los deportes, el arte y la música.

“Centros artísticos (dibujo, teatro...). Pero pienso que en la sociedad se presta poca atención al arte” (GD. 3, al.6, ref 10).

“Me gusta algo más deportivo, relacionado con el basket. He intentado organizar algo sobre esto, pero no hay gente que quiera. Me apunté a una liga, pero finalmente no se hizo” (GD. 2, al 5, ref. 4).

También señalan como un recurso importante para ellos; fomentar espacios de refuerzo escolar gratuito, donde puedan ampliar su conocimiento sobre materias y saberes que les interesen y paralelamente recibir información en clave de orientación académica/profesional.

“Yo propondría centros de ayudas, ayudas para el estudio, para la música, para la tecnología si te gusta... lugares donde te puedan ayudar a mejorar, a saber, más”. (GD1, al 5, ref. 2).

“En el centro que propone. Estaría bien que hubiera charlas de orientación académica y profesional y también charlas para padres. Creo que es importante que se impliquen en los estudios de sus hijos”. (GD 1, al 6, ref. 5).

Desde la perspectiva de las entidades participantes, las propuestas se centran en cambios vinculados al posicionamiento institucional y el rol que se le atribuye al joven y a la entidad. Una prioridad en la agenda político-social y educativa del contexto estudiado es fomentar la participación de los jóvenes en el barrio, como una forma de fomentar la cohesión social. Se trata de promover espacios/proyectos donde los jóvenes sean actores sociales y no simples ejecutores.

“Consideramos vital trabajar en la línea de generar intereses y, a partir de aquí, generar actividad y dinámicas. Por ejemplo, es clave crear usos informales de los espacios y tender a un ocio autogestionado no de consumo” (Notas de campo, observación encuentro profesionales, 13/5/2015).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Uno de los principales resultados que emergen del estudio realizado es la percepción de una relativa baja participación de los adolescentes en los contextos analizados. Se apuntan dos condicionantes claves para entender esta tendencia a la escasa participación juvenil: por un lado, la mirada “infantilizante” de los adultos hacia los adolescentes y, por otro lado, la percepción de una importante falta de recursos/ espacios por parte de los adolescentes en los que poder participar.

Respecto al primer condicionante, Márquez Vázquez y Sandoval Mena (2016) argumentan el efecto de una herencia académica en la que al alumno se le ha otorgado el rol de consumidor del proceso educativo. Así mismo, Susinos (2013) señala la significativa falta de una cultura de participación en los centros educativos, lo cual ha fomentado la pasividad del alumnado y ha reforzado su imagen preferentemente como contenedor de contenidos, y no tanto como creador de éstos. En esta misma línea, Santacreu (2008) confirma la hipótesis que el grado de participación social de los jóvenes españoles está

mediada principalmente, entre otros factores, por la actividad en ámbitos de participación institucionalizados.

Por lo que respecta al segundo condicionante, trabajos como el de Cano (2017) sostienen que el barrio es uno de los sistemas de oportunidades presentes y futuras más próximos con los que cuenta la población joven. Es más, sus interacciones con él, configuran sus condiciones de vida y sus trayectorias vitales. Trabajos como el Crespo, Romero, Martínez y Gonzalo (2017) evidencian que los adolescentes con una alta implicación en la comunidad, obtienen altas puntuaciones en autoestima y satisfacción con la vida, y más bajas en soledad y violencia escolar. Siguiendo con estas tesis, Quane y Rankin (2006) muestran como la participación de los adolescentes en organizaciones de la comunidad representa un predictor importante de rendimiento escolar, de transición exitosa a la vida adulta y de desarrollo de importantes competencias que pueden utilizar en todos los ámbitos de su vida.

Por ello, para que las y los jóvenes desarrollen actitudes cívicas y sean ciudadanos comprometidos y activos, es necesario que los barrios proporcionen a las generaciones jóvenes oportunidades para participar en ellos, desde ellos y para ellos (Atkins y Hart, 2010). De hecho, las tasas de participación de los jóvenes son más altas en aquellos barrios con más recursos organizativos dirigidos a ellos (Quane y Rankin, 2006). Particularmente, Ramos, Holgado, Maya y Palacio (2014) coinciden en señalar la confianza, el respeto y la transparencia como elementos fundamentales en la construcción de cualquier proceso participativo comunitario. Parten de la base de que la percepción de capacidad de logro, como predisposición, es el motor de cualquier proceso de este tipo, y ésta comienza por influir en cómo la persona piensa dicha situación, cómo la siente y, en consecuencia, cómo actúa en ella. Sin embargo, hay ocasiones en las que desde la motivación al logro se generan acciones congruentes, pero que no siempre encuentran los espacios y respuestas institucionales que permiten la transformación de esas acciones en logros. De hecho, la carencia histórica en la satisfacción de necesidades, logros y expectativas impide a las personas ver la relación entre acción social y mejora de sus vidas, y esto genera esencialmente desilusión, pérdida de confianza y apatía. Por ello, sería muy necesario que las instituciones, particularmente las educativas, reconocieran el protagonismo de sus integrantes –niños/adolescentes/jóvenes, familias y comunidad–, aceptaran dialogar sus propuestas y estuvieran dispuestos a compartir la capacidad de decisión y de poder. Éste es el mejor antídoto para la apatía social, la desafección política y la desilusión de la democracia.

Los estudios avalan la necesidad de reforzar los vínculos entre la oferta de la comunidad socio-educativa y los intereses de los adolescentes y sus familias (Caspe, López y Wolo 2007). En este sentido, el rol del barrio como contex-

to y actor privilegiado, sobre todo en el contexto europeo, para desarrollar formas innovadoras de participación ciudadana emerge con fuerza (Muster, Murie y Kesteloot, 2006; Cano, Sabariego y Ruiz, 2018). Y, particularmente dentro de este marco, los centros educativos son claves, para facilitar y fomentar la participación juvenil comunitaria. Para hacerlo eficazmente, es esencial tender hacia modelos sistémicos que incluyan la relación entre centro educativo, comunidad y familias (Espstein, 2010).

Desde la práctica educativa en un sentido amplio, se cuentan con diferentes proyectos/programas que están consiguiendo –a partir de la participación de las familias y la comunidad– superar el fracaso escolar y los problemas de convivencia. En esta línea, son interesantes algunas propuestas que pivotan sobre el Aprendizaje y Servicio (ApS). El servicio comunitario que se presta a partir de proyectos de ApS representa, por tanto, una oportunidad para que los adolescentes desarrollen empatía, responsabilidad social y aprendan habilidades cívicas (Malin, Ballard y Damon 2015, Cano, Sabariego y Ruiz, 2018). Asimismo, los proyectos de ApS pueden ser una posibilidad para incrementar la participación de las familias, a la vez que ayudan a implicar más al alumnado tanto en el propio instituto como en la comunidad en general (Folgueiras, Luna y Puig, 2014). Desde un enfoque más globalizador, también son interesantes las comunidades de aprendizaje, entendidas como un modelo participativo de transformación social y cultural de los centros educativos, basadas el trabajo en red y la implicación de toda la comunidad dentro de los centros educativos, inclusive dentro de las propias aulas (Vieira y Puigdellívol, 2013).

Otro principio de intervención relevante que se desprende de los resultados para fomentar la participación juvenil es pasar de la política de la presencia (más simbólica que transformadora) a una política de la influencia y de participación plena (Pateman 1970). Se trata de promover espacios y proyectos en los que los jóvenes sean actores sociales y no simples ejecutores y caminar, así, hacia una participación autogestionada (Reverte, 2009). Francés García (2008) propone tres dimensiones clave que son susceptibles de ser valoradas en cualquier proceso participativo de la juventud y que configuran condiciones necesarias para su implicación ciudadana: la influencia u orientación de este proceso (para qué se participa), desde un nivel mínimo al nivel más ambicioso, plasmado en fórmulas de co-gobierno de la acción pública; la intensidad, que se describe en cómo participan los y las jóvenes, y la oportunidad de acciones comunicativas para la apropiación de la información a través de la deliberación en las acciones participativas; y la inclusividad, relativa a quiénes participan y al grado de apertura a la participación de todos los y las jóvenes. Los resultados del estudio plantean sugerencias específicas en torno al paso de un ocio basado en el consumo a un ocio autogestionado, a generar espacios y mecanismos de participación

a partir de las exigencias de los propios participantes, en este caso de los adolescentes (Trilla y Novella 2001). Desde estos planteamientos se busca incrementar la satisfacción de los jóvenes con las actividades de ocio comunitario, potenciar su autonomía y brindar la oportunidad de autogestión (Ortega, Lazcano y Manuel 2015).

Finalmente, un último principio de intervención para el ejercicio participativo de los jóvenes en los barrios es fomentar canales de participación en red, que impliquen la colaboración coordinada y complementaria, y que permitan tejer complicidades y relaciones a partir de actuaciones concretas en espacios comunes abiertos y diversificados (Ortega, Lazcano y Baptista 2015).

La participación social en el desarrollo de estos canales y proyectos educativos tiene un efecto de eficiencia en los centros y genera vínculos interesantes para conseguir que éstos funcionen, tengan éxito, sean eficaces y, en definitiva, pasen de ser proyectos de acción social o educativa, a ser prácticas ciudadanas; en este caso lideradas por los jóvenes. Para ello, se necesitan voluntades, confianzas y compromisos y es tarea en un diagnóstico comunitario fortalecer todo ello para promover lo que cada cual, desde su posición, quiera, sepa y pueda aportar como clave del éxito. El barrio, la ciudadanía, y en particular los INS, son agentes sociales y educativos indiscutibles, cuyo vínculo y complicidad, en el marco de un diagnóstico colaborativo como el presentado, permiten dar respuesta a las necesidades formativas y a los retos sociales actuales. El diagnóstico ha sido en sí mismo un revulsivo educativo y participativo para identificar acciones concretas, identificar nuevos agentes (familias, entidades, etc.) y avanzar hacia la transformación local desde una perspectiva comunitaria, liderada por el barrio y los institutos.

En definitiva, este diagnóstico colaborativo contribuye con tres aportaciones esenciales: una, reforzar las tesis que avalan que el barrio, la ciudadanía, y en particular los INS, son agentes sociales y educativos indiscutibles, cuyo vínculo y complicidad son claves para el fomento de la participación social de los jóvenes, así como la construcción de una ciudadanía más activa, crítica y democrática. Dos, integrar los elementos fundamentales una Investigación Acción Participativa y obtener unos resultados que son el punto de partida para profundizar en el diagnóstico y desarrollar las siguientes fases del estudio: elaboración, aplicación y evaluación de acciones integradas para fomentar la participación de los adolescentes desde una mirada comunitaria. Y tres, subrayar principios o condicionantes de intervención importantes a la hora de fomentar la participación comunitaria y social de los jóvenes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ander-Egg, E. (2003). *Repensando la investigación-acción-participativa*. Madrid: Grupo editorial Lumen Hvmánitas.
- Atkins, R. y Hart, D. (2010). Neighbourhoods, Adults, and the Development of Civic Identity in Urban Youth. *Applied Developmental Science*, 7(3), 156-164. https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0703_6.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development. Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Buck, N. (2001). Identifying Neighbourhood effects on social exclusion. *Urban Studies*, 38(12), 2251-2275. doi.org/10.1080/00420980120087153.
- Cano, A.B. (2017). Youth and neighborhood effect in Southern European cities: some pending issues to analyse. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, niñez y juventud*, 15(1), 1:131-145. doi.org/10.11600/1692715x.1510731052016.
- Cano, A.B. y García, M. (2012). Políticas de acción comunitaria en las periferias urbanas: problemas de transferibilidad. *Gestión y Política Pública*, volumen temático, 131-157.
- Cano, A.B.; Ruiz, R. y García, L. (2018). Exclusión social y barrio: el impacto de la crisis y la austeridad en las ciudades españolas. En *El momento de la ciudadanía. Innovación social y gobernanza urbana*, eds. Marc Pradel y Marisol García, 51-74. Madrid: La Catarata.
- Cano, A.B.; Sabariego, M. y Ruiz, A. (2018). Youth participation in Spanish urban periphery: its concept, spheres and conditioning factors. *Youth Voice*, 8, 1-42.
- Caspe, M.; López, E. y Wolos, C. (2007). Family Involvement in Elementary School Children's Education. *Harvard Family Research Project* 2, 1-12.
- Crespo-Ramos, S.; Romero-Abrio, A.; Martínez-Ferrer, B. y Musitu, G. (2017). Variables psicosociales y violencia escolar en la adolescencia. *Psychosocial Intervention*, 26(2), 125-130. <http://dx.doi.org/10.1016/j.psi.2017.05.002>.
- Epstein, J. (2001). *School, family, and community partnerships: preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- Farrow, A. (2015). Repensando la participación juvenil [Mensaje en un blog]. Política y participación ciudadana, del Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud. Recuperado el 12 de febrero de 2017, de <http://adolescenciayjuventud.org/es/blogs/en-la-red/item/repensando-la-participacion-juvenil>.
- Feixa, C.; Leccardi, C. (2011). El concepto de generación en las teorías sobre la juventud. En G. Muñoz (Ed), *Jóvenes, culturas y poderes*, Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Folgueiras, P y Sabariego, M. (2015). El valor del grupo dentro de una investigación-acción participativa. En *Investigar con y para la sociedad*, eds. AIDIPE, 51-62. Cádiz: Bubok Publishing.
- Folgueiras, P y Sabariego, M. (2018). Investigación-acción participativa. El diseño de un diagnóstico colaborativo. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 11(1), 16-25.

- Folgueiras, P.; Luna, E. y Puig, G. (2014). El aprendizaje y servicio en educación secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 64(2), 1-15.
- Folgueiras, P.; Ramírez, Ch. (2017). Elaboración de técnicas de recogida de información en diseños mixtos. Un ejemplo de estudio en aprendizaje-servicio. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 10(2), 64-78.
- Folgueiras, P.; Aramburuzabala, P.; Opazo, H.; Mugarra, A. y Ruiz, A. (2018). Service-learning: A survey of experiences in Spain. *Education, Citizenship and Social Justice*, 29, 1-19. <https://doi.org/10.1177/1746197918803857>.
- Francés García, F. (2008). El laberinto de la participación juvenil: estrategias de implicación ciudadana en la juventud. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 0(2), 35-51. doi:<https://doi.org/10.14198/OBETS2008.2.03>.
- Giroux, H. (2016). Jóvenes en tiempos neoliberales: reflexiones de Henry A. Giroux [Mensaje en un blog]. Identidad y socialización, Política y participación ciudadana, del Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud. Recuperado el 12 de febrero de 2017, de http://adolescenciayjuventud.org/es/blogs/en-la-red/item/henry-a-giroux-de-las-juventudes-y-las-politicas-neoliberalistas-en-estados-unidos?category_id=93.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago, IL: Aldine.
- Greenfield, E. y Marks, N. (2010). Sense of community as a protective factor against long-term psychological effects of childhood violence. *Social Service Review*, 84(1), 129-147. doi: 10.1086/652786.
- Hart, R. (1992). *Children's participation: From Tokenism to citizenship*. Firenze: UNICEF.
- Ivankova, N. (2014). *Mixed methods applications in action research: From methods to community action*. London: SAGE Publications.
- Kahne, J. y Sporte, S. (2008). Developing citizens: The impact of civic learning opportunities on students' commitment to civic participation. *American Educational Research Journal*, 45 (3), 738-766.
- Lazcano, I. y Caballo, B. (2016). Ocio deportivo juvenil: Relación entre satisfacción e implicación organizativa. *Revista de Psicología del Deporte*, 25(2), 9-14.
- Lenzi, M.; Vieno, A.; Sharkey, J.; Mayworm, A.; Scacchi, L.; Pastore, M. y Santinello, M. (2014). How School can Teach Civic Engagement Besides Civic Education: The Role of Democratic School Climate. *American journal of community psychology*, 54(3-4), 251-61. doi: 10.1007/s10464-014-9669-8.
- Lizaso, I.; Sánchez-Queija, I. Parra, A. y Arranz, E. (2018). "La participación social online y offline de estudiantes universitarios españoles". *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 13(2): 547-567. doi: 10.14198/OBETS2018.13.2.04.
- Malin, H.; Ballard, P. y Damon, W. (2015). Civic purpose: An integrated construct for understanding civic development in adolescence. *Human Development*, 58(2), 103-130. DOI:10.1159/000381655.
- Marchioni, M. (2001). *Comunidad, participación y desarrollo*. Madrid: Editorial Popular.
- Márquez, C. y Sandoval, M. (2016). ¿Para cuándo la mejora de participación de los estudiantes en los centros educativos?. *Intersticios: Revista sociológica de pensamiento crítico*, 10(2), 21-33.

- Marshall, T H. (1950). *Citizenship and Social Class: And Other Essays*. Cambridge: University Press.
- Matthews, H. (2003). Children and regeneration: setting an agenda for community participation and integration. *Children & Society*, 17, 264-276. doi:10.1002/CHI.745.
- Moscoloni, N. (2005). Complementación metodológica para el análisis de datos cuantitativos y cualitativos en evaluación educativa. *Revista Electrónica de Metodología aplicada*, 10(2), 1-10. <https://doi.org/10.17811/rema.10.2.2005.1-10>.
- Moscoso, D.; Martín, M.; Pedrajas, N. y Sánchez, R. (2013). Active sedentary lifestyle. Leisure, physical activity and lifestyles of the Spanish youth. *Archivos de medicina del deporte* 158, 341-347.
- Muñoz, J.L. (2009). *La participación de los municipios en educación*. Madrid: Editorial Popular.
- Musterd, S.; Murie, A. y Kesteloot, C. (2006). *Neighbourhoods of poverty: Urban social exclusion and integration in Europe*. Londres, Palgrave. doi.org/10.1111/j.1467-9663.2007.00421_2.x.
- Ortega, C.; Lazcano, I. y Baptista, M. (2015). Espacios de ocio para jóvenes, de la monitorización a la autogestión. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria* 25, 69-78.
- Pateman, C. (1970). *Participation and Democracy Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Quane, J.; y Rankin, B. (2006). Does it pay to participate? Neighborhood-based organizations and the social development of urban adolescents. *Children and Youth Services Review*, 28 (10), 1229-1250. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2006.01.004>.
- Ramos, I.; Holgado, D.; Jariego, I.; Palacio, J. (2014). Evaluación de procesos comunitarios y análisis de redes inter-organizativas: Elementos para mejorar la efectividad de las intervenciones comunitarias. *Pensando Psicología*, 10(17), 135-148. doi.org/10.16925/pe.v10i17.798.
- Reguillo, R. (2010). La condición juvenil en el México contemporáneo. Biografías, incertidumbre y lugares. En, R. Reguillo (Coord.), *Los jóvenes en México*, México: Fondo de Cultura Económica. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Reverte, F. M. (2009). Ideas, preguntas y propuestas sobre la participación social en el ámbito de la juventud: asociacionismo, movimientos sociales, voluntariado y jóvenes no asociados. Madrid: FEMP.
- Rossi, G.; Lenzi, M.; Sharkey, J. y Santinello, M. (2016). Factors associated with civic engagement in adolescence: The effects of neighbourhood, school, family, and peer contexts. *Journal of Community Psychology*, 44(8), 1040-1058. doi.org/10.1002/jcop.21826.
- Sabariego, M.; Cano, A.B.; Ruiz, A.; Puig, G. (2016). El diagnóstico participativo como herramienta de exploración y de transformación de la participación de los jóvenes desde una perspectiva comunitaria: el caso de l'Hospitalet de Llobregat (Cataluña). Disponible en: <https://www.fes-sociologia.com/files/congress/12/papers/3056.pdf>

- Sandín, M.P. ; Sánchez, A. y Cano, A.B. (2016). Measuring Social Capital and Support Networks of Young Immigrant. *International Education Studies*, 9(5), 62-74. doi.org/10.5539/ies.v9n5p62.
- Santacreu, O. (2008). La participación social de los jóvenes españoles. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 2, 25-34.
- Skifter, H. (2008). Why do residents want to leave deprived neighbourhoods? The importance of residents' subjective evaluations of their neighbourhood and its reputation. *Journal of Housing and the Built Environment*, 23(2), 79-101.
- Susinos, T. (2013). Desde el mismo lugar no vemos lo mismo. Investigar la participación de los estudiantes como un proceso multivocal. *Revista de investigación en educación*, 11(3), 120-132.
- Tashakkori, A. y Teddlie, Ch. (2003). *Handbook of Mixed Methods in social and behavioural research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tort, A. y Simó, N. (2014). Escola, entorn i ciutadania: Balanç d'experiències i perspectives de futur. *Revista catalana de Pedagogia* 8, 19-31. DOI: 10.2436/20.3007.01.72.
- Trilla, J. y Novella, A. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación* 26, 137-164
- UNICEF (2012). *Children in an Urban World. The State of the world's children 2012*. New York (NY): UNICEF.
- Vieira Parra, L ; y Puigdellívol, I. (2013). Voluntarios dentro del aula? el rol del Voluntariado en "Comunidades de aprendizaje. *REXE-Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 12(24), 37-55.
- Vieno, A., Santinello, M., Pastore, M. y Perkins, D. D. (2007). Social support, sense of community in school, and self-efficacy as resources during early adolescence: an integrative model. *American Journal of Community Psychology*, 39(1-2), 177-190
- Villasante, T. (2010). *Historias de enfoques de una articulación metodológica participativa*. CIMAS Cuadernos. <http://www.redcimas.org>
- Villasante, T. y Martín, P. (2007). Redes y conjuntos de acción: Para aplicaciones estratégicas en los tiempos de la complejidad social. *Política y Sociedad*, 44(1), 125-140.

NOTAS BIOGRÁFICAS

Ana Belén Cano Hila

Departamento de Sociología. Facultad de Economía y Empresa. Universidad de Barcelona.

Av. Diagonal, 690. 08034 Barcelona. Tel: (0034) 93 403.52.48.

E-mail: anabelencano@ub.edu.

Doctora en Sociología por la Universidad de Barcelona (UB). Es profesora asociada e investigadora de la Universidad de Barcelona. Miembro del grupo de investigación Creatividad, Innovación y Transformación Urbana (CRIT, UB).

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3145-9466>

Marta Sabariego Puig.

Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Facultad de Educación. Universidad de Barcelona.

Passeig de la Vall d'Hebron, 171, 08035 Barcelona.

Tel: (0034) 93.403.50.10. E-mail: msabariego@ub.edu.

Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Barcelona (UB). Profesora titular de la Universidad de Barcelona. Miembro del Grupo de Investigación en Educación Intercultural (GREDI, UB).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3826-299X>

Pilar Folgueiras Bertomeu.

Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Facultad de Educación. Universidad de Barcelona.

Passeig de la Vall d'Hebron, 171, 08035 Barcelona. Tel: (0034) 934035211.

E-mail: pfolgueiras@ub.edu

Doctora en Pedagogía por la Universidad de Barcelona. Profesora agregada del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE, Facultad de Educación, Universidad de Barcelona). Miembro del Grupo de Investigación en Educación Intercultural (GREDI).

ORCID. <https://orcid.org/0000-0002-1343-0312>

Recibido: 22-03-19

Aceptado: 23-07-19